

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Percepciones de los docentes de secundaria sobre la formación continua en
un consorcio educativo privado del Perú**

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

AUTOR

Rosario Cordero Yupanqui

ASESOR

Pablo Fernando Montalván Zúñiga

Diciembre, 2020

RESUMEN

Esta investigación se plantea como propósito analizar las percepciones que tienen los docentes de secundaria sobre los tipos de formación continua en un consorcio educativo privado del Perú.

Para ello, se inició con la definición del concepto de formación continua, así como los aspectos que determinan su importancia para mejorar el desarrollo profesional y personal del docente. Asimismo, se buscó conocer los tipos de formación continua que permiten fortalecer sus competencias profesionales. También se conocieron diferentes modelos que permiten desarrollar la formación continua, así como experiencias de formación en el Perú y Latinoamérica. Además, se revisaron dos investigaciones, una a nivel internacional llamada TALIS y otra a nivel nacional llamada ENDO, que permitieron conocer a través de los resultados de las encuestas cómo los docentes avanzan en su formación continua. Finalmente, se desarrolló un marco contextual sobre la educación privada en el Perú, debido a que el caso particular en estudio se ubica en dicho contexto.

La investigación propuesta se abordó desde un enfoque cualitativo de nivel descriptivo, donde se empleó el método de estudio de caso. Para el recojo de información se utilizaron las entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas fueron realizadas a nueve docentes. La información que se obtuvo se organizó mediante una matriz, lo cual facilitó el análisis.

A partir del análisis y la discusión de los resultados se puede concluir que, según la percepción de los docentes, existe una preocupación por parte del consorcio educativo en brindar formación continua a sus docentes mediante actualizaciones y a través del *coach* entre pares. Este último tipo de formación es el más valorado por los docentes porque responde a sus necesidades, promueve la autocapacitación entre sus miembros y se desarrolla una comunidad de aprendizaje basado en el trabajo colaborativo, donde la retroalimentación en equipo es considerada como la mejor forma de aprendizaje que se lleva a cabo en un ambiente de confianza y confraternidad.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, nuestro Padre Todopoderoso, quien siempre ha estado conmigo y ha permitido que pueda cumplir este objetivo profesional.

A mis padres y hermanos, quienes siempre me demostraron su confianza, preocupación y apoyo en mi desarrollo profesional.

Al director del programa de la maestría, el Dr. Alex Sánchez, quien me dio la oportunidad de poder continuar y culminar con este trabajo de investigación.

A mi asesor, el Mag. Pablo Montalván, por su paciencia, comprensión y apoyo constante en las diferentes etapas de este proceso de investigación.

Finalmente, a mis estimados maestros informantes, quienes me demostraron su estima y consideración al no dudar en brindarme su apoyo, a pesar de ya no seguir laborando juntos desde hace varios años.

DEDICATORIA

A Orestes y Over, quienes han estado conmigo en todo momento, demostrándome su amor, comprensión y apoyo incondicional a pesar de las dificultades.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	4
1.1 ENFOQUES CONCEPTUALES SOBRE FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE	4
1.1.1 Conceptos de formación continua	4
1.1.1.1 <i>La formación continua como perfeccionamiento docente..</i>	7
1.1.1.2 <i>La formación continua como un proceso continuo a lo largo de toda la vida</i>	8
1.1.1.3 <i>La formación continua como oportunidad abierta de aprendizaje</i>	10
1.1.1.4 <i>La formación continua como proceso de experiencia</i>	12
1.1.2 Importancia de la formación continua.....	14
1.1.3 Tipos de formación continua	15
1.1.3.1 <i>Actualización</i>	16
1.1.3.2 <i>Especialización</i>	17
1.1.3.3 <i>Posgrado</i>	18
1.1.3.4 <i>Coach entre pares</i>	19
1.1.4 Modelos de formación continua.....	20
1.1.5 Experiencias de formación continua docente	22
1.1.5.1 <i>La formación continua en Latinoamérica</i>	23
1.1.5.2 <i>La formación continua en el Perú</i>	24
1.2 INVESTIGACIONES EMPÍRICAS SOBRE FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE	25
1.2.1 Opinión sobre la capacitación del profesorado a través de la encuesta internacional TALIS.....	26
1.2.1.1 <i>La preparación de los maestros para su labor educativa</i>	26
1.2.1.2 <i>La actualización de los maestros para el desempeño de su profesión</i>	29
1.2.2 ENDO. Encuesta Nacional docente.....	37
1.3 MARCO CONTEXTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN PRIVADA EN EL PERÚ... ..	41
1.3.1 Trayectoria de la educación privada en el Perú y su marco normativo ...	42
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO.....	44
2.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	44
2.2 PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	45

OBJETIVOS.....	46
OBJETIVO GENERAL	46
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	47
2.3 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO	47
2.4 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	47
2.5 POBLACIÓN Y MUESTRA	48
2.6 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN	49
2.6.1 Técnica de entrevista	49
2.6.1.1 <i>Diseño y validación del instrumento</i>	50
2.6.1.2 <i>Aplicación del instrumento</i>	50
2.7 PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA.....	51
2.8 PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN ..	53
CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	54
3.1 TIPOS DE FORMACIÓN CONTINUA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES.....	54
3.1.1 Percepciones docentes sobre las actualizaciones	55
3.1.2 Percepciones docentes sobre las especializaciones.....	59
3.1.3 Percepciones docentes sobre los posgrados	60
3.1.4 Percepciones docentes sobre los <i>coach</i> entre pares	61
3.2 SUGERENCIAS PARA MEJORAR LOS TIPOS DE FORMACIÓN CONTINUA.....	64
3.2.1 Respecto a la organización de los tipos de formación continua	64
3.2.2 Respecto a los estímulos para promover la participación en los tipos de formación continua	66
3.2.3 Respecto a las facilidades para participar en los tipos de formación continua.....	67
CONCLUSIONES	70
RECOMENDACIONES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
APÉNDICES	82

Lista de figuras

Figura 1. Tipos de formación continua	20
Figura 2. Modelos de formación continua.....	22
Figura 3. Tipo de desarrollo profesional al que asisten maestros y directores	31
Figura 4. Necesidad de participación en el desarrollo profesional de docentes ..	32
Figura 5. Tipos de barreras para el maestro y el director en su desarrollo profesional.....	36
Figura 6. Participación docente en programas o estrategias formativas en el 2017	38
Figura 7. Opinión docente sobre los campos en los que le gustaría recibir formación para fortalecer su desempeño	40
Figura 8. Expectativas de formación académica en 5 años.....	41

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías y subcategorías preliminares.....	47
Tabla 2. Muestra cualitativa seleccionada	49
Tabla 3. Codificación de citas por orden de entrevistado y orden de pregunta ...	51
Tabla 4. Matriz de análisis	52
Tabla 5. Matriz de consistencia metodológica	52

INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos ante la consolidación de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Esta nueva realidad implica que las organizaciones educativas también cambien y respondan con eficiencia. Para ello, es importante que los docentes se encuentren en constante formación que les permita adquirir nuevos conocimientos y habilidades, así como un cambio de actitud para poder asumir de manera adecuada su rol como educador. Este tipo de preparación que necesita el docente en su vida profesional es la llamada formación continua, que tiene como objetivo mejorar y optimizar sus capacidades a nivel profesional, para así poder desempeñarse adecuadamente en su labor docente, proporcionando una educación de calidad que permita la mejora educativa (Aguerrondo, 2000).

Esta formación debe realizarse en forma permanente, a lo largo de toda la vida, debido a que es un factor clave para el desarrollo profesional del docente, tal como lo señaló Escobar (2015).

La formación continua, según la Unesco (2013), presenta los siguientes tipos de programas de formación: las actualizaciones, las especializaciones, el *coach* entre pares y los posgrados, los cuales deben responder a las diversas necesidades que presenta el docente. Estas necesidades de formación se crean no solo a partir de requerimientos personales o de ciertos vacíos presentes en la formación inicial, sino que también se originan de los diversos problemas o desafíos actuales que demanda el ejercicio de la labor docente (Vezub, 2013).

Al revisar la literatura sobre formación continua, es posible afirmar que se ha coincidido con Ávila (2017), que en su mayoría los estudios brindan información acerca de los avances de la formación continua docente, pero es muy poco lo que se sabe sobre la percepción que tienen los docentes referentes a los programas que se implementan para su formación. Es ahí donde surge el interés de conocer las percepciones que tienen los docentes sobre la formación continua que reciben del consorcio educativo privado al que pertenecen.

Para ello, se aplica la investigación a nueve docentes de secundaria que pertenecen a un consorcio educativo privado, con el fin de responder a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las percepciones y sugerencias que tienen los docentes de secundaria sobre la formación continua en un consorcio educativo privado del Perú? Con base en ello, es importante mencionar que se ha elegido dicha población, porque estos informantes pertenecen a uno de los consorcios educativos privados más grandes del Perú, quienes a la vez vienen laborando en una de sus sedes ubicada en el distrito de Villa El Salvador, que es considerado el primer colegio privado perteneciente a un consorcio en este distrito.

En esta investigación se ha planteado como objetivo general analizar las percepciones que tienen los docentes de secundaria sobre los tipos de formación continua en un consorcio educativo privado del Perú, y para lograrlo se han considerado los siguientes objetivos específicos: (i) Describir las percepciones de los docentes de secundaria sobre los tipos de formación continua en un consorcio educativo privado del Perú; y (ii) Examinar las sugerencias que plantean los docentes de secundaria para mejorar la formación continua que se imparte en un consorcio educativo privado del Perú.

En ese orden de ideas, se ha tomado en cuenta como método el estudio de caso, porque va a permitir comprender profundamente la experiencia formativa de los docentes en estudio, cuya singularidad lo convierte en un caso particular.

Además, se considera que el presente estudio es relevante porque contribuirá, con base en los resultados, a poder mejorar y fortalecer los tipos de formación continua

que se ofrece a los docentes; así como considerar nuevas formas que permitan la formación continua docente.

Este trabajo de investigación se enmarca en la línea de Formación y Desarrollo profesional en el campo educativo, que es una de las tres líneas que propone la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, para la mención en Gestión de la Educación. A su vez, se encuentra dentro del eje Formación continua de docentes, seleccionando puntualmente el subtema eje relacionado con los enfoques de formación continua profesional.

La investigación está organizada en tres capítulos: el primero corresponde al marco teórico, donde se consideran los enfoques conceptuales sobre formación continua que parte de los conceptos de formación continua, su importancia en el campo educativo, los tipos de formación continua docente, los modelos de formación y las experiencias de formación continua en el Perú y Latinoamérica.

Asimismo, se consideran dos investigaciones sobre formación continua en escuelas privadas y el marco contextual sobre la educación privada en el Perú; el segundo capítulo se refiere al diseño metodológico, en donde se describe el enfoque investigativo, el problema y objetivos de la investigación, las categorías y subcategorías de estudio, la población y muestra, la técnica e instrumento de recojo de información; finalmente, se exponen los procedimientos para procesar y organizar la información, así como el procedimiento para asegurar la ética de la investigación; y el tercer capítulo corresponde al análisis y la interpretación de los resultados. Por último, se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones que surgen del análisis de la información.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

El rol profesional que cumplen actualmente los docentes está cambiando constantemente, debido a varios factores como la interculturalidad presente en el contexto educativo, la gran diversidad existente entre los educandos, la importancia de conocer y dominar varios idiomas, los problemas que se presentan para el aprendizaje de las diversas disciplinas, la inclusión o la integración de estudiantes con habilidades especiales o la forma de incorporar la tecnología al mundo educativo, por mencionar algunos.

Esta realidad implica reorientar la idea de formación del docente, puesto que se plantea la necesidad urgente de actualizarse de manera permanente, con el fin de responder adecuadamente a las nuevas exigencias que la educación contemporánea demanda, sobre todo cuando la sociedad global impone cambios tecnológicos y digitales, ante los cuales el docente no puede estar de espaldas, más aún cuando las brechas educativas se sitúan en lo virtual. En razón de lo descrito, se presentan enfoques conceptuales sobre la formación continua.

1.1 ENFOQUES CONCEPTUALES SOBRE FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE

1.1.1 Conceptos de formación continua

Esta formación permite que los docentes se formen permanentemente, con la intención de actualizarse en teoría, currículum y praxis pedagógica, didáctica e investigación concerniente al quehacer docente, lo que implica procesos perennes, cíclicos, holísticos de formación a lo largo del ejercicio docente, a fin de perfeccionar la competencia laboral al servicio de una mejor educación de calidad, pertinente y

basada en las realidades socioeducativas actuales. En este sentido, uno de los beneficios que aporta la formación continua es que “permite a los profesionales de la educación seguir aprendiendo de acuerdo a los cambios globales, nacionales o locales, así como a partir de las necesidades o problemáticas que, como parte de su labor, requieren atender o superar” (Sánchez, 2019, p. 36).

Bajo esta vertiente, se comprende que la formación continua implica procesos de transformación en los actores educativos involucrados, es decir, en los docentes como factor medular para comprender la multidimensionalidad de los problemas socioeducativos que enfrenta la educación con los retos que impone el mundo globalizante, “the training is processed with the intention of transcending the weaknesses that the teacher may have in reference to his praxis, being that he can acquire new strengths in order to improve his professional performance”¹ (Suhrheinrich et. al., 2020, p. 6). Por lo tanto, es a través de la formación continua que se puede lograr la solución a debilidades profesionales del docente, desde el enfoque de mejorar día a día.

“The empowerment of new knowledge is an essential factor of continuous training in order to favor the professional growth of teachers, in this way, you can interact in a vision that projects the pedagogical - didactic - investigative improvement”² (Lund, 2020, p. 4). De tal manera, se concibe la formación continua como un eje transversal que debe fomentarse para mejorar la calidad de los docentes a nivel profesional, es decir, la formación debe reflejarse como proceso cíclico – sistémico, y de revisión constante sobre la praxis educativa. La formación continua se relaciona directamente con la solución de conflictos, esto significa que se presentan debilidades a lo largo del ejercicio profesional que deben ser resueltos por medio de la preparación permanente; de ese modo, existe una actualización que posibilita o tiene la facultad de abordar tales necesidades para el beneficio de la calidad educativa.

¹ Traducción libre: La formación se lleva a cabo con la intención de superar las debilidades que el docente pueda presentar en su práctica, con el fin de adquirir nuevas fortalezas para mejorar su desempeño profesional.

² Traducción libre: El empoderamiento de nuevos conocimientos es un factor fundamental de la formación continua que favorece el crecimiento profesional de los docentes, proyectando su mejora pedagógica, didáctica e investigativa.

De esta forma, se entiende que la formación continua permite empoderar una postura crítica para asumir la autoformación como un proceso de búsqueda de la excelencia profesional, se proyecta la incorporación de tecnologías y otras herramientas que se encuentren a la vanguardia, para poder estar en consonancia con los avances del momento. Por otro lado, se percibe que la formación continua “promueve la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación y se basa en herramientas tecnológicas que facilitan la comunicación constante entre el mediador y el ser autónomo trascendental” (García, 2020, p. 16).

Entonces, la formación docente implica asumir los desafíos que impone la modernidad envuelta por la incertidumbre, lo que conlleva a perfeccionar las competencias docentes, lo que se refleja en su quehacer educativo. Desde esta visión, la autoformación, la autorreflexión y la conciencia del docente se convierten en procesos para desaprender y aprender de las nuevas realidades educativas. En tal sentido, González y Cutanda (2017) se refirieron a la necesidad de retomar el valor social del docente, mediante el enfoque de la mejora continua, lo cual involucra el abordaje de sus competencias profesionales, así como la valorización monetaria por la alta responsabilidad de formar las generaciones futuras de una sociedad.

Es de señalar que la formación continua permite al docente formarse para estar a la par con los intereses de los estudiantes, en razón de poder priorizar en aquellos conocimientos que desean aprender con mayor énfasis que otros. Para ello, al encontrarse la educación en la era digital y de entramado global, se hace necesaria la preparación integral del docente con fines de responder a tales expectativas.

1.1.1.1 La formación continua como perfeccionamiento docente. La formación continua es considerada como “un subsistema específico de formación dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente con la finalidad de conseguir un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno” (Imbernón, 1999, p. 26).

De tal modo, el requerimiento de perfeccionamiento por parte de los docentes, en razón de crecer en favor de fomentar una educación de calidad, debe estar basada por criterios que contribuyan a la conformación de un proceso sistemático, donde se refleje “the need to work on the basis of an approach based on addressing the improvement of teachers in all areas from a culture based on continuous training”³ (Evans, Graham y Lefebvre, 2019, p. 3).

Por esta razón, es importante generar una transformación o desarrollo en la formación continua de modo institucional, debido a que esto garantiza la generación de posibilidades en donde el docente puede abordar en función de mejorar la capacidad del aprendizaje. Esto quiere decir que la formación continua se convierta a nivel institucional en un perfeccionamiento continuo, que permita originar procesos de aprendizaje entre la comunidad docente, lo cual se refleje en su gestión estratégica y accionar pedagógico.

El proceso de formación continua le permite no solo al docente conocer los avances en el área educativa y otras disciplinas que pueden contribuir a tal fin, por consiguiente, le permite desarrollar un proceso de socialización con pares académicos, con los cuales puede intercambiar experiencias para el fortalecimiento de sus capacidades en favor de gestionar nuevas estrategias para aplicarlas en su propio crecimiento profesional. En ese sentido, Rodríguez (2018) explicó la necesidad de realizar una transformación del sistema educativo, con el propósito de poder sustentar esta visión de formación continua, como un proceso en donde se involucra el diseño de políticas educativas que buscan progresivamente mejorar la dirección y cultura organizacional en las instituciones educativas, con el objetivo

³ Traducción libre: La necesidad de trabajar sobre un enfoque basado en abordar la mejora de los docentes en todas las áreas desde una cultura de formación continua.

de adoptar este enfoque de perfeccionamiento continuo como eslabón en la formación permanente del docente.

Actualmente, las tecnologías juegan un rol importante e indispensable en la formación docente. Esto se debe a que el mundo se encuentra interconectado por la globalidad digital que exige conocer cómo aplicarla con fundamentos pedagógicos basados en las expectativas de los estudiantes para aprender significativamente. Frente a esta realidad, resulta importante “to promote the growth of teachers from their training; complying with a comprehensive training, where you are first an apprentice and then generate this vision in the participants”⁴ (Nussli y Oh, 2015, p. 7).

Es así como el docente debe promover sus competencias profesionales en función de su aptitud proactiva hacia el logro de una educación basada en la consolidación de un proceso crítico, en razón de abordar la educación con visión integradora de las diversas fortalezas producto de la formación continua.

1.1.1.2 La formación continua como un proceso continuo a lo largo de toda la vida. Partiendo de la idea de desarrollo profesional, Aguerrondo (2004) consideró que la formación continua vendría a ser un desarrollo permanente que orienta a atender las diferentes necesidades que presenta el docente en su trayectoria profesional, por ejemplo: al inicio de la carrera docente, durante su desarrollo y en la etapa avanzada del ejercicio de su profesión.

En este aspecto, la formación continua se relaciona con un nuevo planteamiento que establece que el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida. De ese modo, de acuerdo con Belando (2017), se proyecta un proceso de auto aprehensión por parte del participante. Así, se trasciende el enfoque educativo que tiene como eje central al docente por el del estudiante, es decir, el estudiante o participante, en este caso “the teacher in continuous training, assumes the main role of their training,

⁴ Traducción libre: Promover el crecimiento de los docentes a partir de su formación; cumpliendo con una capacitación integral, donde primero es un aprendiz, quien genera esta mirada en los participantes.

is the one who constantly inquires into the shaping of a process that allows them to empower themselves with knowledge and thereby improve their professional practice”⁵ (Voss y Kunter, 2020, p. 9). Por lo tanto, se promueve una formación permanente en el docente con énfasis en el enfoque constructivista.

