

Las percepciones de docentes sobre la propuesta de formación continua planteada por una Congregación religiosa

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya*

Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad Educación, Perú

Recibido: 01 julio 2015 Aceptado: 02 octubre 2015

RESUMEN. El estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de los docentes sobre la propuesta de formación continua docente de una congregación religiosa, desde su intencionalidad, si responde a necesidades tanto nacionales, institucionales como del mismo docente, también, si se aplica lo que aprenden y si fortalece su labor a nivel personal como profesional. Cabe resaltar que se el estudio consideró una congregación religiosa que tiene seis escuelas en cinco regiones del Perú, y se entrevistó a sus docentes durante un evento donde participaban los docentes de las diferentes escuelas. En la investigación se presentan las percepciones de los docentes sobre la labor de la congregación en sus programas de formación continua, desde su importancia en su labor como si lo que se plantea está relacionado con su labor en las aulas. Durante el análisis se hace evidente la fuerza que ha puesto la congregación en la identificación de su personal con los principios religiosos que promueven, siendo esto clave para entender como estos programas de formación pueden ser más intensos en algunos temas y en otros no. Por lo tal, concluimos que los programas de formación continua planteados por una congregación presentan su propia manera de ejecutarlo, sus propios intereses pero incide en la identificación y en la parte espiritual, algo muy diferente por las instituciones denominadas laicas o no religiosas.

PALABRAS CLAVE. Formación Continua Docente; Modelos de Formación Continua; Intencionalidad de los Programas; Necesidades de Formación

Teachers' perceptions on the training teacher proposal raised by a religious congregation

ABSTRACT. *The study aimed to analyze the perceptions of teachers on the proposal of continuing teacher education at a religious congregation, from its intentionality and the response to national, institutional, and personal necessities of the teachers, to the proposed application of learning, and the strengthening of teachers' roles at a personal and professional level. This particular study was considered to be developed at a religious congregation which holds six schools at five regions of Peru. For this, several interviews were applied to teachers during an event where teachers from all the six schools participated. The research presents the perceptions that teachers have about*

* Correspondencia: **Alex Sánchez Huarcaya**, Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo Electrónico: alexsanch25@yahoo.com / aosanchezh@pucep.edu.pe

the role of this congregation on its continuing education programs, considering the importance of its endeavor, as well as the relations between the academic discourse and the implementation of it in the classrooms. During the analysis, it becomes evident the emphasis placed by the congregation in identifying their staff with the religious principles it promotes, which is key to understand how these training programs may be more intense to reinforce some areas and not others. In this sense, we conclude that the continuing training programs proposed by a congregation present a very particular way of being implemented according to its own interests, but putting emphasis on the spiritual and moral identification, something very different from the perspective held by secular or non-religious institutions.

KEYWORDS: *Continuing Teacher Education; Continuing Educations Models; Intentionality of the Programs; Training Needs*

1. INTRODUCCIÓN

La investigación realizada tiene como interés analizar las percepciones de los docentes sobre la propuesta de formación continua docente de una congregación religiosa, considerando que este tipo de organización cuenta con su propia propuesta de formación continua docente.

Por tal motivo, se realiza esta investigación para conocer la propuesta de formación continua desde las percepciones de los docentes, porque que esta organización cuenta con seis escuelas en cinco regiones del Perú, y además viene desarrollando este proceso hace más de 20 años aproximadamente.

Cabe resaltar que el estudio presenta el marco teórico, la metodología, luego se realiza un análisis de la información desde las siguientes categorías: intencionalidad, relación de los temas con las necesidades, aplicación de lo aprendido y como fortalece al docente el programa de formación continua docente de la congregación. Luego las conclusiones y la bibliografía utilizada.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Comprendiendo la formación continua docente