Desde este enfoque, se activan las pedagogías activas en disposición de contribuir con la conformación de una educación reflexiva y crítica, así el docente inmerso en este proceso puede generar una transformación educativa por medio de la constitución de una relación sujeto – sujeto con sus estudiantes, al articularse nuevas vertientes para consolidar estrategias y focalizar un mejor aprendizaje, en virtud de construir una realidad con base en las diversas necesidades sociales y tecnológicas del momento (Briceño, Vallejo y Moya, 2019).

Por otro lado, la educación basada en el enfoque descrito promueve el desarrollo de diversas competencias en el estudiante, para enfrentarse a los distintos desafíos sociales presentes en el día a día, lo cual implica no solo aprender contenidos, sino, resolver problemáticas en apoyo al aprendizaje técnico – formal proporcionado por el sistema educativo (Domingo, 2019).

La educación a lo largo de toda la vida es un enfoque promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como un reto para los actores educativos, por cuanto se requiere asumir una nueva visión epistémica donde el conocimiento se construye con base en una gestión basada en la investigación. De esa forma, se rompe la transmisión de contenidos como exclusividad pedagógica, asumiéndose posturas activas como la andragogía que es un proceso pedagógico para enseñar a los adultos, orientándolo a convertirse en autodidacta para organizar el conocimiento y establecer un aprendizaje significativo, donde el participante asume un rol fundamental en su formación, tal como lo destacó García (2020). Esto genera un viraje del modo de actuar pedagógico del docente en ejercicio profesional hacia un nuevo actuar, que contribuye a la generación de liderazgos transformadores de la realidad social.

⁵ Traducción libre: El profesor en formación continua asume el papel principal de su formación, es quien indaga constantemente sobre el proceso que le permita potenciarse con el conocimiento y, por lo tanto, mejorar su práctica profesional.

1.1.1.3 La formación continua como oportunidad abierta de aprendizaje.

Según Ávalos (2007), la formación continua vendría a ser una serie de opciones de aprendizaje que el docente puede elegir libremente para poder ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas profesionales, reafirmar su vocación de maestro y, en general, fortalecer su carrera profesional docente.

Asimismo, la formación continua como oportunidad abierta de aprendizaje se establece como un medio para formalizar el crecimiento integral del docente, en virtud del aprendizaje permanente que se logra obtener al contar con comunidades donde se promueva la gestión del conocimiento. Para este fin se requiere una planificación curricular pertinente y programada a lo largo del período escolar, es decir que “the teacher must not only self-train, but also do it in the Company of his colleagues, involving those of his own institution, as well as others, with which the academic circuit of teacher improvement is promoted”⁶ (Grasley, Gage y Macsuga, 2019, p. 5).

Estas comunidades deben basarse en la investigación como un proceso con el cual los docentes construyen conocimientos, “thus promoting the generation of researchers involved in ongoing training”⁷ (Gast, Schildkamp y Van Der Veen, 2017, p. 8). Lo anterior implica planificar de acuerdo con los resultados investigativos, lo que significa que se trabaja en función de actualizarse en relación con necesidades reales concebidas desde las debilidades arrojadas por la investigación.

Así pues, al conformarse un perfil de investigador en el docente, esto le permitirá construir progresivamente su perfeccionamiento profesional, dado que la investigación promueve la adquisición de competencias como la indagación filosófica, el análisis y la visión amplificada del futuro social, con lo cual se genera una visión epistémica de comprensión de la realidad, con la necesidad de abordarla para su transformación (Aldana, 2019).

⁶ Traducción libre: El profesor no solo debe autoformarse, sino también hacerlo en compañía de sus colegas, involucrando a los de su propia institución, así como a otros, con los que pueda promover un círculo académico de mejora docente.

⁷ Traducción libre: Promoviendo así la generación de investigadores involucrados en la formación continua.

De tal manera, es necesario complementar con una visión de pensamiento basada en lo computacional, según Buitrago et. al. (2017), lo cual puede contribuir con el fomento de un pensamiento sistémico basado en la conectividad de las múltiples interrelaciones sociales del mundo global y dinámico, en donde diariamente se vive la incertidumbre del futuro, al tener certeza de que este tiene su fundamento en lo informático y disciplinas afines, por lo que el docente debe priorizar su formación en esta área, con la finalidad de actualizarse en función de prestar un mejor servicio educativo a los estudiantes (Eljuri y Villasmil, 2018).

Es así como hoy en día la formación del docente en competencia mediática resulta ser un gran desafío a nivel mundial, que supone una verdadera transformación de la enseñanza tradicional. Esto teniendo en cuenta que los medios y las redes digitales constituyen un nuevo entorno metodológico, tanto dentro como fuera del aula, que le permite al alumnado mejorar su capacidad comunicativa de manera crítica, al analizar las diversas imágenes y mensajes audiovisuales a través de las tecnologías emergentes (Ortiz, Ortega y Román, 2019). De esa manera, “the teacher must take into account during his continuous training, what is related to media literacy, as this allows him to interpret the messages transmitted from ICT”⁸ (Koh, Chai y Lim, 2017, p. 2).

En tanto, “Rhizomatic learning is an alternative to configure a thinking where not only think systemically, but to work on solving problems based on the tools and resources available”⁹ (Unander y Sørensen, 2020, p. 3). De ese modo, en su formación permanente, el docente entreteje habilidades para la resolución de conflictos en su praxis profesional, articulando un crecimiento progresivo, a fin de contribuir con sus colegas y estudiantes a crecer mediante el aprendizaje.

Ello implica modificar los ambientes de aprendizaje (aulas de clases) con estilos que posibiliten un mayor desenvolvimiento por parte del estudiante, en razón de la

⁸ Traducción libre: El profesor debe tener en cuenta, durante su formación continua, todo lo relacionado con la alfabetización mediática, dado que esto le permite interpretar los mensajes transmitidos desde las TIC.

⁹ Traducción libre: El aprendizaje rizomático es una alternativa para construir un pensamiento, donde no solo piensa sistémicamente, sino que trabaja para resolver problemas basados en las herramientas y recursos disponibles.

mejora continua emprendida por el docente (Roque, 2018). Así pues, no solo crece el profesor, sino que lo aprendido lo comparte con sus estudiantes, desde una concepción curricular global (Zapp y Lerch, 2020).

Por otro lado, Green et. al. (2020) advirtieron lo siguiente: “The need to promote favorable changes for the establishment of continuous improvement from the perspective of the social construction of knowledge”¹⁰ (p.161), lo cual implica generar un aprendizaje activo en donde se profundiza en aprender para la resolución de problemas y se establece como un factor sobresaliente la posibilidad de gestionar enfoques educativos no convencionales, con el propósito de articular una realidad social en donde se proyecta al docente como un actor para la transcendencia académica, en razón de responder a las múltiples necesidades del entorno global (Czerwonogora, 2017).

1.1.1.4 La formación continua como proceso de experiencia. Vaillant (2016) consideró a la formación continua como un proceso de preparación que experimentan los docentes, de forma individual y colectiva, mediante diversas prácticas formativas que están contextualizadas en los centros educativos.

En este sentido, Stephen y Saldívar (2016) contribuyeron con la promoción de la educación desde la experiencia, basada en un metaanálisis del docente con su yo y su realidad profesional, situación que aporta a la comprensión de la importancia de transformación del sujeto, como actor fundamental en el quehacer educativo social, donde es necesaria, además, la conformación de aptitudes fundamentadas en la consecución de un currículo promisorio para la conformación de competencias y para la comprensión de la realidad, desde una dimensión bioética del actuar profesional del docente.

La reflexión, como proceso de autoconocimiento, posibilita que los docentes construyan conocimientos sobre su práctica docente, habilidades pedagógicas, funciones de investigación e innovación educativa, lo cual permite generar desde la experiencia, un entramado de capacidades a partir de la intersubjetividad, como

¹⁰ Traducción libre: La necesidad de promover cambios favorables para poder establecer mejoras continuas desde la perspectiva de la construcción social del conocimiento.

método para conocer las perspectivas de sus pares profesionales, lo cual contribuye a la generación de nuevos proyectos, en pro de formarse permanentemente (Castellanos y Yaya, 2013).

En ese orden de ideas, el docente, desde su proceso reflexivo, en función de crecer profesionalmente mediante la formación continua, involucra además aspectos relacionados con la política, la economía, los aspectos sociales fundamentales para el sostenimiento de la sociedad, por lo tanto, los docentes no pueden estar exentos de participar en esta realidad, de modo que se hace pertinente conocer las ideologías y doctrinas financieras, a fin de diseñar programas de trabajo, con base en el acompañamiento de estas aristas para su fortalecimiento, en pro de la comunidad (Nieva y Martínez, 2016).

Por su parte, Tallaferro (2012) destacó que el docente debe transmitir el valor de la reflexión a sus estudiantes, ello contribuye a formar ciudadanos comprometidos con su sociedad, para lo cual se requiere un continuo entrenamiento, con el objetivo de adquirir la competencia de ser reflexivo en compañía de los discentes, lo que permite trabajar en comunidades de aprendizaje basadas en el mejoramiento continuo como una experiencia de crecimiento mutuo.

Asimismo, Gutiérrez, Romero y Solórzano (2011) contemplaron la importancia del aprendizaje experiencial, como método para estimular la creación de conocimientos relevantes que contribuyan al intercambio de experiencias, como resultado de un proceso metódico de acción pedagógica, por ende, la formación continua debe estar en consonancia con los diversos desafíos globales, que proyectan la necesidad de contar con personas con capacidad de asumir diversas funciones en las organizaciones sociales, para lo cual la educación debe asumir el reto, a través de la pertinente respuesta de contar con docentes debidamente actualizados.

Al analizar los diversos conceptos mencionados, se puede concluir que la formación continua es la acción de aprender de manera permanente, donde el docente asume una actitud investigadora que le permite contribuir con el desarrollo de la humanidad y enfrentar las necesidades que el mundo y la sociedad demandan. En ese sentido, la presente investigación considera la formación continua como todas aquellas

actividades de capacitación, actualización y especialización profesional en las que participan los educadores, quienes se encuentran ejerciendo su profesión, con el objetivo de mejorar y optimizar sus capacidades a nivel profesional, para así poder desempeñarse adecuadamente en su labor docente.

1.1.2 Importancia de la formación continua

La importancia de esta formación se caracteriza por el hecho de que permite enfocarse en la formación de determinadas habilidades, capacidades y competencias, para mejorar la práctica profesional de los docentes (Faría, Reis y Peralta, 2016). Lo anterior complementa la capacitación recibida en las universidades durante su preparación en pre y posgrado, por lo que el programa de formación continua se debe emplear por las instituciones educativas, en razón de dos vertientes: la primera enfocada en responder necesidades internas; y la segunda, preparar para asumir los retos sociales inherentes a la dinámica global.

Otro aspecto importante es formarse para brindar un mejor servicio a los estudiantes, lo que se traduce en una mejor preparación académica, en función de contribuir al logro de una calidad educativa, en la que los docentes se encuentran formados y actualizados (Vergara, 2015). De ese modo, la formación continua se constituye en un factor no solo para el crecimiento del docente, sino de su entorno social.

Es necesario mencionar que, para ser efectiva, la formación continua debe tener la importancia de una política de Estado, a fin de que sea posible diseñar políticas educativas que incorporen mecanismos para el óptimo mejoramiento del docente (Vaillant, 2016). Lo anterior constituye una oportunidad para generar debates que contribuyan a diseñar planes formativos, con correspondencia a fortalecer competencias en virtud de necesidades globales, así se podrá no solo emplear medios tradicionales, sino polivalentes para el desarrollo integral del docente (Jurado, 2016). Esto, además, promueve la consolidación de un aprendizaje para la vida, con respuestas contextualizadas a los intereses académicos y aspiraciones profesionales de los estudiantes.

Cabe destacar que una arista importante de la formación continua es que permite al docente formarse, con la finalidad de afrontar el reto de la educación inclusiva, debido a que las políticas públicas mundiales establecen la incorporación de los estudiantes con diversidades funcionales, lo cual requiere una adecuada atención por parte de los docentes, quienes tradicionalmente no son formados para tal objetivo, sin embargo, la formación continua resulta ser una oportunidad para poder lograrlo (Hurtado, Mendoza y Viejó, 2019).

Así pues, un elemento que contribuye a la formación continua es observar las debilidades de la preparación docente en las universidades, lo cual permite generar reestructuraciones curriculares con la visión de formar a las nuevas generaciones en solvencia de tales problemáticas, lo que resulta ser una razón de importancia para implementar un programa de capacitación en conjunto con las organizaciones universitarias. De ese modo, se focaliza mayor probabilidad de éxito en la conformación de un docente que responda adecuadamente a los retos sociales, lo que logra trascender del modelo de contenido al de competencias, mediante el cual el docente trabaja en promover habilidades no cognitivas, para demostrar el conocimiento adquirido, apoyándose en la aplicación de proyectos para tal fin (Romero y Villasmil, 2017).

1.1.3 Tipos de formación continua

Una vez que el docente culmina la primera etapa de su formación y se titula como profesional educativo cuenta con la posibilidad de continuar con sus estudios, formarse y actualizarse, en función de proseguir con el perfeccionamiento personal y laboral (Universidad Nacional de Educación a distancia, 2018). De esta manera, para fortalecer las competencias profesionales del docente se presentan los siguientes tipos de formación continua:

1.1.3.1 Actualización. La actualización profesional se constituye como una formación universitaria dirigida a personas con o sin título académico, los cuales, en un período corto de tiempo y bajo un diseño pedagógico estructurado, tienen la oportunidad de obtener capacitación específica en un tema de interés que permita su desarrollo a nivel personal y profesional (Vezub, 2007).

Evidentemente, una de las ventajas que brindan los cursos de actualización es propiciar en el participante la generación de aprendizaje activo (Ferrerres e Imbernón, 1999). Ello contribuye a la conformación de una figura profesional en conciencia de autoformarse a lo largo de la vida, con el fin de prestar un mejor servicio educativo a la sociedad (García, 2002). Por consiguiente, la actualización puede ser abordada por el docente en algún momento de su carrera, lo cual le permitirá conocer los avances en áreas de interés para su praxis profesional, en conformidad con gestionar una mayor calidad educativa.

“Teachers in schools in poor areas must be updated in the psychosocial approach of students to optimize pedagogical effectiveness”¹¹ (Owings et. al., 2015, p. 7). Frente a ello, se considera que la actualización debe ser diseñada en función de abarcar los aspectos integrales del docente, lo cual incluye no solo el manejo instrumentalista de las herramientas didácticas, sino la comprensión conductual de los estudiantes, donde resulta favorable manejar la inteligencia emocional como aliada para motivar y despertar el interés por trascender, tanto en el aspecto educativo como social.

Por consiguiente, actualmente, cuando la globalidad promueve la interconexión tecnológica, el enfoque de redes contribuye al establecimiento de un aprendizaje sistémico, en donde el participante construye el conocimiento, tomando en cuenta el contexto donde se desenvuelve. De esa forma, el pensamiento crítico es fundamental en el docente durante su formación continua, con la intención de afianzar una acción pedagógica transformadora de las realidades sociales.

¹¹ Traducción libre: Los docentes de las escuelas en zonas pobres deben actualizarse en el enfoque psicosocial de los estudiantes para poder así optimizar la eficacia pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, resulta importante que las políticas educativas consideren que la formación continua vendría a ser un proceso, donde los docentes tengan la oportunidad de aprender lo novedoso del ámbito pedagógico, por medio de un plan sistemático que aborde aspectos funcionales para promover una praxis profesional en donde se articulen estrategias para la consolidación de una educación inclusiva desde lo social y lo tecnológico, como factores esenciales para la transformación de los actores educativos en optimización de los recursos didácticos y presupuestarios asignados a las instituciones educativas, consolidándose además un perfil a nivel profesional que responda a los múltiples retos que se puedan presentar.

1.1.3.2 Especialización. Esta se basa en la obtención de un título académico, por lo tanto, es un nivel de formación dirigido a personas que poseen titulación universitaria. Con base en ello, el objetivo de este estudio es la de profundizar en conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos del quehacer profesional del participante, generalmente es de tipo aplicativo y no profundiza en la investigación con fines de titulación, sino que se basa mayormente en la aprehensión de capacidades, habilidades y competencias, para desempeñar un determinado trabajo, lo cual complementa aspectos de la carrera de titulación. En este sentido, los estudios de especialización pertenecen a los llamados posgrados, siendo el subnivel inicial de estos, proseguidos por maestrías y doctorados (Ianni, 2017).

Resulta fundamental establecer una ruta educativa de formación continua a partir de la titulación universitaria, donde las políticas educativas y curriculares puedan estar diseñadas en establecer estudios, con la proporción para llenar vacíos teóricos y procedimentales del grado académico, de modo que es pertinente contar con especializaciones en pedagogía, investigación educativa, bioestadística, diseño de instrumentos y TIC, como elementos prioritarios que permitan consolidar a un docente con visión integral de la realidad.

Este nivel de estudio académico le permite al docente alcanzar una titulación, en la medida en que perfecciona el abordaje técnico – pedagógico, para consolidar su praxis profesional, así las especializaciones podrían ser parte de la formación

continua diseñada en los planes institucionales, a fin de hacer frente a las principales debilidades educativas de la organización, así como del docente.

Las especializaciones podrían, además, ser cursadas por los docentes en sus propias instituciones de trabajo, lo cual contribuiría con proyectar el manejo de habilidades y competencias profesionales, que puedan apoyar la formación continua diseñada en los planes institucionales. Así se contribuye a la conformación de equipos de trabajo, con base en la generación de proyectos de aprendizaje para el empoderamiento de enfoques pedagógicos desde la perspectiva constructivista del conocimiento.

1.1.3.3 Posgrado. El grado de maestría, conocido como magíster o máster, es el segundo subnivel de los estudios de posgrados, persigue la profundización de aspectos relevantes a un área o disciplina de estudio, lo cual puede ser de índole teórico, práctico o metodológico. En este se presenta un trabajo de investigación para obtener la titulación, aunado a que en este escalón de formación, el participante se encuentra en capacidad de manejar y criticar los enfoques investigativos, así como gestionar la operacionalización de mayor conveniencia a su ruta metodológica establecida para la edificación de su investigación (Fuentes, 2016).

Es de mencionar que el último nivel académico de estudios de posgrados es el doctorado, el cual se basa en la profundización no solo de teorías relacionadas a una disciplina, sino al cuestionamiento de teorías, prácticas y metodologías que permite mediante la tesis doctoral, aportar cambios significativos como producto de una rigurosa investigación científica, así como estar en el nivel de proponer alternativas para alcanzar mejores condiciones de vida y plantear nuevos enfoques para desarrollar un aprendizaje, en concordancia con las múltiples necesidades sociales. Este nivel de formación, por su parte, se complementa con los posdoctorados en donde el doctor debe destacarse como investigador en aras de profundizar la teoría y práctica que se llegaron a generar en su doctorado, así se dispone a actualizarse o llenar vacíos epistémicos existentes de su formación doctoral (Núñez y González, 2019).

De esta manera, el docente que alcanza el doctorado debe direccionar la investigación y procesos de formación continua en la institución desde el área donde se ha logrado especializar, lo cual contribuye a fomentar comunidades de aprendizaje, en donde se genera la sinergia pertinente para trabajar en el enfoque de procesos de mejora continua, en procura de una gestión de calidad en donde las potencialidades son puestas al servicio de la educación.

1.1.3.4 Coach entre pares. Esta metodología no debe confundirse con la orientación, el *coach* educacional, persigue como fin mejorar esencialmente el aprendizaje, mediante el diseño de un plan personalizado, donde “the coach has the opportunity to apply the method of Socratic maieutics as a means of generating reflection in the participant”¹² (Donegan, Ostrosky y Fowler, 2000, p. 3). De tal modo, mediante el diálogo reflexivo se construye aprendizaje significativo, opción que permite descubrir las potencialidades y ganar confianza, lo que produce un liderazgo escolar, por lo que esta vertiente educativa contribuye a promocionar el aprender a aprender, la autodidáctica como proceso que ayuda al crecimiento permanente, a través de la cual la búsqueda y la investigación de la verdad se realiza a través de una gran diversidad bibliográfica (Campbell, 2017).

En este orden de ideas, el enfoque de *Peer Coaching* contribuye a la conformación de pares de aprendizaje, que establece una relación de empatía para diseñar la ruta pedagógica de construcción del conocimiento (Cruz et. al., 2019). Bajo ese entendido, este formato de formación continua puede contribuir en la conformación de un aprendizaje significativo, en la medida en que se superan las barreras de índole cultural o social que puedan existir entre pares, en este caso, docentes. Así, al poder identificarse entre colegas que tienen la misma formación académica y comparten los mismos objetivos profesionales se desarrolla un vínculo, el cual se visualiza en su integración y apoyo motivacional, que permite aprender mutuamente a mejorar sus habilidades, teniendo como eje principal la comunicación positiva.

¹² Traducción libre: El capacitador tiene la oportunidad de aplicar el método de mayéutica socrática como un medio para generar la reflexión en el participante.

De esta manera, a modo de resumen, podemos visualizar lo desarrollado anteriormente en la figura 1:

Figura 1. Tipos de formación continua



Elaboración propia

1.1.4 Modelos de formación continua

La revisión de la literatura relacionada con formación continua docente permitió identificar los siguientes modelos que se presentan a continuación.

Modelo artesanal: se basa, primordialmente, en la conformación de un aprendizaje práctico, con el que la persona tiene la oportunidad de mejorar en función a la orientación de un maestro asesor, por medio de prácticas que le permiten mejorar su condición profesional. En la educación podría emplearse a través de la realización de jornadas de trabajo, en donde se coloca en marcha un nuevo método

o enfoque pedagógico, lo cual le permite al docente generar progresivamente un cambio altitudinal en el modo de hacer un determinado trabajo, el cual es caracterizado por un aprendizaje de simulación en uso de equipos sencillos (Lopes, Ramírez y Ruiz, 2006).

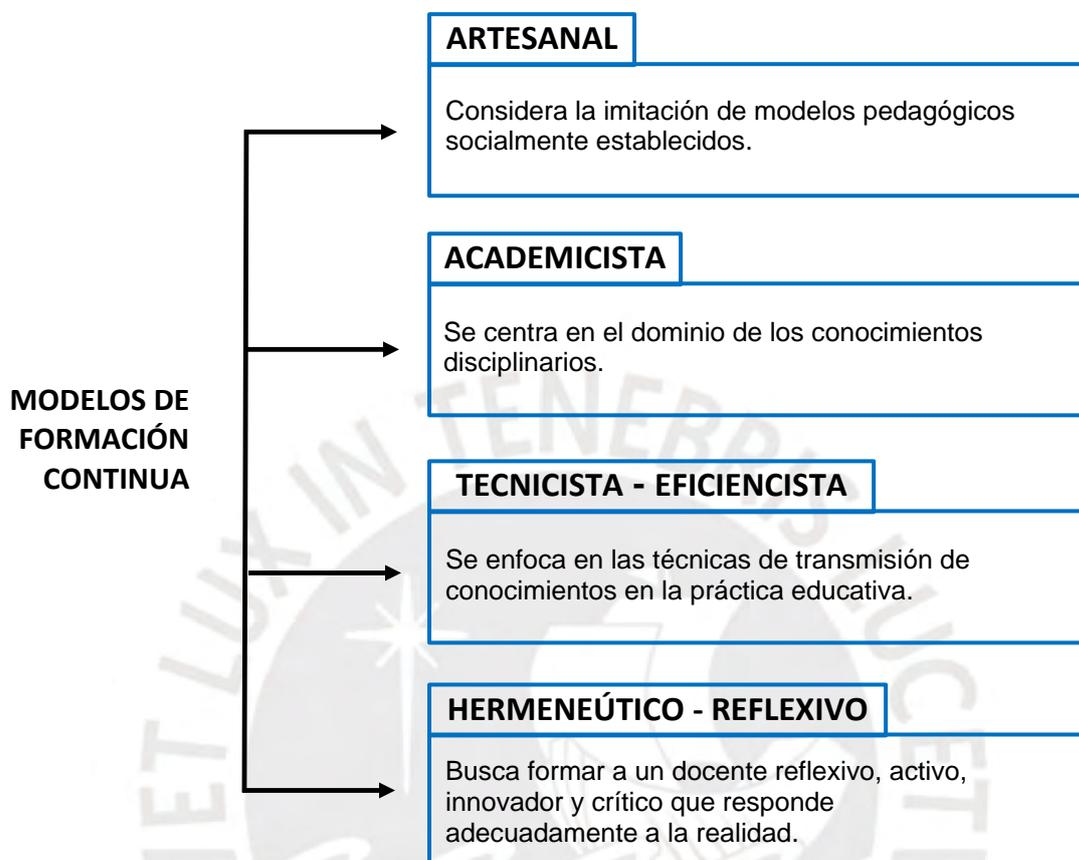
Modelo academicista: este modelo procura que el docente tenga el conocimiento teórico pertinente para explicar un determinado contenido, se enfoca en que el docente tenga las competencias necesarias para transmitir efectivamente dicho conocimiento, por lo que la formación continua se enfatiza en este orden, focalizado desde la doctrina cartesiana del racionalismo como esencia del conocimiento (García y Castelli, 2013).

Modelo tecnicista eficientista: se basa en que el docente aprenda los avances tecnológicos referidos a la educación y que pueda implementarlos eficientemente, donde el propósito fundamental sea capacitar como técnico y no como intelectual al docente, para propiciar cada día el perfeccionamiento de la técnica de transmisión de conocimientos por parte del docente, es decir, procurar ser eficiente mediante el control de todas las variables posibles (Fandiño, 2017).

Modelo hermenéutico-reflexivo: percibe la realidad compleja del mundo, procura constituir al docente mediante la autorreflexión, en un experto en el área a partir de la generación e implementación de procesos reflexivos que, a su vez, conllevan a tomar la decisión de prepararse en los diversos conocimientos, prácticas, metodologías, con el propósito de abordar la incertidumbre con el mayor número de competencias posibles, en procura de transformar la sociedad, mediante un modelo educativo horizontal, basado en el diálogo y en el análisis del contexto (Paramá, Fernández y Benedicto, 2016).

A continuación, en la figura 2, se muestra un resumen del presente apartado.

Figura 2. Modelos de formación continua



Elaboración propia

1.1.5 Experiencias de formación continua docente

Se presentan experiencias de formación continua docente, con el propósito de promover un análisis sobre el devenir histórico y educativo en la última década, para conocer las perspectivas en el área, a la luz de antecedentes investigativos.

1.1.5.1 La formación continua en Latinoamérica. En este orden, a inicios de la actual década en Latinoamérica se visualiza una cultura de formación continua por parte del docente, más allá de las barreras institucionales (Alberca y Frisancho, 2011), mediante la asistencia a congresos, seminarios, eventos de investigación, cursos y talleres formativos, así como otras modalidades; esto en razón de la propia iniciativa del docente, puesto que no existe políticas de formación desde los entes gubernamentales, como proyección de crecimiento social desde la educación, por lo que se evidencia pobre la formación continua del docente en Latinoamérica, según Imbernón y Canto (2013).

Por su parte, la Unesco (2013), a través de su informe sobre políticas de formación docente, expresó que a pesar de existir un alto volumen de formación continua, esta no impacta efectivamente en el aula de clases, lo que denota la generación de capacitaciones teóricas y no prácticas, que hace que el docente no concrete o asuma nuevas perspectivas de enseñanza, visualizándose un problema estructural, mediante el cual se repiten ciclos pedagógicos que perjudican la calidad educativa, donde el estudiante no genera aprendizajes a lo largo de la vida.

Asimismo, Ferrada (2017) expuso la importancia de que el docente se forme para afrontar asertivamente la diversidad en el aula, el cual es un factor a tener en cuenta por las políticas públicas apuntadas hacia la inclusión. Este enfoque permite reconocer, respetar y considerar las diferencias que presentan los educandos, tanto en capacidades, habilidades, condiciones, así como en aspectos culturales, lo que promueve así su incorporación en el salón de clase, en un ambiente de aceptación, integración y respeto.

Por tanto, como lo indicó la OCDE (2019), “los profesores tienen que estar preparados para tratar la diversidad en todas sus formas en el aula” (p. 9). Para ello, el docente debe reconocer el carácter multidimensional del ser humano y formarse en el abordaje psicológico, conductual, pedagógico, educativo, tecnológico, pero sobre todo humano y espiritual. De tal manera, es necesaria la conformación de programas formativos desde una concepción holística del ser, como fuente generadora de cambios en la concepción educativa sustentada desde el enfoque mecanicista de conocimientos, donde resulta vital la real conformación

de un modelo educativo que pueda hacer frente a las múltiples exigencias que puedan presentar los estudiantes, en relación con su crecimiento integral, en favor de ser ciudadanos reflexivos al servicio de la sociedad.

Entre tanto, la mejora en la formación continua del docente pasa por reconocer la importancia de la investigación educativa como centro del proceso formativo, lo cual permite al docente investigar para estar actualizado y contextualizado con los diversos retos que surgen en el día a día, en una sociedad que se muestra cada vez más dinámica y compleja de asumir, donde la incertidumbre de los hechos sociales devela la fragilidad del paradigma de la certeza, actualmente no existe una proyección clara del devenir social de Latinoamérica. En ese sentido, la planificación centrada en la investigación contribuye al empoderamiento por parte del docente a la consecución de formarse permanentemente, en razón de conciliar respuestas a los requerimientos educativos del mundo global (Sandoval, 2015).

1.1.5.2 La formación continua en el Perú. La experiencia formativa en el Perú, durante los primeros años del siglo actual, se basa en capacitaciones curriculares a los docentes de modo masivo, lo cual, por una lado, se vincula a la visión latinoamericana de capacitar y no formar para una transformación educativa basada en una praxis docente que busca un cambio completo de los actores involucrados en el proceso de aprendizaje, lo que genera la confirmación de un paradigma educativo sostenido desde el transmisionismo, como eje generador de conocimientos (Cuenca, 2012).

Es de señalar que el Perú cuenta con la base legislativa para conformar políticas de formación continua del docente, lo cual favorece la generación de revisiones y adaptaciones de los programas formativos, en aras de elevar la calidad educativa, mediante la actualización constante de los docentes, siendo necesaria que tales políticas se configuren con una visión transformadora en donde el docente tenga la posibilidad de poder reflexionar sobre la importancia de su rol en la sociedad, así como perfeccionar su práctica, de modo que le permita establecer un continuo avance hacia la consecución de una educación en contexto a las necesidades sociales (Ochoa, 2015).

Lo anterior posibilita que el Perú asuma el enfoque de mejoramiento continuo como un medio que renueva la educación, el cual pasa de una perspectiva funcional al de procesos (Huapaya, 2019). Asimismo, se focaliza trabajar en un entorno horizontal de gerencia y liderazgo que deja de lado el vertical, de ese modo, progresivamente, la formación continua genera cambios paradigmáticos que subyacen en la generación de una pedagogía centrada en el estudiante como protagonista del aprendizaje, donde el docente resulta ser un asesor o mediador, quien requiere formarse en acción pragmática para consolidar efectivamente el paso al nuevo modelo (Secretaría de Gestión Pública de la Presidencia del Consejo de Ministros, 2013).

Así pues, se genera el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT), los cuales deben ser aplicados en cada institución en razón de su contexto, con el objetivo de prepararse para ser evaluadas en consideración de su acreditación. Para ello, es indispensable contar con docentes actualizados en los diversos ámbitos a desempeñar, para propiciar la consolidación del enfoque por procesos como sistema educativo (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

1.2 INVESTIGACIONES EMPÍRICAS SOBRE FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE

Una manera de escuchar el sentir de los docentes sobre cómo se avanza en su formación continua es mediante diversos datos que ofrecen las encuestas, tales como su participación en diversos programas de capacitación, las diversas necesidades de formación que puedan presentar en su labor educativa, así como los obstáculos que se les presentan para poder seguir preparándose profesionalmente. Para ello, se considera tomar en cuenta dos estudios valiosos que son de gran utilidad para poder recoger dicha información. Por un lado, a nivel internacional, se cuenta con la encuesta TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) y, por otro lado, a nivel nacional están los resultados de la ENDO (Encuesta Nacional Docente). De esta manera, según los resultados recogidos por estos estudios consideraremos para el respectivo análisis, principalmente, la participación de los docentes en actividades de formación continua.

1.2.1 Opinión sobre la capacitación del profesorado a través de la encuesta internacional TALIS

TALIS es una encuesta realizada a nivel internacional cada cinco años a maestros y líderes escolares, con la finalidad de estudiar el contexto en el cual se desarrolla el aprendizaje, así como conocer la situación laboral de los docentes en las distintas escuelas; esto considera el crecimiento a nivel profesional de los maestros y la posibilidad de identificar cuáles son las necesidades que puedan presentar en su labor educativa. Está diseñada para ayudar a los países a enfrentar diversos desafíos, aprender unos de otros y avanzar en la política educativa.

La encuesta internacional TALIS 2018 se llevó a cabo en 48 países y 15 000 centros educativos, donde participaron 260 000 profesionales de la educación. Para seguir la ruta de estudio de estas dos primeras etapas de TALIS 2008 y 2013, los resultados de esta tercera etapa TALIS 2018 exploraron y examinaron las diversas dimensiones de la profesionalidad de maestros y líderes escolares en los sistemas educativos. En su primer volumen llamado "Maestros y líderes escolares como aprendices de por vida" se hace énfasis en las formas en que los maestros de escuelas públicas y privadas se preparan o actualizan para el desempeño de su profesión.

1.2.1.1 La preparación de los maestros para su labor educativa. Desde esta perspectiva, la escuela se constituye como un centro de formación permanente y democrática, donde todos sus integrantes reciben capacitación, no solo el docente sino el equipo de trabajo conformado, además de los profesores, por estudiantes, padres de familia y representantes, personal administrativo y obrero, así como la comunidad, lo cual configura la oportunidad de promover la gestión por procesos, en donde cada actor cumple un rol importante para generar su desarrollo personal, académico y profesional, en función de aportar desde el liderazgo desempeñado la tarea del bien común, donde se considera pertinente conocer lo siguiente:

Around 90% of teachers consider it of moderate to high importance that teaching allowed [them] to influence the development of children and young people "(92%) and teaching allowed [them] to provide a contribution to society (88%). In addition, 75% of teachers report that "benefitting the socially disadvantaged" was a motivating

factor of moderate or high importance in their decision to become a teacher.¹³ (OECD, 2019, p. 123)

De esa forma, la encuesta TALIS 2018 evidenció que los docentes encuestados, en su mayoría, seleccionaron la docencia por el estímulo de ayudar a los estudiantes a crecer integralmente, porque contribuye en su superación personal por medio de la educación, logrando ser este un factor vocacional de primer orden para garantizar que el docente se esforzara en aprender, por medio de la formación continua, nuevos procesos que contribuyan a lograr el ideal por el cual labora como docente.

Así, se considera pertinente fomentar en la población docente el enfoque de liderazgo democrático, donde se incentive la creación de una gestión escolar que se fundamente en el aprendizaje cooperativo, como una opción que contribuya al crecimiento integral de cada uno de los integrantes, promoviéndose desde esta perspectiva la iniciativa de crecimiento personal, desde lo cual se genera una óptica sobre lo importante que resulta asumir la formación continua como un medio para crecer en el servicio educativo.

El fomento del crecimiento personal resulta primordial para que el maestro alcance el ejercicio de un liderazgo transformador, en función de las potencialidades y habilidades de la comunidad educativa, que trasciende al estudiante una visión del profesor como modelo motivador al logro, lo que genera una mejor percepción hacia el aprendizaje.

Por otro lado, advierten sobre la importancia de generar un clima organizacional en la institución que sea favorable para el ejercicio docente en un marco de respeto, confianza y motivación, para trabajar en equipo hacia la consecución de los propósitos establecidos, así cada docente tiene la oportunidad de crecer, en la

¹³ Traducción libre: Alrededor del 90% de los docentes consideran importante, en una escala de moderada a alta, que la enseñanza les permitió influir en el desarrollo de los niños y los jóvenes (92%), así como contribuir con la sociedad (88%). Además, el 75% de los docentes afirman que "beneficiar a los desfavorecidos socialmente" fue un factor motivador de importancia moderada o alta en su decisión de convertirse en docentes.

medida en que se autoforma en un aprendizaje continuo para convivir con sus semejantes, mediante la convivencia basada en un liderazgo participativo.

En TALIS 2018 se conceptualizó la formación continua de los directores y docentes como la oportunidad de crecer, a fin de brindar a los estudiantes la posibilidad de prepararse para aprender a lo largo de la vida; esto en sintonía con lo propuesto por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), situación que permitió la generación de indicadores que permiten medir los distintos tipos de formación continua desarrollada por el docente, entre los cuales se hallan seminarios en línea, conferencias educativas, cursos especializados, formación entre pares, lectura de bibliografía actualizada y especializada, que son algunos de los elementos a tener en consideración para asegurar que un maestro se encuentra encaminado al desarrollo profesional desde la formación continua (OCDE, 2019).

Los resultados de TALIS 2018 demostraron que cuando el docente es atendido por políticas, en función de su crecimiento personal y profesional, no existe diferenciación entre la ubicación de la escuela a nivel sociodemográfico, pudiendo estar en sector urbano o rural, con lo cual la formación continua no debe ser discriminada, porque la escuela se encuentra en un determinado sector social, al contrario, debe ser un impulso para generar la potenciación de las fortalezas y oportunidades de los docentes en crecer con base en el estudio sistemático de los avances pedagógicos, así como los relacionados al crecimiento social, lo que promueve una visión multidisciplinar del docente para actuar en función de una realidad global, dinámica, incierta, flexible, sustentada desde lo tecnológico y encaminada a la intervención de la inteligencia artificial, como elemento presente de una realidad cada día más virtual.

1.2.1.2 La actualización de los maestros para el desempeño de su profesión. Actualmente, una de las mayores preocupaciones que presentan los sistemas educativos es la de garantizar que los estudiantes puedan obtener las capacidades y habilidades para lograr tener éxito en esta sociedad. Esta tarea se muestra como un gran desafío en el mundo actual, dado que cambia rápidamente (OCDE, 2013). Frente a ello, los docentes tienen la necesidad de ratificar y renovar permanentemente sus capacidades, con el propósito de poder apoyar a sus estudiantes a transformarse en personas adultas altamente competitivas y con un buen desarrollo a nivel social.

Es así como a través de los resultados de la encuesta TALIS 2018 es posible conocer cómo los docentes manifiestan su interés en participar de actividades de capacitación que les permitan mejorar profesionalmente y, con ello, poder responder eficazmente a los retos que le exige la sociedad como profesional de la educación.

Con respecto a la participación en el desarrollo profesional continuo, se demostró que el 94% de los docentes encuestados participaron en al menos un tipo de desarrollo profesional en los 12 meses previos a la encuesta, en lo cual resaltaron países como Canadá, Australia, Austria, Latvia, Letonia, Lithuania y Shangai (China), con un 99% de participación, así como Arabia Saudita (86%) y Francia (83%), que a pesar de tener un número bajo de docentes muestran también un alto nivel de participación. Esto refleja de alguna manera un alto grado de compromiso de parte de los docentes por mejorar su efectividad y desempeño en su labor docente, lo cual es un ejemplo de compromiso para muchos profesionales, cuyo desempeño merece fortalecerse a través de preparación constante.