La formación continua tiene diversas acepciones según los autores, desde entenderlo como el remediar algo que se tiene como debilidad o continuar estudiando después de haber realizado alguna especialización. Ante esto, recogemos el aporte de Yurén (2005) quien define la formación continua “como un dispositivo no formal que contribuye a que quienes ya han obtenido algún título profesional o un diploma que acredite una capacidad o especialidad” (en Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, 2010, p. 84) lograr el desarrollo de sus habilidades y mantenga su conocimiento actualizado (von Hippel, 2011). Además, podemos entenderlo como el poder aprender herramientas para la labor que desempeñamos, con el fin de fortalecer el desempeño de las personas, de la organización y economía, siendo esto útil cuando es considerada como política (Pineda y Sarramona, 2006) a largo plazo tanto en instituciones productivas, de servicio y otros. Entonces, “este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona, por lo que se vincula con el concepto de educación permanente y de ahí su adjetivación como continua” (Pineda y Sarramona, 2006, p. 706), como también lo sostiene Beca (2004) quien opina que se convierte en necesaria en estos tiempos donde la información es abundante, el mundo laboral es cada vez más exigente y la invención como la innovación se convierten en pilares de muchos

países, siendo estos algunos elementos que exigen que el sujeto deba aprender y desaprender de manera continua.

Por lo tanto, De Martín (2005) plantea que la formación continua cubre tres ámbitos: profesional, personal y cultural, y los describe de la siguiente manera:

- Profesionalmente, ya que los conocimientos y las tecnologías evolucionan vertiginosamente.
- Personalmente, ya que los cambios sociales requieren nuevas actitudes para asimilar o discriminar nuevas formas de interacción social.
- Culturalmente, ya que es necesario conocer en el ámbito social diferentes culturas, creencias, religiones, etc. para comprender y ser tolerantes con la pluralidad y la diversidad de las personas; entender los sistemas económicos que son la base del progreso y estar informado sobre las políticas gubernamentales que rigen la vida de un país.

Por tal motivo, considerando el concepto anterior y adjuntando al sujeto, que en este caso será el docente, podemos decir que la **formación continua docente** es la preparación, capacitación y actualización para un aprendizaje a lo largo de la vida a través de cursos brindados por centros de nivel superior u otros de manera continua, porque el ser docente implica un esfuerzo perenne y complejo y esto se hace necesario si tenemos el interés de lograr los aprendizajes en nuestros estudiantes y alcanzar la calidad educativa de la institución (Penny, s/f; García Llamas, 1999 en De Martín, 2005). Esto significa evitar realizar capacitaciones ligeras, sino, más bien, un proceso permanente de oportunidades de aprendizaje (Ganser, 2000, citado en, 2002, p. 63 en Terigi, 2010) a lo largo de toda la vida (Ávalos 1999 en Aguerrondo, 2003; Miranda y Rivera, 2009; Robalino, 2007; De Martín, 2005; Gairín y otros, 2011) con la intención mínima de alcanzar el buen desempeño, mejora y satisfacción del personal docente porque ellos son los que promueven, innovan, gestionan, cambian la institución a partir de sus ideas plasmadas en su propia práctica en el aula; de ahí que se hace necesario su desarrollo profesional porque son protagonistas de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la calidad docente (Guerra, 2008; Imbernón, 1998; Musset, 2010; UNESCO, 2013).

2.2 Principios de la formación continua docente

Debemos comprender que la formación continua docente depende mucho del interés del educador ya que es el primero en decidir y mostrar disposición de seguir formándose porque, posiblemente, tiene la necesidad de seguir aprendiendo, además de la exigencia de brindar lo mejor a sus estudiantes desde su propia práctica pedagógica. Por otra parte, el otro ente interesado de que se continúe con esta formación son los gestores de la institución donde el docente labora; por ello, deben tener definido como política la formación en el servicio del trabajador tanto para el cumplimiento eficiente de sus funciones como para el logro de los objetivos propuestos.

Pero superior al interés personal e institucional de realizar la formación continua docente, son los organismos nacionales como lo señalan Bello (2004, p.2) “la formación continua de profesores tiene que responder, en última instancia, a los grandes objetivos nacionales y a las necesidades y derechos personales de los alumnos. Estas intencionalidades pueden ser convergentes o complementarias”, porque esto permitirá el desarrollo del país desde la preparación de los docentes en servicio desde sus habilidades y cualificaciones, (Lynd, 2005) para lograr un buen desempeño profesional, crecimiento personal y aprendizaje continuo (Pineda y Sarramona, 2006; Fuguet, 2007); pero esto debe estar acorde con las exigencias del sistema educativo al que pertenecen, como la remuneración, condiciones laborales apropiadas, oportunidades de

desarrollo profesional, estímulos y normas (Beca, 2004; Imbernón, 2004; Fuguet, 2007; Darling-Hammond y Rothman, 2011; Escobar, 2014) lo cual “generará un impacto positivo sobre la población infantil y la calidad de su educación” (Fuguet, 2007, p.123) como la afirmábamos en el primer apartado del artículo.