Por otro lado, al revisar los resultados se aprecia que no hay diferencias significativas respecto a la participación entre los tipos de escuelas, ubicaciones o composición sociodemográfica. Esto demuestra que las características de la escuela donde trabajan los docentes no se traducen en obstáculos para la participación, que resulta ser alentador.

Asimismo, se logra identificar algunos casos interesantes de resaltar. En Chile, por ejemplo, los maestros que trabajan en escuelas donde existe un alto número de estudiantes que provienen de hogares con desventajas socioeconómicas se puede ver que más del 30% muestra un mayor índice de participación en actividades de formación profesional, en comparación con los maestros que laboran en escuelas con menos número de estudiantes de hogares con desventajas socioeconómicas.

Por su parte, los maestros brasileños que trabajan en escuelas con un número alto de estudiantes que presentan necesidades especiales (más del 10%) participan más en la capacitación que los colegas de las escuelas con menor número de estudiantes con necesidades especiales. Estos casos demuestran que los maestros de este tipo de escuelas donde hay mayor exigencia son los que experimentan más desafíos en la enseñanza y aprendizaje, debido a que atienden a una población estudiantil vulnerable, lo que les exige buscar capacitación adicional para responder adecuadamente a este tipo de demandas en su quehacer profesional.

Aunque la encuesta TALIS evidencia la participación en al menos una actividad formativa al año por los docentes, esta situación debe mejorar para incrementar la frecuencia de participación en actividades de formación, las cuales deben destacarse desde un plan organizado y aprobado no solo por la institución educativa, sino por los entes educativos de carácter nacional, con la intención de articular la coherencia del trabajo, a fin de establecer una cultura de formación docente.

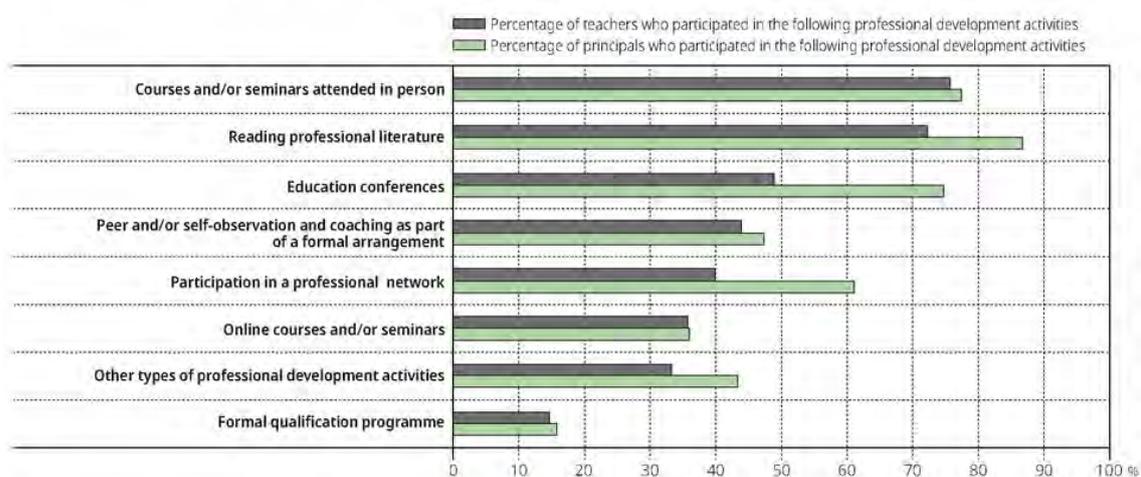
Con respecto a los tipos de formación continua donde suelen asistir los docentes entrevistados, se señala que en promedio los docentes asisten a cuatro tipos diferentes de actividades de formación, aunque existen ciertas diferencias entre los diversos países y economía de TALIS. Esto se muestra, por ejemplo, con los docentes de Kazajistán, Lituania, la Federación de Rusia y Shangai (China), quienes suelen asistir a seis actividades de formación profesional, en comparación con los docentes de Chile, Francia y Portugal, quienes solo asisten a menos de tres tipos de formación.

Como se aprecia en la figura 3, las formas más comunes de desarrollo profesional son los cursos/seminarios (76%), la lectura de literatura profesional (72%), y conferencias educativas, donde se presentan investigaciones o se discuten temas educativos (49%). Asimismo, es importante observar que en algunos tipos de capacitación la participación de los directores es bastante alta, en contraste con la de los maestros; este es el caso de la participación en conferencias de educación (75% de los directores, en comparación con el 49% de los maestros) y la participación en una red que contribuye a la formación profesional (61% de los líderes escolares, en comparación con el 40% de los maestros). Esto se debe a que los directores presentan más oportunidades que los maestros para recibir capacitación en el servicio o aprovecharla más.

Figura 3. Tipo de desarrollo profesional al que asisten maestros y directores

Figure I.5.3 **Type of professional development attended by teachers and principals**

Results based on responses of lower secondary teachers and principals (OECD average)^{1, 2}



1. OECD average covers 31 countries for teachers and 30 countries for principals (see Annex B).

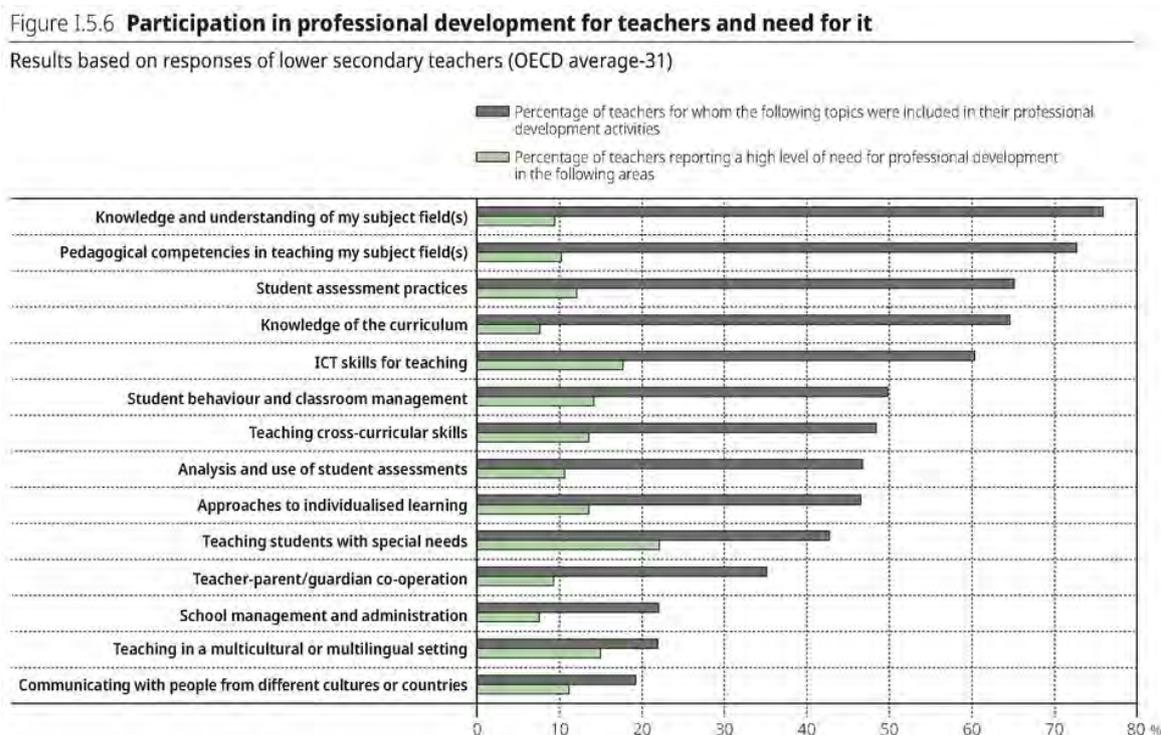
2. Refers to professional development activities in which teachers participated in the 12 months prior to the survey.

Tomado de: "TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners", OECD, 2019, p.157

También en la presente encuesta, TALIS 2018, se pidió a los maestros que indicaran su nivel de necesidad de capacitación en diversas temáticas, y en promedio manifestaron tener una participación más frecuente en aquellas actividades donde se desarrolla el conocimiento y la comprensión de las áreas temáticas específicas (76%), y las competencias pedagógicas para la enseñanza de las materias (73%). De tal modo, se determinó que la participación era menos

frecuente en programas que tratan sobre habilidades prácticas que permiten abordar situaciones concretas en el aula, como se puede ver en la figura 4.

Figura 4. Necesidad de participación en el desarrollo profesional de docentes



Tomado de: "TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners", OECD, 2019, p.165

La relación de los docentes que participaron en los diferentes tipos de formación profesional, así como quienes proyectan la necesidad de formación, se configura con la posibilidad de actuar para el crecimiento socioeconómico desde la visión de TALIS, con miras a mejorar la condiciones de vida de los participantes, situación que permite reflexionar sobre la importancia de percibir que para alcanzar calidad educativa; se debe pensar en la dignificación salarial, los beneficios de carácter económico, debido a que esto estimula al docente a creer en sí mismo y racionalizar en función de trabajar desde la dimensión de vocación.

Una amplia definición de formación profesional comprende actividades "... that develop the skills, knowledge, experience, and other characteristics of an individual

as a teacher [or principal]"¹⁴ (OCDE, 2009, p. 49). Desde la definición presentada sobre desarrollo continuo, se genera un proceso formativo en el cual se tiene previsto el abordaje de un ciclo preparatorio para el docente de todos los niveles educativos. Esta postura ha sido interesante, debido a que hace posible la proyección de planes estratégicos de formación, sistematizados e interconectados con las perspectivas y expectativas de los docentes, así como del Estado, para unificar criterios de acción en favor de aumentar la calidad educativa.

Este enfoque de formación continua en las instituciones debe estar basado en la flexibilidad curricular, lo cual permite, sobre la marcha, realizar incorporaciones de contenido curricular, en virtud de responder a demandas sociales o necesidades formativas del docente. Así, progresivamente se consolida el conocimiento desde una praxis pedagógica, donde el docente puede empoderarse de nuevos estilos didácticos para propiciar el aprendizaje, de modo que es importante tener en cuenta las TIC para tal fin (Juca, 2016). En ese sentido, "the concepts behind the idea of an effective CPD are based on the assumption that teachers and principals are life-long learners, with different professional needs throughout their careers"¹⁵ (OCDE, 2019, p. 25).

La formación continua se direcciona hacia el uso de dispositivos móviles y digitales, donde trasciende la comunidad de aprendizaje al entorno virtual, situación que se contextualiza con la realidad social global de hoy en día. Ante ello, es recurrente implementar planes de formación sobre la concepción pedagógica de la educación, así como el manejo instrumental de las herramientas que hacen posible la transmisión del aprendizaje, lo cual se complementa por el aprendizaje inmersivo en las llamadas nuevas generaciones digitales, lo que obliga a los docentes a saber manejar los diversos recursos tecnológicos que cada vez se hacen más indispensables en el aprendizaje. Lo planteado guarda relación con lo descrito, donde se puede evidenciar lo siguiente:

¹⁴ Traducción libre: "... que desarrollan las habilidades, el conocimiento, la experiencia y otras características de un individuo como maestro [o director].

¹⁵ Traducción libre: Los conceptos detrás de la idea de una formación profesional continua eficaz se basan en el supuesto de que los maestros y los directores son aprendices de por vida, con diferentes necesidades profesionales a lo largo de sus carreras.

TALIS has determined that almost all secondary school teachers compulsory (94 %) and practically all School leaders (99 %) have participated in less a professional development activity during the 12 months prior to the study. More than 80 % of teachers indicate that their training has a positive impact on their docents practices.¹⁶ (OCDE, 2019, p. 22)

Por otro lado, es importante tomar en cuenta que existe la necesidad de prepararse para la enseñanza en entornos multiculturales y multilingües, dado que en las últimas décadas se ha visto una proliferación en la región de programas escolares inclusivos destinados a la construcción de aulas más diversas.

Frente a esta necesidad es importante fortalecer las diversas iniciativas de apoyo docente que se realizan en los diferentes países, como es el caso del programa “Vocación de Maestro”, que se brinda en el Perú a través de una beca, a fin de promover el estudio de la carrera docente entre los jóvenes talentosos, quienes tienen dicha vocación de servicio a través de la docencia. Esta acción permite hacer que la profesión docente resulte atractiva, porque se ofrece promover su desarrollo profesional, así como mejorar las condiciones laborales que permitan asegurar el ingreso y la permanencia en esta carrera. Este tipo de apoyo debería poder dirigirse, en este caso, a formar maestros especialistas en educación intercultural bilingüe; especialmente en los países multilingües, pues cuentan con diversas lenguas y culturas.

De este modo, se hace fundamental afianzar la vocación del docente, brindándole la oportunidad de formarse para el abordaje cultural de los estudiantes, factor que es esencial para TALIS. También se propone analizar la importancia de brindar formación a los docentes, con la finalidad de abordar efectivamente en el aula de clases a los estudiantes con capacidades especiales; esto en el contexto de la educación inclusiva y de calidad como política de integración para disminuir los niveles de discriminación escolar.

¹⁶ Traducción libre: TALIS determinó que la participación de todos los maestros de secundaria fue obligatoria (94%). Por su parte, todos los líderes escolares (99%) han participado en menos actividades de desarrollo profesional durante los 12 meses previos al estudio. En tanto, más del 80 % de los docentes indican que su formación tiene un impacto positivo en sus prácticas docentes.

The expressed needs was higher in the domains of "teaching in a context multicultural or multilingual" (an increase of 21 of the 33 countries and economies that have of data); and "teaching students with special educational needs "(an increase in 20 of the 33 countries and economies that have of data).¹⁷ (OCDE, 2019, p. 26)

Con base en ello, los docentes plantean como punto de urgencia formarse en el abordaje multicultural, intercultural, necesidades, especiales, manejo de TIC, como elementos fundamentales para estar en consonancia con la tendencia global de integración social y no discriminación racial, sexual y religiosa que pretende crear una sociedad inclusiva y tolerante, donde el respeto mutuo sea el eje donde gire la ética y la moral de la educación actual y futura, lo cual se requiere para consolidar tal petición, un desarrollo sistemático de formación, cuya finalidad sea comprender la necesidad de educar desde una concepción paradigmática, basada en el aprendizaje activo y con fundamentos humanísticos.

A continuación, en la figura 5, se muestran siete posibles impedimentos para que el docente participe en una actividad de desarrollo profesional, donde según los maestros (54%) y los directores (48%), el conflicto con el horario de trabajo es una barrera importante a considerar, aunque varíe considerablemente de un país a otro. Esto considerando valores particularmente altos en Corea (88%) y Japón (87%), y un porcentaje muy bajo en Georgia (20%).

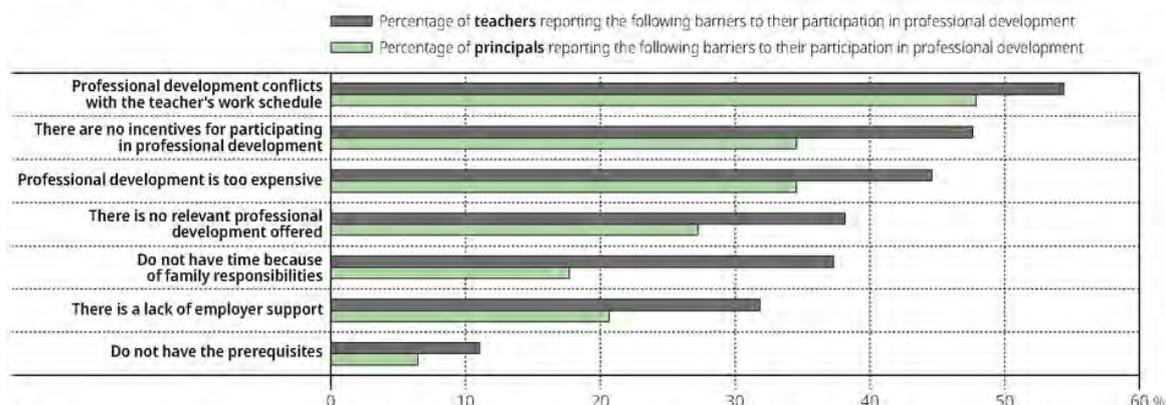
La segunda barrera más alta, de acuerdo con los maestros (48%) y los directores (35 %), es que no existen incentivos que promuevan su participación en actividades de formación profesional. Este tema de los incentivos se relaciona con la cuestión de la razón que motiva a los maestros y directores a participar en una capacitación adicional.

¹⁷ Traducción libre: Las necesidades expresadas fueron mayores respecto a la "enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe" (un aumento de 21 de los 33 países y economías que tienen datos) y sobre la "enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales" (un aumento en 20 de los 33 países y economías que tienen datos).

Figura 5. Tipos de barreras para el maestro y el director en su desarrollo profesional

Figure I.5.14 **Types of barriers to teachers' and principals' participation in professional development**

Results based on responses of lower secondary teachers and principals (OECD average)^{1,2}



1. OECD average covers 31 countries for teachers and 30 countries for principals (see Annex B).

2. Includes teachers and principals who "agree" or "strongly agree" that the following elements present barriers to their participation in professional development.

Values are ranked in descending order of the percentage of teachers reporting the following barriers to their participation in professional development.

Tomado de: "TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners", OECD, 2019, p.177

Frente a estos resultados, es fundamental considerar a la formación continua como una opción urgente desde el interior de las instituciones educativas, donde se requiere contar con equipos autoorganizados para diseñar la ruta formativa, de manera que se establezcan comunidades de aprendizaje como estrategia para alcanzar tal propósito, lo cual contribuye a la conformación de un escenario educativo, en donde el docente se empodere de la cultura de formación a lo largo de la vida, lo que posibilita transmitirla al estudiante y, por ende, propiciar un mejor desarrollo de la educación, pertinente con los retos globales.

Por su parte, el liderazgo es un tema que se aborda en la encuesta TALIS como una opción para promover el crecimiento de los docentes, con el objetivo de desarrollar sus actividades profesionales basadas en motivar y direccionar, mediante una comunicación asertiva, lo cual promueve un liderazgo horizontal, en donde cada persona cumple un rol y debe ser líder para ser eficaz en proporción con el plan establecido.

Por otro lado, Bolívar y Bolívar (2016) advirtieron que una de las principales debilidades de cumplir con las expectativas de TALIS radica en el hecho de que las

propias instituciones educativas se encuentran desorganizadas y no cuentan con planes y equipos de formadores para trabajar en la actualización de los docentes, así como tampoco se prevé la inducción a los docentes noveles a laborar desde un enfoque no tradicional o de acercarse a la formación continua como un espacio donde puede crecer, a través de la actualización de los conocimientos y las prácticas no adquiridas en la formación universitaria.

Lo anterior implica que no se trabaja para generar una cultura organizacional funcional en la institución, donde se deja prácticamente al libre albedrío generar o no la participación en la formación continua; esto debe ir en consonancia con el abordaje del respaldo socioeconómico, para que el docente se dedique totalmente a su labor, lo cual acciona el abordaje de la realidad pedagógica, con el objetivo de articular una visión basada en el afianzamiento de la vocación, en favor del crecimiento del equipo de trabajo.

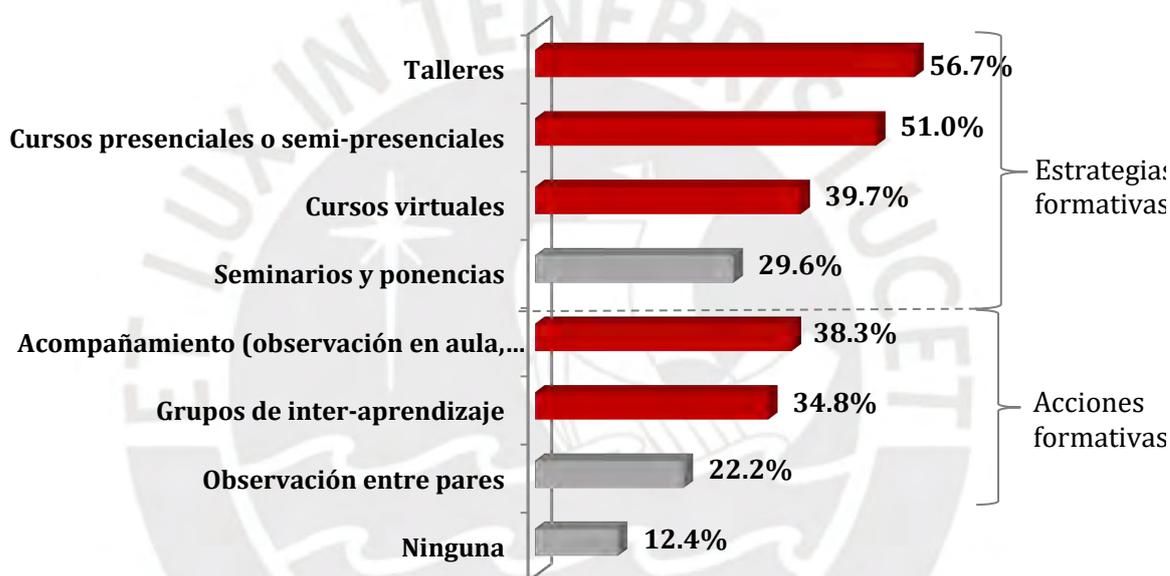
1.2.2 ENDO. Encuesta Nacional docente

La ENDO 2018 fue una encuesta aplicada en una muestra de 4 527 instituciones educativas y 15 092 docentes, para conocer la realidad formativa de los docentes del Perú, mediante el cual se develaron resultados, en razón de tomar decisiones para constituir respuestas a las debilidades y necesidades evidenciadas, a través de planes formativos que contrarresten tales eventos.

Con respecto a las modalidades de capacitación en TIC desarrolladas por los docentes peruanos, según la encuesta ENDO (2018), se señala la existencia de formación continua en tan importante área, sin embargo, se destaca que el mayor porcentaje estuvo en lo presencial (68,4%), ante lo cual se evidencia una marcada tendencia pedagógica a esta modalidad de estudio. Por su parte, es necesario el fomento de lo virtual (22,2%) y semipresencial (9,4%), con la intención de incentivar un aprendizaje activo constructivista de manejo y abordaje de las TIC, lo cual permite al docente empoderarse de una concepción en favor de promover en el estudiante, este enfoque con voluntad de propiciar la autonomía educativa.

Entre tanto, como se puede observar en la figura 6, la realización de talleres y acciones de acompañamiento en el aula ayuda a los docentes a empoderarse de técnicas y estrategias desde una concepción vivencial, para abordar los diversos procesos en el aula de clases, de manera que la formación continua prepara para afrontar aportes significativos en la transformación educativa, lo cual es posible cuando se le brinda al docente la posibilidad de formarse continuamente, de acuerdo con las tendencias pedagógicas y tecnológicas.

Figura 6. Participación docente en Programas o Estrategias Formativas en el 2017



Tomado de: “Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas (ENDO 2018)”, Ministerio de Educación, 2019, diapositiva 18

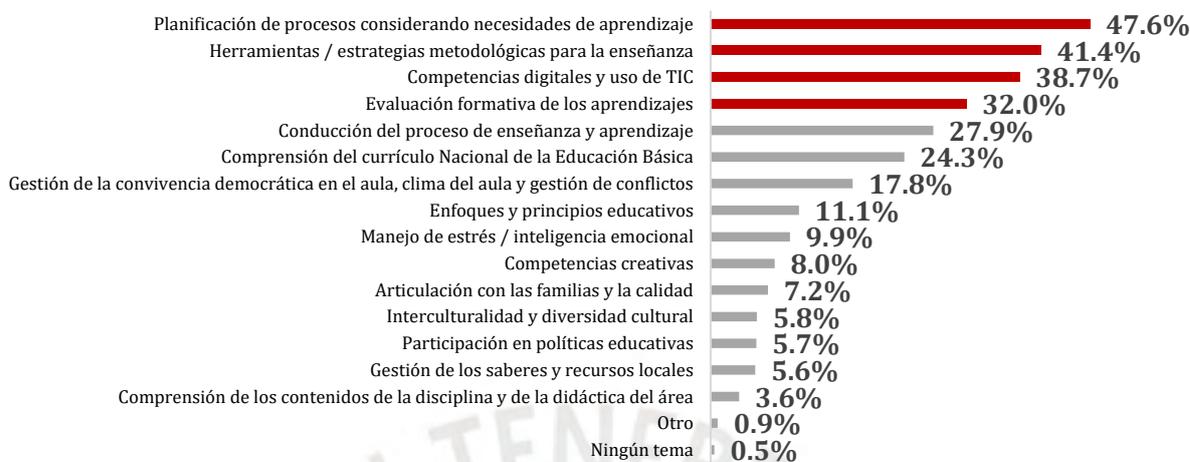
De acuerdo con la figura 7, para brindar transformaciones favorables en el aula, los docentes consideran la importancia de ser formados primordialmente en planificación de procesos que considere las necesidades de aprendizaje, como esencia para la transformación curricular con pertinencia al crecimiento pedagógico – educativo de los estudiantes. Para tal fin, resulta fundamental generar el abordaje formativo desde enfoques basados en las TIC, los cuales se fundamentan en el constructivismo social, que se halla en concordancia con las expectativas de la

encuesta TALIS, lo que destaca actualmente la necesidad de educar apoyados en la virtualidad. Así, la formación continua toma un papel fundamental en la asunción de nuevos estilos de aprendizaje escolar.

Lo planteado, además, contribuye a formalizar una educación centrada en el estudiante como factor esencial, es decir, se transforma en el protagonista del proceso, donde el docente asume el rol de asesor, en cierto modo, de *coach*, para lo cual se debe contar con el suficiente conocimiento y la suficiente práctica, tomando en cuenta que el asesoramiento debe guiar a una educación de calidad pertinente con el contexto social del Perú en relación a los desafíos de su progreso integral de cara a los próximos años.

Ahora bien, para garantizar que la formación continua del docente se relaciona con criterios de calidad educativa, conforme con las expectativas de las políticas públicas del Perú, se debe evaluar periódicamente con el propósito de alertar sobre las debilidades existentes, así como reconocer las potencialidades alcanzadas. Esto genera un clima organizacional fecundo al trabajo en equipo, proporcionando mayor identidad del docente, con la intención de formarse para aprender a lo largo de la vida, enfoque transferido progresivamente a los estudiantes, con la finalidad de incentivarlos a progresar desde la educación formal como proceso de crecimiento personal.

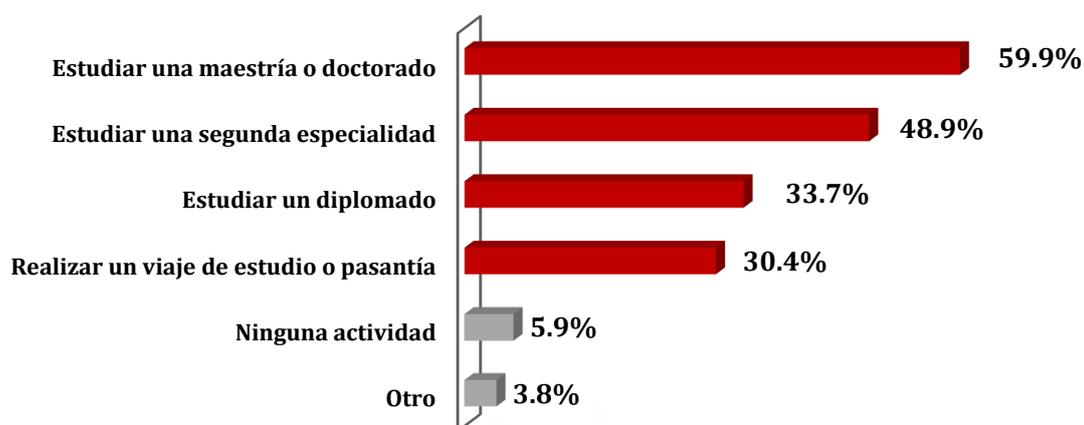
Figura 7. Opinión docente sobre los campos en los que le gustaría recibir formación para fortalecer su desempeño



Tomado de: “Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas (ENDO 2018)”, Ministerio de Educación, 2019, diapositiva 19

Como se evidencia en la figura 8, las expectativas de los docentes de proseguir su formación continua, se focaliza en estudios de posgrados en sus diversos niveles, estableciéndose la necesidad de constituir una planificación en donde se interconecten con lo planificado por la institución, en pro de superar sus debilidades. De esa manera se establece la optimización de recursos, mediante una doble función, la de titulación en posgrado y la de abordaje funcional de los procesos pedagógicos, en razón de la actualización profesional del docente.

Figura 8. Expectativas de formación académica en 5 años



Tomado de: "Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas (ENDO 2018)", Ministerio de Educación, 2019, diapositiva 18

Finalmente, ambas encuestas resultan ser fuentes valiosas de información para futuros estudios sobre el tema de formación continua, puesto que comparten en qué medida los docentes participan de una actividad de formación continua; asimismo, exponen los tipos de actividades de formación, las diversas necesidades de capacitación que presentan los docentes y los obstáculos que no les permiten formarse permanentemente, pero lo más importante es que se cuenta con la opinión directa de los principales actores, con quienes se pretende proponer y consolidar, en un futuro, programas de formación continua a nivel institucional.

1.3 MARCO CONTEXTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN PRIVADA EN EL PERÚ

Durante los últimos años, en el Perú, se ha notado un crecimiento considerable sobre la oferta y la demanda de los servicios privados en educación. A pesar de ello, existe una escasez de información oficial sobre las escuelas privadas, ya que ha sido poco explorado por los investigadores y el propio Ministerio de Educación; lo cual no permite conocer la complejidad del funcionamiento de estas escuelas y lograr así formular políticas que puedan orientar su desarrollo.

1.3.1 Trayectoria de la educación privada en el Perú y su marco normativo

La educación privada en el Perú se desarrolló en un contexto macroeconómico cambiante, como consecuencia de la crisis económica y política en la década de los ochenta que obligó a reducir significativamente la inversión pública en educación, lo cual afectó la calidad del servicio. En la década de los noventa, el país en comparación a otros, tenía los niveles más bajos en inversión educativa, lo cual trajo como resultado un salario mínimo para el docente, una infraestructura educativa deficiente, así como la no inversión en procesos de mejora continua. Esta realidad promovió que los padres de familia, incluso los de escasos recursos económicos, comenzaran a enviar a sus hijos a escuelas privadas, puesto que consideraban que eran mejores que las públicas.

De esta manera, según Cuenca, Reátegui y Oré (2019), la educación privada en el Perú iniciaría su periodo de mayor auge en la segunda mitad de la década de los años noventa. Es así como en 1996, el Ministerio de Educación promulga el decreto legislativo 882, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación. Este decreto establece un conjunto de medidas que están orientadas a promover la inversión privada en educación, puesto que incluyen exoneraciones tributarias y la posibilidad de realizar inversiones educativas con fines de lucro.

A pesar del incentivo brindado por este decreto legislativo, entre 1997 y 1998 se disminuyó la matrícula privada, esto se debió a la situación económica que el país atravesaba en ese entonces. Sin embargo, a partir del año 2004, esta situación cambió porque se incrementó la creación de escuelas privadas, así como las matrículas en educación básica privada; lo que coincide con el proceso de crecimiento económico del país.

Después de casi 20 años en la que se promulgó esta norma se ha notado un gran aumento de la oferta y la demanda en la educación privada. Sin embargo, el no contar con un marco normativo adecuado y el presentar errores o desaciertos en un mercado tan singular como el de los servicios educativos ha generado que este mercado no llegue a todo el país y, en los lugares donde sí lo hace, la oferta privada no siempre logra superar a la pública en calidad educativa o resultados académicos

alcanzados. Lo mencionado, se puede evidenciar en las evaluaciones censales de estudiantes (ECE), donde se muestra que el desempeño de los estudiantes en colegios privados logra superar al de los públicos en los distritos más pudientes, pero no en los distritos emergentes en Lima Metropolitana (Bailarín, Kitmang, Ñopo y Rodríguez, 2018).

El marco normativo de la educación privada, no ha presentado cambios significativos, manteniéndose casi igual y con muchos vacíos que no permiten garantizar la calidad y equidad en la provisión de los servicios educativos. Se trata de un marco compuesto por una gran cantidad de leyes, decretos y reglamentos que suelen ser ambiguos, complicados y contradictorios entre sí, lo que produce confusión y, por tanto, dificulta que los actores involucrados los puedan aplicar. Ante ello, se ha buscado muchas formas de poder resolver estas dificultades, sin embargo, las acciones tomadas han generado nuevos problemas. Por ello, resulta pertinente afirmar que las normas que se cumplen en escuelas privadas son realmente muy pocas y, por tal razón, las escuelas que se supervisan y sancionan también son mínimas.

Es importante mencionar, que el Minedu presenta un primer e importante vacío al no ejercer un control sobre el sector privado de la educación, el cual se manifiesta hasta antes del año 2015, donde no existía en dicho ministerio una oficina que se encargue de garantizar la calidad de la oferta educativa privada, ya sea para regularla, supervisarla o para asegurar que determinados lineamientos básicos de política se cumplan en las escuelas. La ausencia de esta entidad rectora en el ministerio hizo pensar que el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la protección de la Propiedad Intelectual (INDECOPI) debía asumir y ejercer la función supervisora (Bailarín, Kitmang, Ñopo y Rodríguez, 2018).

En estos últimos años, el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Gestión de la Calidad (DIGC), ha puesto en marcha algunas iniciativas que permitan recuperar su rol rector ante las escuelas privadas, tales como la revisión de la normativa vigente, la búsqueda de medios que combatan la informalidad, así como la creación de información, cuyos resultados se encuentran en la espera.

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

En este segundo capítulo se desarrolla la justificación del enfoque de investigación empleado, también se plantea el problema, los objetivos y sus respectivas categorías de estudio; igualmente, se sustenta el método de investigación seleccionado, se presenta la técnica y el instrumento utilizado para la recolección de la información, el proceso de análisis de la información y, finalmente, los procedimientos para asegurar la ética de la investigación.

2.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se aborda desde el enfoque cualitativo, el cual busca entender la realidad desde las interpretaciones que los individuos hacen sobre ella (Díaz y Sime, 2009). De esta manera, este enfoque pretende entender un hecho particular desde los significados, las experiencias y las percepciones de los sujetos implicados para comprender su parte subjetiva (McMillan y Schumacher, 2005).

En ese sentido, la investigación cualitativa “se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias (...), e interpreta a todos ellos de forma situada” (Vasilachis de Gialdino et. al., 2009, p. 33).

Se optó por este enfoque porque permite identificar, describir y analizar cuáles son las percepciones y sugerencias que tienen los docentes de secundaria sobre la formación continua en un consorcio educativo privado del Perú.

Por otro lado, el tipo de estudio es empírico, debido a que se basa en la experiencia y la realidad del objeto de estudio. En este caso, la identificación de las percepciones docentes sobre la formación continua en un consorcio educativo privado para mejorar su desempeño profesional y laboral se obtienen directamente de la realidad mediante las entrevistas semiestructuradas; donde según Flick (2015), se utiliza el texto como material empírico que refleja las perspectivas de los participantes frente a una práctica cotidiana o situación real.

El nivel de la investigación es descriptivo, pues permite recoger “percepciones, actitudes, opiniones, preferencias, prácticas de los participantes en el estudio” (Cardona, 2002, p. 181). De esta manera, según Merriam (1988), busca obtener un informe detallado y descriptivo sobre las percepciones y opiniones de los docentes acerca de un hecho particular, en este caso, las acciones de formación continua en un consorcio educativo privado.

2.2 PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente, en el campo educativo existe una gran demanda porque los docentes se encuentren en constante formación que les permita adquirir nuevos conocimientos y habilidades, así como un cambio de actitud para poder asumir de manera adecuada su rol como educador. Este tipo de preparación que necesita el docente en su vida profesional es la llamada formación continua. Frente a ello, Sánchez (2015) afirmó que la formación continua depende, en gran medida, del interés del educador, quien debe decidir y mostrar la mejor disposición en seguir formándose para continuar aprendiendo y poder brindar lo mejor a sus alumnos. No obstante, también el otro interesado en seguir esta formación continua son los líderes educativos, quienes deben considerar este tipo de formación como una política institucional que logre el cumplimiento eficaz de las funciones y permita alcanzar los objetivos propuestos.

Por otra parte, resulta importante mencionar que se realizan muchos esfuerzos, a través del Ministerio de Educación, por mejorar la calidad de la Educación Básica regular, principalmente fortalecer la preparación y la actualización profesional de sus docentes; sin embargo, los resultados todavía no son los esperados. Mientras

tanto, en la educación privada resulta importante conocer la manera en que se promueve este tipo de formación profesional y qué resultados ofrece a los docentes en su práctica educativa. Lo anterior resulta fundamental, dado que hoy en día, los padres de familia muestran mayor interés por la educación privada, donde consideran que se brinda una mejor educación y que su personal docente se encuentra mejor preparado y en constante formación.

Por su parte, la ENDO (Encuesta Nacional de Docentes de Instituciones Públicas y Privadas) a cargo del Ministerio de Educación (2019) presenta una evaluación de las percepciones que tienen los docentes sobre diversos aspectos de su carrera profesional, siendo uno de ellos, su formación continua.

Esta investigación resulta ser pertinente en estos tiempos, debido a que va a permitir conocer, identificar y describir más de cerca las acciones de formación continua que reciben los docentes de un consorcio educativo privado del Perú. Asimismo, establecer lineamientos que contribuyan con su mejora.

De tal modo, se plantea como problema: **¿Cuáles son las percepciones y sugerencias que tienen los docentes de secundaria sobre la formación continua en un consorcio educativo privado del Perú?** Dicha problemática resulta ser pertinente y relevante porque actualmente la formación continua se convierte en una necesidad para elevar los niveles de calidad educativa a nivel nacional, con el propósito de obtener mayor satisfacción del docente en su quehacer educativo, y lo más importante, para obtener mejores resultados en el alumnado.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Analizar las percepciones que tienen los docentes de secundaria sobre los tipos de formación continua en un consorcio educativo privado del Perú.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las percepciones de los docentes de secundaria sobre los tipos de formación continua en un consorcio educativo privado del Perú.
- Examinar las sugerencias que plantean los docentes de secundaria para mejorar la formación continua que se imparte en un consorcio educativo privado del Perú.

2.3 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO

La presente investigación considera dos categorías generales de estudio, las cuales se establecieron a partir de los objetivos específicos planteados. A partir de estas categorías surgieron determinadas subcategorías preliminares obtenidas de la revisión bibliográfica.

La tabla que se muestra a continuación permite observar de forma clara las categorías y subcategorías preliminares del presente estudio.

Tabla 1. Categorías y Subcategorías Preliminares

Objetivo	Categorías	Subcategorías
Analizar las percepciones que tienen los docentes de secundaria sobre los tipos de formación continua en un consorcio educativo privado del Perú.	Tipos de formación continua	✓ Actualizaciones ✓ Especializaciones ✓ Posgrados ✓ Coach entre pares
	Sugerencias para mejorar los tipos de formación continua	✓ Propuestas

Elaboración propia

2.4 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación aplica el método de estudio de caso, el cual permite dar cuenta de qué piensan y cómo interpretan la realidad los sujetos desde su experiencia particular. Con respecto a ello, Yin (1989) consideró que el estudio de caso se basa en describir y analizar de forma detallada unidades sociales o entidades educativas

únicas. Por su parte, Stake (2005, p.11) definió este método como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

En este sentido, según Bisquerra (2009), el estudio de caso se lleva a cabo a través de un proceso de indagación que se da sistemáticamente y a profundidad de una situación o entidad social única que, por su relevancia, merece ser investigada. Es así como la presente investigación se enfoca en un estudio de caso único, cuya unidad de análisis vendrían a ser los docentes de secundaria que pertenecen a un consorcio educativo privado del Perú con fines de lucro. Este consorcio educativo privado tiene 33 años de fundación y está conformado por 18 colegios en Lima y 6 en provincia, siendo reconocido a nivel nacional por su formación preuniversitaria y por contar con una plana docente de alto nivel académico en su área, pero con ciertas debilidades en cuanto a su formación pedagógica.