Por consiguiente, la orientación de la formación continua docente debe estar fundamentada con los principios que plantean Bernhardsson y Lattke (2012), Imbernón (1998), Bello (2004), Vezub (2009), Elliott (1991) en Imbernón (1998) y von Hippel (2011), los cuales hemos ordenados en la tabla 1.

Tabla 1. Principios de la formación continua docente

Principios	Descripción
Aprender a aprender	Aprender de las investigaciones para considerarlos como conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación. Aprender a seguir aprendiendo y desaprendiendo de manera continua. El currículum del aprendizaje profesional debe consistir, básicamente, en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas. Todo aprendizaje valioso es experiencial, incluso la adquisición de conocimiento pertinente y útil.
Investigación	Aprender investigando de forma colaborativa, esto es, analizar, probar, evaluar, modificar, etc.
Reflexión	Aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica, para ser consciente del trabajo docente en el aula y así decidir cambiar o fortalecer acciones. Seleccionar un conjunto acotado de conocimientos teóricos y prácticos para ser tratados en profundidad. La adquisición de conocimiento ha de tener lugar de forma interactiva, reflexionado sobre situaciones prácticas reales. Proporcionar oportunidades para que el profesorado novel desarrolle capacidades que son fundamentales para una práctica reflexiva competente.
Colaboración	Basada en la escuela e involucra el trabajo colaborativo de los docentes. Aprender en un ambiente de colaboración, interacción y comunicación social: compartir problemas, fracasos y éxitos.
Diseño de proyectos	Aprender a diseñar y aplicar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos.
Sensibilidad	Aprender a trabajar afectivamente y considerar los intereses de los estudiantes.
Gestión	Incorpora instancias de formación, de práctica y de retroalimentación. Animar y apoyar las iniciativas de los docentes en las escuelas.
Práctica pedagógica	Centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Alternar, a través del tiempo, períodos de formación teórico-metodológica, reflexión en la práctica, de ensayo de nuevas estrategias en el aula y de seguimiento y retroalimentación de los resultados obtenidos.

Elaboración propia

Considerando los principios planteados, sostenemos que los programas de formación continua permitirán y lograrán ver “al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente” (Camargo y otros, 2004, p.81); y, por lo cual, se hace necesario que se produzca el cambio docente desde sus actitudes, creencias, percepciones y práctica (Guskey, 2002); es por ello que los programas propuestos no solo deben cubrir la dimensión profesional sino, también, la personal como la sensibilidad, y la reflexión, es decir su integridad.

2.3 Modelos de formación continua docente

Los programas de formación continua docente deben de tener como elemento principal para su ejecución una serie de objetivos, los cuales tiene que estar ligados a las necesidades de desarrollo del educador (Adu-Pipim, 2010) y del logro de las metas trazadas por la institución, siendo esta relación y unificación el poder alcanzar objetivos comunes y del interés de los participantes.

Antes de plantear algún programa de formación continua, es necesario discernir qué es lo que requiere el docente, siendo indispensable identificar el tipo de programa que se brindará; en este caso, López (2007) nos indica que existen una diversidad, como posgrado, segunda especialización, grupos de reflexión entre docentes, grupos de ínter aprendizaje; hasta cursos, talleres, seminarios, pasantías, generalmente de corta duración. Todos ellos se diferencian en tiempo, exigencia, objetivos y forma de participación de los docentes.