Cabe destacar que de estos 28 colegios a nivel nacional que conforman este gran consorcio se eligió la sede ubicada en el distrito de Villa El Salvador que se considera como zona emergente. Además, es importante mencionar que esta sede es uno de los primeros colegios privados pertenecientes a un consorcio educativo fundado en el año 2004 en este distrito.

2.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

La sede elegida ubicada en el distrito de Villa El Salvador cuenta con una población de 60 docentes en el nivel de inicial, primaria y secundaria.

La muestra está conformada por nueve docentes. Los criterios a tomar en cuenta para establecer dicha muestra son sus años de experiencia que deben ser 5 años, como mínimo, y su nivel de enseñanza especializada que en este caso corresponde al nivel secundario, con especialidad en el dictado de un determinado curso que pertenece a una determinada área académica.

La siguiente tabla presenta los criterios tomados en cuenta para la selección de la muestra.

Tabla 2. Muestra cualitativa seleccionada

Codificación por docente	Edad	Sexo	Profesión	Años de servicio	Curso a cargo
D1	37	M	Obstetricia y Educación	9	Biología
D2	52	M	Educación	10	Computación
D3	52	M	Educación	20	Geometría
D4	64	M	Ingeniería Electrónica	35	Razonamiento Matemático
D5	40	M	Ingeniería Civil	17	Aritmética
D6	53	M	Derecho	20	Geografía
D7	57	M	Ingeniería Electrónica y Educación	12	Aritmética
D8	47	M	Historia	20	Historia del Perú
D9	44	F	Educación	10	Actualidad

Elaboración propia

2.6 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

2.6.1 Técnica de entrevista

Para el recojo de información se utiliza la técnica de la entrevista, definida como una interacción o acercamiento profesional, donde se plantean interrogantes de forma cuidadosa y se muestra una actitud de escucha, con el objetivo de obtener conocimiento, como lo aseveró Kvale (2015).

Esta entrevista es semiestructurada, debido a que está conformada por preguntas abiertas, las cuales se pueden cambiar, reformular o aumentar; con el fin de especificar mejor determinados conceptos y conseguir mayor información, según la necesidad y el criterio del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Cabe aclarar que el total de entrevistas fueron 10, incluida la entrevista piloto, con una duración de 40 minutos cada una. Estas permitieron conocer las percepciones que tienen los docentes sobre la formación continua de un consorcio educativo privado del Perú.

2.6.1.1 Diseño y validación del instrumento. Se diseñó y validó el instrumento para el recojo de información acerca de las percepciones que tienen los docentes sobre la formación continua que reciben en una organización educativa privada. Para ello, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada compuesta por 10 preguntas cortas y abiertas, a partir de lo investigado, que ayudaron a responder al objetivo general, a las categorías y subcategorías de estudio.

Para garantizar la validez y la confiabilidad del guión de entrevista se solicitó a tres especialistas expertos en investigación cualitativa, pertenecientes al departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que validaran dicho instrumento. Para esto, se les proporcionó vía correo electrónico la siguiente documentación: la guía de entrevista, la matriz de consistencia, la carta de presentación y la ficha de evaluación, lo que permitió realizar la respectiva validación, una vez recibidas las observaciones y siendo levantadas, se procedió a su aplicación.

2.6.1.2 Aplicación del instrumento. Con el fin de aplicar el instrumento se llevó a cabo un primer contacto vía Zoom con los docentes de secundaria de la organización educativa privada elegida, quienes cumplían con los criterios indicados previamente. Este primer contacto permitiría poder informarles directamente cuál era el propósito del estudio, cómo habían sido contactados y, finalmente, solicitarles su disponibilidad de tiempo para poder ser entrevistados.

De tal forma, se logró conseguir que nueve docentes aceptaran responder a la entrevista. Respecto a este punto, resulta importante mencionar que, para cumplir con los lineamientos éticos expresados en el apartado 2.8, se entregó a cada uno de los docentes un consentimiento informado, con el cual se les explicó claramente el anonimato y la confidencialidad que tiene dicha entrevista. Al culminar la explicación, se solicitó el consentimiento de los docentes para realizar una grabación. Seguidamente, se procedió a entrevistar a los nueve docentes contactados, según su disponibilidad, con una duración de 40 minutos por entrevista, aproximadamente.

2.7 PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Una vez terminadas las entrevistas se procedió a realizar su transcripción, realizando este procedimiento de forma responsable cuidando al máximo su autenticidad. Para ello, se consideró tomar en cuenta las pausas y los cambios en el tono de voz de los entrevistados.

Al contar con la información ya transcrita lo más textual y fidedigna posible, con el fin de facilitar la identificación y análisis de la información obtenida, se procedió con la creación de códigos o codificación para cada uno de los entrevistados y las preguntas del guión de entrevista semiestructurada, lo cual se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3. Codificación de citas por orden de entrevistado y orden de pregunta

ID del entrevistado	N° de orden de la pregunta	Ejemplo
D1	p1	(D1, p1)
D2	p2	(D2, p2)
D3	p3	(D3, p3)

Elaboración propia

A medida que se organizaba la información, se comenzó con la tipificación de las categorías, tomando en cuenta el modelo de análisis de contenido a Flick (2004), que a través de los datos recogidos posibilitó armar y etiquetar las categorías temáticas. Luego se procedió con el análisis de la información de cada uno de los tópicos propuestos que corresponden a las categorías y subcategorías. Se analizó la información en función de los objetivos propuestos para esta investigación y el marco teórico que respalda el presente estudio.

De esta manera, para iniciar con el análisis se elaboró una tabla donde se evidencia la relación de los hallazgos con cada categoría y subcategoría.

Tabla 4. Matriz de análisis

Categoría	Subcategoría	Transcripción	Elementos emergentes	Hallazgos
Tópico de la investigación	Subtópico de la investigación	Enunciados literales del entrevistado	Tema o palabras clave	Información significativa para el análisis

Elaboración propia

Esta matriz permitió establecer diversas relaciones e interconexiones entre las categorías y temas que finalmente se analizarían e interpretarían a través de la selección de citas significativas. Este proceso último, demanda que la apreciación del investigador sea lo más significativa posible, puesto que a partir de ella se podrán establecer las conclusiones y recomendaciones.

Este aspecto importante de la investigación se puede entender claramente en la siguiente matriz de consistencia metodológica que es la base que rige el análisis de la investigación.

Tabla 5. Matriz de consistencia metodológica

Problema: ¿Cuáles son las percepciones y sugerencias que tienen los docentes de secundaria sobre la formación continua en un consorcio educativo privado del Perú?

Objetivos específicos	Variables o categorías	Subvariables o subcategorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información	Fuente de información
1.1 Describir las percepciones de los docentes de secundaria sobre los tipos de formación continua en un consorcio educativo privado del Perú.	Tipos de formación continua	Actualizaciones Especializaciones Posgrados Coach entre pares	Entrevista semiestructurada	09 docentes

1.2 Examinar las sugerencias que plantean los docentes de secundaria para mejorar la formación continua que se imparte en un consorcio educativo privado del Perú.	Sugerencias para mejorar los tipos de formación continua	Propuestas	Entrevista semiestructurada	09 docentes
--	--	------------	-----------------------------	-------------

Elaboración propia

2.8 PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación considera tres principios éticos que fueron promovidos y reglamentados por el Comité de Ética de la Investigación (CEI), que son los siguientes: respeto a las personas, beneficencia y no maleficencia, e integridad científica. Con respecto al principio del respeto a las personas, se elaboró un documento de consentimiento informado para cada uno de los participantes, con el cual se indicaba que la información que brindarían sería estrictamente de carácter confidencial y solo se utilizaría para los fines de la presente investigación. Para ello, se utilizarían seudónimos que permiten respetar la confidencialidad y privacidad de los participantes, a fin de proteger la información brindada. De esta manera, la entrega del documento leído y firmado expresa el respectivo consentimiento antes de iniciar la entrevista, la cual se llevó a cabo de forma virtual, previa coordinación, según la disponibilidad de cada informante, debido a la situación actual de pandemia.

Por su parte, el segundo principio de beneficencia y no maleficencia permite que el docente se encuentre en la libertad de poder retirarse en cualquier momento del desarrollo de la entrevista.

Finalmente, como tercer principio se halla la integridad científica, de manera que se informó claramente a los participantes de los objetivos y alcances de la investigación y se les señaló que podían solicitar los resultados del presente estudio si lo creían conveniente.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se realiza una descripción y un análisis sobre la percepción que tienen los docentes acerca de los tipos de formación continua que se llevan a cabo en un consorcio educativo privado, así como de las sugerencias que plantean para mejorar la formación continua que se imparte en dicho consorcio. Para ello, se han seleccionado citas importantes de las transcripciones realizadas de las entrevistas, que permiten dar cuenta, según la experiencia de los docentes, qué tipo de formación continua reciben de parte del consorcio educativo privado al que pertenecen, cómo se realiza este tipo de formación y cómo se podría mejorar, según sus apreciaciones.

De esta manera, con el fin de organizar de forma ordenada el presente capítulo, se consideran dos partes importantes. Una de ellas, está subtitulada como “Tipos de formación continua desde la percepción de los docentes”, donde se presentan los resultados señalados por los docentes, los cuales corresponden, al mismo tiempo, al análisis de las categorías halladas a partir de cada entrevista. La segunda parte se ha denominado “Sugerencias para mejorar la formación continua recibida”, donde se presentan desde diversos aspectos las recomendaciones de los docentes entrevistados, de acuerdo con su experiencia de formación continua.

3.1 TIPOS DE FORMACIÓN CONTINUA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

A manera de contextualizar el caso de estudio, se ha visto pertinente mencionar que el Proyecto educativo institucional del consorcio educativo solo hace referencia a

un tipo de formación continua, en este caso las actualizaciones o capacitaciones, el cual se encuentra descrito en el Capítulo 1.4, cuyo título es “Fines de la institución”; según se indica en la siguiente cita: “Brindar capacitación y actualización docente en forma permanente, que le permita optimizar el desarrollo y formación integral del alumno como agente de cambio en la sociedad”.

De esta manera, el consorcio educativo expresa su intención y se plantea como objetivo mantener actualizados y capacitados a sus docentes “con nuevos conocimientos científicos de las distintas disciplinas del currículum y del ámbito pedagógico en función de los cambios curriculares”, así como lo indicó la Unesco (2013, p. 67).

Teniendo como fuente referencial lo mencionado, se proseguirá con el análisis de las entrevistas referentes a las percepciones que tienen los docentes sobre cada tipo de formación continua, como se detalla a continuación:

3.1.1 Percepciones docentes sobre las actualizaciones

Por su parte, los docentes entrevistados reconocieron y manifestaron que el consorcio educativo al que pertenecen realiza específicamente capacitaciones, como se menciona a continuación:

Nuestra institución educativa, lo que hace es generar capacitaciones de manera constante (...). (D1)

La institución en la que trabajo siempre ha tenido (...) charlas, jornadas. Hay una preocupación constante de la institución por tratar de que los docentes estemos lo suficientemente capacitados. (D8)

Este año, por ejemplo, nos aprobaron capacitarnos a través de la Universidad Católica. Nos aprobaron un presupuesto para que un grupo de profesores podamos asistir a los talleres de verano de la católica de formación continua justamente para docentes. (D9)

Como se puede apreciar, los docentes perciben de manera satisfactoria que el consorcio educativo tiene toda la intención de mantener capacitados a sus docentes de forma constante, ya sea dentro del consorcio o fuera de él.

Por otro lado, según Dale citado por Chiavenato (2011), las organizaciones son responsables de llevar a cabo las capacitaciones que deben estar a cargo de especialistas que asuman con profesionalismo dicha función.

Los directores organizan estas actividades (...) invitando a personas foráneas o usando a las mismas personas que están dentro del trabajo que tengan mayor conocimiento, sean antiguos o nuevos en el trabajo. (D1)

Las capacitaciones constantes que hemos hecho entre nosotros me parece que han sido más efectivas porque a veces hemos tenido capacitadores externos, pero muchos de ellos no tienen una imagen de nuestra realidad (...) entonces no nos dan las recetas que sean inmediatamente aplicables. (D6)

Nos venían a enseñar personas que nosotros sentíamos que nunca habían pisado un aula de clase y nos venían a decir algo que ellos nunca habían hecho (...) y nos daban soluciones desde el punto de vista teórico y cuando uno está en clase sabe muy bien que la teoría no siempre es al 100 %. (D3)

Yo creo que muchas capacitaciones cuando han sido previamente pautadas con las personas indicadas, sí han tenido buenos resultados, creo que sí es importante que previamente se pautee con directores, con jefes de curso, con jefes de área para tener un poco más efectiva la capacitación. (D7)

Según lo expresado, se puede apreciar que los docentes no están de acuerdo del todo con la forma en que se organizan las capacitaciones que están a cargo del equipo directivo del consorcio. Por un lado, consideran que falta fortalecer la planificación previa que se debe realizar para elegir adecuadamente a los especialistas y, por otro lado, que es necesario involucrar a estos especialistas invitados con la realidad educativa, para así lograr capacitaciones efectivas que respondan a las necesidades de los docentes y que puedan cubrir al máximo sus expectativas.

Según la encuesta internacional TALIS (2018), los docentes participan en al menos una actividad formativa al año, lo cual se debería mejorar incrementando esta frecuencia de participación, a través de un plan organizado no solo de parte de la institución educativa, sino también de los entes educativos a nivel nacional, con el fin de promover una cultura de formación docente.

En cada corte de bimestre siempre en esos periodos de una semana que hemos tenido de vacaciones o a mitad de año, hemos tenido algunas capacitaciones. (D2)

La educación continua (...) se desarrolla durante el espacio previo Inicio del año académico en lo que llamamos el período de verano y luego se realiza en los diversos espacios de vacaciones o descanso en el transcurso del año académico. (D6)

Normalmente se daban en cada bimestre, bueno antes de empezar el año y luego cada bimestre o en intermedios, de un bimestre a otro se daba en esa frecuencia. (D5)

Siempre hemos tenido capacitadores cada año o al menos una vez al año (D8).

Como puede evidenciarse, los docentes entrevistados perciben una frecuencia regular en cuanto a las capacitaciones recibidas, las cuales se realizan como mínimo una vez al año y, de forma constante, en periodo de vacaciones y en cada corte de bimestre.

Con relación al planeamiento de la capacitación, resulta fundamental considerar la carga laboral del docente y, por ende, su disponibilidad horaria, lo cual, según la OCDE (2019), ha sido un impedimento para que el docente pueda participar en una actividad de desarrollo profesional como son las capacitaciones. Por tanto, como lo determinó la Unesco (2013), resulta fundamental considerar el tiempo como un factor determinante para poder garantizar que el docente acceda con mayor facilidad a todas las oportunidades de aprendizaje para su formación continua.

Nosotros trabajamos bajo cierto horario y a veces estas capacitaciones se dan por las tardes, entonces a veces uno tiene un montón de cosas que hacer y a veces no respetan nuestro horario y eso resulta un poco incómodo, porque el hecho de estar sentado en la computadora todo el día desgasta la parte física. (D1)

(...) el problema es que tú trabajas más horas porque no solamente es ver los materiales, tienes que prepararlos, tienes que atender, implementar y poner en práctica las estrategias que te han capacitado (...). (D8)

Efectivamente, los docentes entrevistados muestran su malestar porque al momento de planificar una capacitación no se toman en cuenta todas las responsabilidades que asumen ellos y el tiempo que toma poder cumplirlas; lo cual provoca que se convierta en una carga más o no se pueda participar de ella, en lugar de ser un beneficio para su formación.

Para realizar una capacitación es fundamental conocer las necesidades que puedan presentar los docentes. En función de ello, Castaño (2005) señaló la importancia que tiene realizar una entrevista a los colaboradores, con el objetivo de poder identificar y diferenciar las necesidades que presenta el colaborador a nivel personal y las necesidades que demanda la institución.

(...) a veces nos han hecho entrevistas, por ejemplo, mediante formularios o pequeñas encuestas, van viendo que es lo que al profesor de manera genérica, en grupo, le falta como conocimientos o herramientas (...). (D1)

Sí hay una preocupación por capacitarnos, pero creo que deberían empezar con un diagnóstico para ver cuáles son las necesidades de cada área, hay temas que se deberían trabajar a nivel personal no solamente pedagógico. (D9)

Las capacitaciones deben estar dirigidas a lo que el profesor pide y siente que necesita en sus aulas. Muchas veces, los directores hacen sus capacitaciones con lo que sienten ellos, con lo que creen que debe haber. (D3)

Como se puede verificar, los docentes perciben como positivo que se les solicite su opinión sobre sus necesidades de formación, sin embargo, ello también les resulta decepcionante cuando estas apreciaciones no se toman en cuenta al organizar los programas de capacitación, y se priorizan, ante todo, las necesidades a nivel institucional que el equipo directivo considera oportuno llevar a cabo.

Por lo tanto, como lo aseguró Cuenca (2012), en los programas de formación continua es importante incorporar, de la forma más equilibrada posible, tanto las demandas de los docentes como las necesidades que el sistema educativo exige.

Se da la capacitación en base a(sic) lo que la necesidad en el momento se requiere, competencias ya vamos a hablar de competencias, pero digamos que la institución no ha establecido claramente cuál es su objetivo. (D9)

(...) obviamente en función de las demandas de los docentes como puede ser, ausencia en la parte pedagógica, de repente en el desconocimiento de algunos puntos que el colegio demanda como parte de la actividad laboral (...). (D1)

Con respecto a ello, los docentes muestran inconformidad en cuanto a la forma improvisada de realizarse las capacitaciones, donde no se plantean objetivos claros

y solo responden a lo que se necesita conocer en el momento, tanto de parte de los docentes como de la institución.

3.1.2 Percepciones docentes sobre las especializaciones

Este tipo de formación continua que, según Vizcarra, Tirado y Trimiño (2016), prepara a los docentes de forma práctica en una determinada área para cumplir de forma efectiva el diseño curricular vigente, dominando contenidos específicos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje para mejorar la calidad del proceso educativo, no se lleva a cabo, de acuerdo con lo expresado por los docentes:

Si hablamos de mi curso específicamente pues yo me imagino que de repente, por ejemplo, nos pudieran capacitar en el uso del laboratorio, en mejorar ciertos conocimientos relacionados a ciencias, el colegio nunca lo ha generado (...). Específicamente para nosotros, para manejar mayores herramientas propias de nuestro curso no, aunque lo hemos pedido al colegio. (D1)

La institución a pesar por ejemplo que tenía un convenio con Cibertec, que ya no lo tiene, por ejemplo, una vez no más al comienzo cuando ingresé a la institución fui, después de ahí no ha habido una preocupación, creo que es lo que falta, eso nos está faltando. (D2)

Por la institución no, yo soy de la especialidad de matemática y por la institución no. Hemos recibido especializaciones creo que ninguna, más bien capacitaciones. (D5)

En ese mismo sentido, los docentes consideran que hay una falta de preocupación por parte del consorcio en cuanto a especializar a sus docentes por áreas, porque de repente no han logrado identificar lo beneficioso que resulta este tipo de formación para mejorar significativamente la práctica educativa y, por ello, no es una prioridad, a pesar de que ha sido solicitado por los propios docentes, quienes sí lo sienten como una carencia para su formación.

Por su parte, como lo determinó la OCDE (2019), los líderes escolares, comparados con los docentes, tienen más oportunidades de participar en las especializaciones, lo cual se ha visto reflejado en su alto nivel de participación.

Yo creo que las personas que están a la cabeza son las personas que están de alguna manera constantemente especializándose y son las personas que ponen la agenda en el colegio, entonces en función de eso creo que eso es un poco la tarea que está haciendo el colegio (...) pero básicamente creo que ha sido esa modalidad

en la que se trabaja en el colegio, tratando de que los líderes pongan la agenda y que el resto de profesores vayan adecuándose y vayan aprendiendo. (D8)

Lo que tendría que hacer la institución es ver cuáles son esos equipos y en esos equipos ver quiénes deberían estar comprometidos con la institución y con ellos también para seguir los cursos de especialización. (D7)

Con relación a lo manifestado, se puede apreciar que existe una semejanza entre los resultados de la encuesta TALIS, respecto a la prioridad que se les ofrece a los líderes escolares para participar en cursos de especialización que permitan guiar y acompañar a los docentes. Frente a dicha realidad, los docentes muestran su aceptación, sin embargo, consideran que dicha oportunidad se debería ampliar más y buscar nuevos líderes en los docentes que puedan también aprovechar este tipo de formación que beneficia tanto al docente como al consorcio.

3.1.3 Percepciones docentes sobre los posgrados

La ENDO (2018) señaló que los docentes se enfocan o tienen como expectativa seguir su formación continua, por medio del estudio de posgrados que, según García y Barrón (2011), tienen el propósito de formar profesionales con un alto nivel de especialización, el cual se acredita a través de un grado académico; esto se convierte en la principal herramienta para la profesionalización del docente, lo que le permite hacer frente a los desafíos de la educación en la actualidad, según lo afirmado por Sandoval (2015).

Ante ello, se puede denotar la importancia y el valor que resulta formarse a este nivel, lo que no se brinda o promueve en el consorcio al que pertenecen los docentes, según lo expresan a continuación:

El estado invierte mucho en sus profesores para que ellos puedan de repente hacer los estudios de posgrado, inclusive hay colegios que hacen eso, pero en mi institución educativa no hay eso. (D1)

Si recibiéramos un mejor reforzamiento a través de una maestría, un posgrado sería mucho mejor porque aprenderíamos más cosas, investigaríamos, innovaríamos, yo creo que eso está faltando. (D2)

Si bien toda institución quisiera tener los mejores docentes sobre todo que tenga licenciatura o maestría, no siempre tiene que ver con los intereses económicos y con la rentabilidad que la institución pueda manejar, sin embargo, yo tengo

entendido que últimamente hay varios colegas, sobre todo los colegas jóvenes que sí están completando sus cursos de maestría, pero es una iniciativa individual (...), pero de ahí a que haya una política institucional que tienda hacia eso me parece que no. (D8)

Frente a este tipo de formación, es de mencionar que los docentes tienen una percepción positiva al mostrarse interesados en participar porque identifican los beneficios para su formación profesional, no obstante, en su contexto esta formación parte de la propia iniciativa del docente, debido a que no se considera como una política o una iniciativa a nivel organizativo.

3.1.4 Percepciones docentes sobre los *coach* entre pares

Otro aspecto tratado en la investigación es la percepción que tienen los docentes sobre la formación entre colegas y cómo se realiza en su contexto educativo. Esta formación llamada también *coach* entre pares, o formación centrada en la escuela, ha sido una experiencia de éxito en Latinoamérica, dado que los docentes, de forma colectiva, asumen un rol protagónico en su formación, lo cual se refleja en la práctica, donde la reflexión, el análisis y el aprendizaje colaborativo son sus principales referentes (Vaillant, 2016).

Asimismo, los resultados de la encuesta TALIS 2018 respaldan lo fundamental que resulta contar con equipos que se autoorganizan en comunidades de aprendizaje, con el propósito de establecer una ruta formativa que contribuya a la creación de un escenario educativo, donde el docente se empodere de una cultura de formación a lo largo de la vida.

Siempre ha habido que nosotros nos enseñamos, los que tienen experiencia enseñamos a los que no tienen tanta experiencia (...). Todas las estrategias se están haciendo por intermedio de los colegas, los que saben los que manejan y estamos mejorando. (D8)

Se opta por la cocapacitación. En mi área de sociales sí solemos promover este tipo de capacitaciones ya sea a nivel académico, teórico digamos como también pedagógico (...). Al menos este año por el tema de las clases virtuales se nos ha hecho el taller o como un videotutorial y luego nos hemos juntado para ver cómo cada uno hace la práctica, entonces de esa forma con clases modelo y charlas. (D9)

Yo creo que al menos en este año nos ha enriquecido con el tema de los recursos tanto virtuales como la parte didáctica, en qué momento saber utilizar el recurso y

hemos vuelto también a reflexionar entre todos los momentos de la sesión y la importancia del cierre (...). Nos ha ayudado a hacernos autocrítica para ver en qué podemos mejorar, qué nos falta y aprender sobre la experiencia del otro. (D6)

Los docentes perciben que es muy beneficioso para ellos retroalimentarse mutuamente sobre sus prácticas educativas, porque esto les permite aprender de otras experiencias y poder compartir conocimientos, con el fin de mejorar y fortalecer su formación continua, tomando en cuenta que el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo resulta fundamental.

Cabe destacar que la retroalimentación es considerada un elemento clave en el acompañamiento docente, el cual es definido, según Ulloa y Gajardo (2016), como un proceso donde la información obtenida de la observación realizada en el aula resulta válida, en la medida en que es devuelta al docente al ser compartida, analizada y comprendida en conjunto.

La retroalimentación en equipo es una capacitación mucho más continua, porque en pares uno aprende también mucho y a veces ahí aprendes (...) porque todos opinan. Esa creo que me parece es una de las capacitaciones que ha permitido que los equipos sean más parejos, más homogéneos entonces un profesor nuevo cuando ingresa le cuesta tres meses, cuatro meses adaptarse, pero finalmente se adapta, ya no son islas, ya no es que haya un profesor estrella y que los demás están cojitos no, o sea como que al final todos se nivelan. (D7)

Este proceso de retroalimentación en equipo que se realiza en la formación entre pares es valorado por los docentes, puesto que consideran que a través de ello aprenden mucho más que cualquier otro tipo de capacitación, dado que la opinión que se recibe sobre la práctica educativa compartida viene de cada uno de los miembros que forman parte de esta comunidad educativa, quienes buscan que todos sus integrantes alcancen el mismo nivel de formación.

Por su parte, este tipo de formación llamada *coach* entre pares promueve que el docente también se capacite de forma autodidacta, con el propósito de poder mejorar, compartir e intercambiar sus conocimientos.

Nosotros hemos tenido que ser autodidactas para poder capacitarnos entre nosotros mismos, transmitir el conocimiento que uno y otro adquiría con mayor rapidez, con mayor dominio y transmitirles a los demás colegas. (D5)

Entonces pues autocapacitarse es mucho más importante tal vez que la capacitación que hagan los demás. Entonces en el internet hay una serie de manuales y serie de cosas que uno va viendo en los temas y que para ser honesto yo he tenido alguna vez alguna dificultad y he entrado a internet y he buscado las respuestas. (D4)

La autocapacitación, según los docentes, resulta ser necesario para poder adquirir mayor conocimiento y estar preparado para compartirlo con sus colegas a través del *coach* entre pares. Asimismo, se considera que la autocapacitación puede ser más importante que cualquier otra capacitación porque es de fácil acceso y responde a las necesidades de aprendizaje que se puedan tener en su ejercicio profesional.

Finalmente, para que se pueda implementar el *coaching* entre pares es fundamental que se establezcan, exitosamente, vínculos de confianza y confraternidad entre los miembros que forman parte de una comunidad educativa (Ministerio de Educación de Chile, 2019).

No estamos con los expertos ni hemos contratado expertos para hacerlo, somos nosotros mismos los que estamos dando la capacitación; lo cual es ventajosa desde todo punto de vista porque tenemos más confianza, podemos preguntar más cosas, cosa que no puede pasar con un expositor externo que de repente no tiene mucha cercanía con nosotros. (D4)

Fue todo un trabajo para hacerle entender a todos que es beneficioso trabajar en equipo, entre pares discutir las cosas, es beneficioso que un profesor que de repente tiene más conocimiento en un curso exponga en esas reuniones y que los demás hagan preguntas, es beneficioso que un profesor nuevo exponga para ver en qué le podemos ayudar, eso creo que ha cambiado la manera de pensar en los mismos profesores, ellos tenían un pensamiento más individualista, ahora no porque trabajan en equipo, entonces la perspectiva es totalmente distinta. (D7)

La percepción de los docentes es positiva con respecto a que existe un grado de confianza y cercanía entre ellos, lo cual permite que se pueda realizar y aprovechar al máximo este tipo de formación llamado *coach* entre pares. También es importante resaltar que para los docentes resulta beneficioso el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo que se viene desarrollando, dejando de lado el pensamiento individualista que se tenía en algún momento, lo cual fue difícil cambiar, pero se logró al demostrar los beneficios del trabajo en equipo en este tipo de formación.

3.2 SUGERENCIAS PARA MEJORAR LOS TIPOS DE FORMACIÓN CONTINUA

Para esta investigación resulta de vital importancia tomar en cuenta las opiniones de los docentes sobre los tipos de formación continua que realiza el consorcio educativo privado al que pertenecen. Sin embargo, también es importante complementar esta información con aportes que los docentes presentan desde su experiencia. De esa forma, se determinó la siguiente clasificación para las sugerencias planteadas:

3.2.1 Respecto a la organización de los tipos de formación continua

Los docentes consideran que todo proceso de formación debe comenzar con un diagnóstico real, tanto de forma individual como colectiva, la cual debe ser por áreas académicas que permita conocer la demanda específica que se requiere a nivel de formación, como lo indican a continuación.

Primero un diagnóstico definitivamente para ver sobre de qué, tendría que ser por áreas definitivamente y claro en base al diagnóstico (...) y podría ser un tipo como un estilo de diplomado, con un paquete de cursos donde podamos aterrizar con un producto, que todo vaya aplicado a la realidad del colegio. (D9)

Creo que se debería hacer primero una especie de encuesta a los profesores para ver en qué parte necesitan especializarse un poco más porque ya hay alguna parte que dominan o tienen mayor conocimiento, entonces creo que esa sería la forma de sacar mayor provecho, consultando a los profesores qué necesitan, en qué necesitan especializarse y luego por grupos, creo que se sacaría mayor provecho. (D5)

Que las capacitaciones sean bastante específicas en función de la demanda de los docentes, es bueno escuchar al docente para saber qué es lo que necesita. (D1)

Saber de manera general o individual qué es lo que necesita el profesor. Conocer la realidad de cada profesor de manera personal y también de manera educativa. Hacer una data de todos los profesores que yo tengo bajo mi responsabilidad y de acuerdo a ello dar dichas capacitaciones, dichas especializaciones para que el profesor vaya mejorando en su rendimiento, en sus conocimientos, en el manejo de su clase. (D5)

Yo empezaría definitivamente con un diagnóstico tanto a nivel pedagógico como a nivel personal, emocional. Entonces yo arrancaría con ese diagnóstico y en base a ese diagnóstico durante el año establecería un cronograma estableciendo prioridades y cómo establezco el diagnóstico, de hecho reuniéndome con los profesores, podría tomar encuestas para ver sus intereses, necesidades, problemáticas, reunirme con los coordinadores para establecer ese diagnóstico y

luego con los propios jefes de plana en este caso establecer un cronograma de capacitaciones durante el año, creo que si yo involucro a la gente en este cronograma de capacitaciones los voy a tener más comprometidos, entonces hay que involucrar a la gente en esas capacitaciones para lograr un mejor compromiso. (D9)

Para llevar a cabo este diagnóstico, los docentes proponen que debe existir un nivel de acercamiento basado en la apertura y la capacidad de escucha con los líderes escolares, quienes son los encargados de organizar los programas de formación.

Yo creo que tiene que haber más cercanía entre dirección y los docentes, tiene que haber más apertura por parte de dirección, escucharnos un poco más, siento que en los últimos años nos hemos distanciado un poco como que las decisiones se están tomando unilateralmente y creo que no hay espacios para escucharnos, realmente tomar notas y preguntarnos qué piensas, cómo podemos hacer, qué crees que se pueda hacer mejor, creo que eso no se está tomando en cuenta. (D9)

Por otro lado, antes de dar inicio a cualquier proceso de formación, los docentes consideran que es importante conocer y atender su aspecto emocional, debido a la fuerte carga laboral y las diversas exigencias que asumen día a día en su tarea educativa.

Primero se debe realizar un trabajo de reingeniería, que todo el mundo haga un poco de *coaching* personal para sacarse todos los problemas de encima y una vez que estás liberado de esos problemas, ya puedes brindar todo lo que necesitas para que el alumno pueda entrar a una capacitación con cursos ya personales de acuerdo a su área (...). Entonces preparar un plan de trabajo de esta manera, primero la parte motivacional. (D4)

Yo creo que en nuestra institución nos falta mucho el entender cómo se siente el docente, esa parte emocional. Yo creo que el profesor está bien comprometido, pero no siento que siempre esté contento. Siempre hay mucha queja y no es bonito un ambiente así. (D9)

Una vez que se logran identificar las necesidades de formación docente resulta importante identificar a las personas o instituciones idóneas que podrían asumir con éxito el tipo de formación que se requiere atender. Para ello, los docentes sugirieron las siguientes acciones:

Adoptar a un grupo especializado de capacitadores que se pueda hacer un trabajo por áreas, sería excelente, sería una gran oportunidad para que finalmente esto vaya para la mejora general en el acto docente. (D8)

Yo pienso que para esto la institución siempre debería contratar a un equipo de especialistas relacionados a este tipo de jornadas y ver resultados concretos y obviamente con certificaciones. (D8)

A veces queríamos que venga un profesor que haya tenido sus años en las aulas de clase y lo que él haya aprendido mediante estudios logre fusionar eso y nos pueda decir esto hay que hacer, eso es mucho más rico. (D3)

Yo creo que deberíamos tener un contacto más con las universidades, institutos como para llegar a tener ese nivel más formal de hacer las cosas, los proyectos establecidos, bien estructurados por áreas, eso sí necesita. (D7)

Lo primero que debería hacer es un convenio con universidades porque (...) es una organización tan grande porque tiene primero gran cantidad de alumnos, gran cantidad de profesores que bordean 500 profesores en total que definitivamente son un buen mercado para una universidad que podría tranquilamente establecer un vínculo con la San Marcos, con la Católica y hacer una maestría con sus docentes. Lo hizo en alguna oportunidad para titular a los maestros con la Cayetano. (D4)

Finalmente, se plantea realizar una evaluación para medir el grado de satisfacción de los docentes con la formación recibida y poder corregir las falencias que se hayan detectado, para mejorarlas en adelante.

Evaluar después de cada capacitación para ver cómo nos ha ido, ir corrigiendo, ver qué falta e ir midiendo la temperatura cómo se siente la gente. (D9)

3.2.2 Respeto a los estímulos para promover la participación en los tipos de formación continua

Se plantea que debe haber un estímulo que motive y promueva la participación de los docentes en actividades de formación continua. Uno de estos estímulos sería el económico, el cual se puede reflejar en el aumento de sueldo, como se expresa a continuación:

(...) debería haber un tipo de incentivo, yo creo que la institución si hace un incentivo saben que a los profesores que terminan la carrera, se le incentiva de alguna forma, tal vez un aumento en su sueldo o alguna forma que el profesor sienta que hay un incentivo por seguir adelante. (D3)

Apoyo económico por parte de la institución y eso creo que generaría un compromiso del profesor, del trabajador porque si ya sé que en algo me está apoyando la institución entonces debo responder ese apoyo que me está dando,

ahí creo que debe haber ese compromiso más que todo, compromiso por parte de la institución y por parte de las personas que van a llevar los cursos, que van a especializarse. (D7)

También se propone como un estímulo de formación la superación o la promoción profesional, dado que permite que el docente mejor preparado pueda asumir otros cargos de mayor responsabilidad.

Primero debe haber una estructura de constante mejora, el profesor o las personas en general quieren mejorar porque se supone que hay objetivos, es como por decirte yo empiezo como profesor y el otro año ya no quiero ser profesor, sino quiero tener un poco más de responsabilidad. (D7)

Finalmente, es importante contar con diferentes estímulos sean económicos o no para reconocer y valorar el compromiso docente por mejorar profesionalmente a través de la formación continua.

La institución debería premiar de una u otra forma al profesor que ha tenido un buen trabajo en el año, el reconocimiento de los alumnos, que se capacita continuamente, que muestra un nivel de superación, debería ser tomado en cuenta. (D3)

Premiar al final al profesor con un incentivo, que sienta que su trabajo durante el año fue valorado, entonces eso va a hacer que él siga mejorando. (D3)

3.2.3 Respecto a las facilidades para participar en los tipos de formación continua

Los docentes sugieren que el consorcio al que pertenecen debería contar con un presupuesto de inversión dirigido a mejorar la formación de sus docentes, de tal manera que se pueda brindar oportunidades de crecimiento profesional, donde se beneficien los docentes, así como la corporación a la que pertenecen.

(...) Cada colegio debe invertir una bolsa económica en sus docentes y especializarlos porque todo lo que aprendamos va a repercutir justamente en el día a día, en el aula, en el trabajo en equipo, en la comunidad educativa en sí. (D9)

Yo creo que primero un poco el desprendimiento, en qué sentido, la inversión, a eso me refiero cuando digo desprendimiento pensar en que una inversión sea alta o no, va a ser muy provechosa para la institución en sí, creo que eso es básicamente la acción que debería tomar la institución educativa, una inversión para que sus docentes puedan recibir una especialización, ya sea un posgrado o de alguna otra forma. (D5)

También se plantea establecer vínculos corporativos con otras instituciones que puedan ofrecer descuentos a nivel corporativo, brindando así facilidades a los docentes para su participación en programas de formación continua como los posgrados, principalmente.

Si la institución está buscando profesionalizar o tener en este caso, docentes de mayor nivel, podría hacer una inversión de acuerdo a la conversación que tienen con sus docentes, por qué no, sería una buena motivación o de repente buscar vínculos, estrategias para poder acceder a una beca o descuentos. Existen los famosos descuentos corporativos para un posgrado. (D1)

Los docentes necesitan que el consorcio al que pertenecen les ofrezca cierta flexibilidad en cuanto al horario para poder participar sin ningún problema en los diferentes programas de formación.

Buscar los horarios adecuados, a veces hemos tenido capacitaciones 6, 7 de la noche cuando ya cerramos el día. (D2)

Revisar la disposición de los tiempos de los profesores en el espacio que no están laborando de manera abierta como es enero, febrero y en ese espacio consolidar para el resto del año espacios puerto, espacios de aprendizaje. (D6)

Compromiso formal de decir que todos los profesores que van a hacer una maestría se les va a quitar de su carga un 25 % para que puedan ir con tranquilidad a asistir a esos cursos, eso no hay una formalidad, pero yo creo que sí debería ser así de tal manera que más cantidad de profesores se animen a hacer ese tipo de cursos. (D7)

Para que el profesor siga preparándose necesita tiempo, o sea no tenemos tiempo y si la institución por ejemplo hiciera un convenio con tal universidad, tal horario, un descuento de planilla sería perfecto por dos cosas, uno se estaría capacitando y otra cosa importantísima, le tendría un cariño muy especial a la institución que está apostando por él (...). (D3)

Desde el comienzo de esta investigación se ha logrado reconocer la importancia que tiene escuchar a los docentes en todo momento, puesto que ellos son los principales actores, quienes desde su experiencia contribuyen al brindar sus opiniones acerca de cómo se lleva a cabo su formación continua, qué iniciativas o propuestas son importantes tomar en cuenta para fortalecer las acciones de

formación que permiten mejorar sus prácticas de enseñanza y , por ende, la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.



CONCLUSIONES

1. Las actualizaciones, entendida por los docentes como capacitaciones brindadas por el consorcio educativo, no han sido del todo satisfactorias, según los docentes, sobre todo respecto a la organización, donde se ha percibido la falta de una planificación previa en cuanto a poder establecer un diagnóstico que responda a las necesidades de formación de los docentes, así como en la elección de especialistas idóneos que conozcan la realidad educativa para lograr capacitaciones efectivas, y finalmente, en considerar un horario oportuno, teniendo en cuenta la carga laboral que presentan los docentes de este consorcio.
2. Los docentes entrevistados expresan con cierto descontento que no se promueve en el consorcio al que pertenecen dos tipos de formación continua: las especializaciones y los posgrados. Ello, según sus percepciones, se debe a que su organización educativa no considera este tipo de inversión económica para la formación de sus docentes en general. Sin embargo, sí lo ha considerado en algunos casos para los líderes educativos, ya sean directores, coordinadores de área y jefes de curso.
3. Los docentes perciben de forma positiva que este año se ha fortalecido más otro tipo de formación continua que ellos denominan capacitación interna o *coaching* entre pares, según la teoría, la cual se realiza en cada área y está a cargo de los coordinadores y jefes de curso. De acuerdo con la percepción de los docentes, este tipo de formación continua resulta ser más beneficiosa porque

responde a sus necesidades de formación, donde existe mayor nivel de confianza y un trabajo colaborativo entre sus participantes, lo que motiva, a su vez, que cada uno de ellos quiera aprender más, promoviendo así la llamada autocapacitación entre sus miembros. Asimismo, en este tipo de formación se desarrolla la retroalimentación en equipo que es considerada, según los docentes, como la mejor forma de aprendizaje.

4. Finalmente, al examinar las sugerencias de los docentes para mejorar la formación continua se ha podido recoger ciertas iniciativas relacionadas a los diferentes tipos de formación continua. Con respecto a las actualizaciones, se sugiere que se tomen en cuenta las necesidades a nivel pedagógico y a nivel emocional que los docentes transmiten mediante encuestas o entrevistas. También que se consideren especialistas con gran trayectoria profesional, con experiencia en educación básica y que conozcan la realidad educativa de los docentes a capacitar. En lo referente a las especializaciones y posgrados se recomienda establecer convenios con las diversas universidades y dar facilidades a nivel económico a sus docentes, como una forma de incentivo a su labor educativa, generando así un mayor compromiso e identificación con la corporación educativa.

RECOMENDACIONES

Para finalizar la investigación, se proponen algunas recomendaciones a partir de los hallazgos obtenidos.

1. Dentro del consorcio educativo se debe establecer un mayor protagonismo del docente en cuanto a su formación. Para ello, es necesario escuchar sus opiniones y tomarlos en cuenta al momento de organizar un programa de actualización que debe responder a sus necesidades y ser significativas, efectivas y aplicables en su práctica educativa.
2. Se debe brindar el apoyo necesario para que los docentes que muestren un mejor desempeño profesional puedan acceder a otros tipos de formación continua como las especializaciones o posgrados, lo cual sería como un incentivo y motivación para que el docente siga avanzando en su formación.
3. Es importante seguir fortaleciendo el *coach* entre pares, teniendo en cuenta que la retroalimentación es un factor significativo de acompañamiento docente, el cual se sugiere que pueda realizarse a nivel individual y en aula, y se encuentre a cargo de los líderes escolares.
4. Sería recomendable abordar el presente estudio desde el método fenomenológico, con el fin de que los docentes puedan reflexionar en profundidad acerca de su experiencia de formación continua para

comprender su significado y así estar en la capacidad de tomar decisiones que le permitan mejorar dicha experiencia.

5. Para concluir, se recomienda para futuras investigaciones tratar el tema de la autocalificación como un tipo de formación continua importante que actualmente es el más utilizado por muchos docentes y demás profesionales, dado que se cuenta con muchos recursos fáciles de acceder.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV, *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Santiago de Chile: PREAL-CINDE. Recuperado de <https://bit.ly/2YJLmCs>
- Alberca, R., & Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, 20(38), 25-44. Recuperado de <https://n9.cl/63jy>
- Aldana, J. (2019). La competencia epistemológica en el investigador social universitario venezolano. *Praxis*, 15(1), 103-115. Recuperado de <https://doi.org/10.21676/23897856.3091>
- Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe (Informe preparado para el Diálogo Regional de Política). Recuperado de <https://bit.ly/2CKgj0S>
- 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*, 3(2), 103-125. Recuperado de <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/86>
- Bailarín, M., Kitmang, J., Ñopo, H., & Rodríguez, M. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: servicios educativos de provisión privada en el Perú* (Documento de Investigación N° 89). Lima: GRADE. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi89.pdf>
- Belando, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75, 219-234. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., & Bolívar, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los servidores escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educar em Revista*, (62), 181-198. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47877>
- Briceño, M., Vallejo, P., & Moya, M. (2019). Estructuras mentales y competencia mediática en el aprendizaje significativo. *Cienciamatria*, 5(9), 680-695. Recuperado de <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.258>
- Buitrago, F., Casallas, R., Hernández, M., Reyes, A., Restrepo, S., & Danies, G. (2017). Changing a Generation's Way of Thinking: Teaching Computational Thinking Through Programming. *Review of Educational Research*, 87(4), 834-860. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/00346543177>

- Campbell, M. (2017). ¿Qué es el coaching en educación y por qué es importante? . *Aula de innovación educativa*, (262), 12-16. Recuperado de <https://bit.ly/2VuvRwh>
- Cardona, J. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Barcelona: Editorial EOS.
- Castaño, R. (2005). *La gestión integral de recursos humanos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Castellanos, S., & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado de <https://n9.cl/b43e7>
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cruz, C., Rajpal, G., Lecoche, M., Martines, I., & Lurie, A. (2019). Peer Coaching Program Development: A Framework of First-Year Latina/o Student Persistence Pursuing STEM Pathways at a Hispanic Serving Institution. *Journal of Hispanic Higher Education*, 5(1), 22-36. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1538192719867096>
- Cuenca, R., Reátegui, L., Oré, S (2019). Itinerarios de la educación privada en Perú. *Educação & Sociedade*, 40, 1-16. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019192469>
- Cuenca, R. (2012). ¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010-2011. *Suma Educación*. Recuperado de <https://n9.cl/35oi>
- Czerwonogora, A. (2017). Comunidades de aprendizaje en Comunicación organizacional: un estudio de caso. *Dixit*, (26), 4-23. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.22235/d.v0i26.1258>
- Díaz, C., & Sime, L. (2009). *El explicitación de la metodología de la investigación*. Lima: PUCP, Maestría en Educación. Recuperado de <https://n9.cl/ts1i>
- Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300897&lng=es&nrm=iso
- Donegan, M., Ostrosky, M., & Fowler, S. (2000). Peer Coaching: Teachers Supporting Teachers. *Young Exceptional Children*, 3(3), 9-16. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/109625060000300302>
- Eljuri, A., & Villasmil, M. (2018). Cultura organizacional en docentes de educación básica. *Episteme Koinonia*, 1(2), 4-17. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v1i2.508>
- Escobar, P. (2015). *El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y su trayectoria en la Formación Continua de*

docentes. Lima: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-CISE. Recuperado de <https://n9.cl/z6iig>

Evans, C., Graham, S., & Lefebvre, M. (2019). Exploring K-12 Competency-Based Education Implementation in the Northeast States. *NASSP Bulletin*, 103(4), 300-329. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0192636519877456>

Fandiño, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 122-143. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000200122

Faría, A., Reis, P., & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296. Recuperado de <https://n9.cl/k6or7>

Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad: propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 783-811. Recuperado de <https://n9.cl/nbcyj>

Ferreres, V., & Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fuentes, S. (2016). El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(3), 859-900. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300011>

García, C. (2020). Andragogía en los estudios de postgrado. Una perspectiva teórica dialógica fenomenológica. *Episteme Koinonia*, 3(5), 4-26. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.526>

García, E., & Castelli, P. (2013). Ver y pensar: fisiología mecanicista cartesiana y fenomenología del cuerpo. *Revista de Filosofía*, 69, 133-150. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602013000100011>

García, J. (2002). Los principios pedagógicos en cursos de actualización docente disponibles en la web. *Revista de Pedagogía*, 23(66), 147-170. Recuperado de <https://bit.ly/3dPNRb3>

García, O., & Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33(131), 94-113. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a7.pdf>

Gast, I., Schildkamp, K., & Van Der Veen, J. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736-767. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0034654317704306>

- González, M., & Cutanda, M. (2017). Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1095-1116. Recuperado de <https://n9.cl/sy7l>
- Grasley, N., Gage, N., & MacSuga, A. (2019). Multitiered Support for Classroom Management Professional Development. *Beyond Behavior*, 28(1), 5-12. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1074295618798028>
- Green, J., Baker, W., Chian, M., Vanderhoof, C., Hooper, L., Kelly, G., et al. (2020). Studying the Over-Time Construction of Knowledge in Educational Settings: A Microethnographic Discourse Analysis Approach. *Review of Research in Education*, 44(1), 161-194. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0091732X20903121>
- Gutiérrez, M., Romero, M., & Solórzano, M. (2011). El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth. *Argos*, 28(54), 127-158. Recuperado de <https://n9.cl/s467s>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Huapaya, Y. (2019). Gestión por procesos hacia la calidad educativa en el Perú. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 243-261. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.277>
- Hurtado, Y., Mendoza, R., & Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. Recuperado de <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Ianni, C. (2017). Miramda: Una propuesta educativa emergente desde la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 2(3), 9-30. Recuperado de <https://bit.ly/3eE5yLL>
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En V. Ferreres & F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 25-58). Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F., & Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 1-12. Recuperado de <https://n9.cl/v0hg>
- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, (45), 11-22. Recuperado de <https://n9.cl/coyr>
- Koh, J., Chai, C., & Lim, W. (2017). Teacher Professional Development for TPACK-21CL: Effects on Teacher ICT Integration and Student Outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2), 172-196. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0735633116656848>

- Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ley de Promoción de la Inversión en la Educación. (1996, 9 de noviembre). Congreso de la República. Diario oficial N°5975. Recuperado de <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/DecretosLegislativos/00882.pdf>
- Lopes, A., Ramirez, M., & Ruiz, J. (2006). Modelos artesanales de simulación para el aprendizaje laparoscópico. *Actas Urológicas Españolas*, 30(5), 457-460. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0210-48062006000500007
- Lund, L. (2020). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 23(1), 5-20. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1365480218772638>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. España: Pearson Educación.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de <https://url2.cl/z8jDL>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Recuperado de <https://n9.cl/vscj>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Retroalimentación de las prácticas pedagógicas*. Recuperado de <https://bibotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/226>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas (ENDO 2018)* [Diapositiva de PowerPoint]. Recuperado de <https://n9.cl/3lnd>
- Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Recuperado de <https://n9.cl/nb7gl>
- Núñez, K., & González, J. (2019). Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *IE Revista de investigación educativa de la Rediech*, 10(18), 161-175. Recuperado de https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604
- Nussli, N., & Oh, K. (2015). A systematic, inquiry-based 7-Step Virtual Worlds Teacher Training. *E-Learning and Digital Media*, 12(5-6), 502-529. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/2042753016672900>
- OCDE (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD.
- OCDE (2013). "Fostering Learning Communities Among Teachers", *Teaching in Focus*, N° 4, OECD Publishing, París. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5k4220vpxbmn-en>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/d2a4bf35-en>

- Ochoa, S. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia*. Lima. Recuperado de <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cld=329&aid=538>
- Ortiz, A., Ortega, J., & Román, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 11-20. Recuperado de <https://n9.cl/n1yav>
- Owings, W., Kaplan, L., Khrabrova, I., & Chappell, S. (2015). Troops to Teachers Update: Changing, but Still Pleasing Principals With High Teaching Quality. *NASSP Bulletin*, 99(1), 70-98. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0192636515571933>
- Paramá, A., Fernández, A., & Benedicto, E. (2016). Aplicación de la Hermenéutica Analógica al análisis de los modelos de enseñanza universitaria de enfermería. *Index de Enfermería*, 25(1-2), 63-67. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100015
- Rodríguez, H. (2018). Importancia de la formación de los docentes de las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 5(9). Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html>
- Romero, M., & Villasmil, J. (2017). Repensar la formación docente. hacia el encuentro de una nueva perspectiva epistémica para su abordaje y resignificación. *Cienciamatria*, 3(5), 133-149. Recuperado de <https://doi.org/10.35381/cm.v3i5.17>
- Roque, R. (2018). Desarrollo personal y manejo asertivo de emociones en estudiantes. *Episteme Koinonia*, 1(2), 61-82. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v1i2.511>
- Sánchez, A. (2015). Las percepciones de docentes sobre la propuesta de Formación continua planteada por una Congregación religiosa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 147-166. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243143345010>
- Sánchez, A. (2019). *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos*. Pontificia Universidad Católica del Perú - Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Perú. Recuperado de <https://n9.cl/u40e>
- Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 92-108. Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/122>
- Secretaría de Gestión Pública de la Presidencia del Consejo de Ministros (2013). *Documento orientador: metodología para la implementación de la gestión por procesos en las entidades de la administración pública en el marco del D.S. N° 004-2013-PCM – política nacional de modernización de la gestión pública*. Recuperado de <https://n9.cl/clr5>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stephen, C., & Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, (47). Recuperado de <https://n9.cl/6dz5>
- Suhrheinrich, J., Rieth, S., Dickson, K., Roesch, S., & Stahmer, A. (2020). Classroom Pivotal Response Teaching: Teacher Training Outcomes of a Community Efficacy Trial. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 215-234. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0888406419850876>
- Tallaferro, D. (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 113-127. Recuperado de <https://n9.cl/isgxy>
- Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*. Chile: Universidad de Concepción.
- Unander, T., & Sørensen, K. (2020). Rhizomic learning: How environmental non-governmental organizations (ENGOs) acquire and assemble knowledge. *Social studies of science*, 50(5), 821-833. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0306312720908343>
- Unesco (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco. Recuperado de <https://n9.cl/pd2m>
- Universidad Nacional de Educación a distancia (2018). *Estudios de actualización de conocimientos*. Recuperado de <https://bit.ly/31o6mAF>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. Recuperado de <https://bit.ly/2ZhH9oY>
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., et al. (2009). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vergara, O. (2015). Formación Continua de los Docentes de la Educación Infantil: ¿cuál debe ser el debate . *Educação & Realidade*, 40(4), 973-986. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-623651523>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23. Recuperado de <https://bit.ly/3dK4jcK>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Recuperado de <https://n9.cl/qacn6>
- Vizcarra, J., Tirado, M., & Trimiño, B. (2016). La especialización docente por campos formativos en la educación básica mexicana. Una necesidad para concretar el modelo curricular. *Ra Ximhai*, 12(6), 177-185. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194011>

- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Yin, R. (1989). *Investigación de estudios de caso: diseño y métodos*. Londres: Publicaciones Sage.
- Zapp, M., & Lerch, J. (2020). Imagining the World: Conceptions and Determinants of Internationalization in Higher Education Curricula Worldwide. *Sociology of Education*, 93(4), 1-21. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0038040720929304>



APÉNDICES

APÉNDICE 1. GUÍA DE ENTREVISTA

Título de la investigación: Percepciones de los docentes de secundaria sobre la formación continua en un consorcio educativo privado del Perú.

I. Introducción a la entrevista

- Saludo y presentación del entrevistador
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información obtenida

II. Datos generales de la entrevista

- Código del entrevistado:
- Edad:
- Sexo:
- Profesión:
- Años de servicio en el consorcio:
- Curso a cargo:
- Fecha de la entrevista:
- Duración de la entrevista:

III. Matriz para guión de entrevista

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Tipos de formación continua.	Capacitaciones	1. ¿De qué manera, el consorcio educativo donde labora, brinda formación continua a sus docentes? 2. ¿Cómo se realizan las capacitaciones organizadas por el consorcio educativo al que pertenece? 3. ¿Qué tan satisfecho se encuentra con los cursos o programas de capacitación recibidos? ¿por qué?
	Especializaciones	4. ¿En los últimos 5 años ha recibido algún tipo de formación vinculada a su especialidad? ¿Coméntenos cómo se ha llevado a cabo? Si no es así, comparta el caso de algún colega que la haya recibido 5. ¿Según su opinión, cómo se podría llevar a cabo un programa de especialización en un consorcio educativo privado?
	Posgrados	6. ¿Ha recibido algún apoyo orientado a ampliar su formación a nivel de posgrado? Si la respuesta es SÍ ¿De qué manera se ha dado este apoyo y cómo lo ha beneficiado? Si la respuesta es NO ¿Considera importante que se promueva este tipo de iniciativas de formación en su consorcio educativo? ¿Por qué? 7. ¿Desde su perspectiva, qué acciones debería realizar un consorcio educativo privado para promover una formación a nivel de posgrado entre sus docentes?
	Coach entre pares	8. ¿En alguna ocasión, su escuela ha optado por la formación entre colegas? ¿Con qué frecuencia y cómo se ha realizado este tipo de formación? ¿Qué iniciativas se han logrado obtener de esta experiencia de formación? 9. ¿Considera importante la formación entre colegas? ¿Por qué?

Sugerencias para mejorar los tipos de formación continua.	Propuestas	<p>10. ¿Qué recomendaría para mejorar la formación continua que se viene desarrollando en el consorcio educativo donde labora?</p> <p>11. ¿Si usted fuese director qué planes ejecutaría para realizar un programa de formación continua?</p>
---	------------	---

IV. Cierre y despedida

- Comentario adicional del informante
- Agradecimiento y despedida



APÉNDICE 2. CARTA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Dra.

Departamento de Educación
Pontificia Universidad Católica del Perú
Presente.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle un cordial saludo y a su vez informarle que actualmente estoy cursando el último Seminario de Tesis de la Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa, donde vengo desarrollando una investigación titulada: “Percepciones de los docentes de secundaria sobre la formación continua en una escuela privada de Lima Metropolitana”.

Con el fin de validar el instrumento que utilizaré para recabar la información requerida en dicha investigación, acudo a su persona, reconociendo su experiencia y conocimiento sobre el tema, para evaluar la guía de entrevista elaborada, lo que permitirá mejorar la versión final del instrumento; de tal manera que la información que se obtenga después de su aplicación sea confiable y veraz.

A continuación, le hago llegar los siguientes documentos donde podrá hacer llegar sus apreciaciones, recomendaciones y su juicio de experto.

1. La matriz de consistencia
2. El diseño metodológico
3. El formato de registro del experto/a

Para cualquier consulta, no dude en comunicarse conmigo al celular 955-707898 o al correo electrónico r.cordero@pucp.edu.pe.

Agradeciendo de antemano su valioso aporte.

Atentamente,

Rosario Cordero Yupanqui

APÉNDICE 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL COLABORADOR DE LA INVESTIGACIÓN

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

La presente investigación es conducida por La Licenciada Rosario Cordero, de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El objetivo de este estudio es: *Analizar las percepciones que tienen los docentes de secundaria sobre el proceso de formación continua de un consorcio educativo privado del Perú.*

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a diversas preguntas en torno a su formación continua como docente de secundaria. Esto tomará aproximadamente, 50 minutos de su tiempo. Cabe resaltar que lo que usted relate durante la entrevista se grabará en audio, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

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

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

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la tesista. He sido informado(a) de que el objetivo de este estudio es: *Analizar las percepciones que tienen los docentes de secundaria sobre el proceso de formación continua de un consorcio educativo privado del Perú.*

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos.

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 Rosario Cordero al teléfono 955707898.

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 Rosario Cordero, al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante (En letras de imprenta)	Firma del participante	Fecha
--	------------------------	-------