De ahí que, antes de realizar esa elección, debemos comprender los diversos modelos que existen:

- a. Modelos basados en la oferta: parten de definiciones estratégicas concentradas a nivel de Estado. Definen un lugar de mayor pasividad para los docentes y las escuelas porque son destinatarios de políticas de formación continua. Se espera que estos sean receptores adecuados de la actualización disciplinar y que puedan traducir, a las prácticas escolares, los saberes recibidos. Este modelo privilegia la homogeneidad y la estandarización, usualmente, dejando de lado las prácticas educativas (Finocchio y Legarralde, 2006). Este tipo de formación se realiza fuera de la escuela con cursos, talleres y/o diplomados que permitan completar o fortalecer formación docente (Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, 2010).
- b. Modelos basados en la demanda: se originan tanto desde la voz de los docentes y las problemáticas concretas de la enseñanza en las escuelas, como de las necesidades de los maestros, constituyéndose así en el centro de las acciones de formación continua (Finocchio y Legarralde, 2006).
- c. Modelo de formación orientada individualmente: el docente es quien planifica las actividades de formación que satisfagan sus necesidades; por lo cual, cada uno establece su programa, define sus objetivos y selecciona sus temas a aprender (Imbernón, 1998).
- d. Modelo de desarrollo y mejora: es cuando los docentes están implicados en tareas de gestión curricular para la mejora de la institución; de ahí que se hace necesario que aprendan o profundicen en estos temas. Por lo tanto, este modelo parte de que los adultos (docentes) aprenden a partir de una necesidad de conocer algo o de solucionar un problema (Imbernón, 1998). Frente a esto, en la escuela, se lograría a nivel de los docentes la reflexión colectiva, asistencia de un asesor calificado y apoyo a la supervisión escolar (Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, 2010).
- e. Modelo de entrenamiento o institucional: señala que el formador es quien selecciona y decide

las estrategias metodológicas formativas que ayudarán al docente a que logre los objetivos en su formación (Imbernón, 1998).

De acuerdo a los modelos planteados, podemos considerar el aporte de Bello (2004, p. 1) quien nos presenta los cuatro tipos de programas de formación continua:

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

Sostenemos que la formación continua debe estar centrada en las propias necesidades de la institución; pero también debe tomar en cuenta las necesidades del docente. Por estas razones, Camargo (2004) y Villar en García (1998) consideran, a nivel institucional y docente respectivamente, lo siguiente se observa en tabla 2.

Tabla 2. La formación continua desde las necesidades de la institución y del docente

A nivel institucional	A nivel del docente
<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo alrededor de la construcción de identidad escolar. 2. Promoción del liderazgo administrativo del director y el liderazgo pedagógico del docente. 3. Búsqueda y estímulo al trabajo colaborativo del grupo institucional. 4. Generación de procesos de reflexión que permitan reconocer las actuaciones; asumirlas, aprender de los errores y de los éxitos y comprometerse con el desarrollo institucional. 5. Establecimiento de objetivos y confrontación con resultados. 6. Fomento de la motivación por la institución y su actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación (clima y conciencia apropiada). • Planificación (metas, necesidades, reflexión). • Entrenamiento (pluralidad de estrategias). • Evaluación (eficacia de los programas). • Adopción del cambio (incorporación de innovaciones). • Mantenimiento (decisiones sobre su valor).

Elaboración propia

2.4 Los cambios en el docente

Si entendemos que la formación continua docente es para toda la vida y que “es inherente a todas las personas en la sociedad actual y por eso han surgido los tópicos de aprender a aprender, aprender a lo largo de la vida, aprender a desterrar unas prácticas e incluir otras, aprender a innovar, aprender a disfrutar aprendiendo” (De Martín, 2005, p.10); entonces, es necesario en el docente, considerando los aportes de Yurén (2005) y Navia (2006), que las “acciones y esfuerzos para orientar sus competencias de base y sus motivaciones, hacia la adquisición de nuevos saberes, se apropien de su propio proceso de formación, como prácticas de autoformación”(Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, 2010, p.84). Por consiguiente, esto nos podría llevar a pensar que el docente es consciente de su formación continua; por lo tanto, puede reconocer cómo, cuándo y dónde debe seguir con este proceso.

Es necesario precisar que el impacto en todos los docentes no es en el mismo ámbito ya que las necesidades como sus fortalezas son diferente; pero es evidente que un buen programa que se enfoca en el cambio conceptual (Ávalos, 2007) permitirá alcanzar las metas trazadas en la práctica docente.

Por lo cual, se puede orientar que la formación continua considere cuatro líneas - hemos incluido la número cuatro - propuestas por Imbernón (1998, pp. 57-58), que la diferencian de la formación inicial como se indica:

1. La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
3. El desarrollo profesional en y para el centro, mediante el trabajo colaborativo, para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación.
4. El cuestionamiento permanente a los valores y concepciones a nivel personal y colectivo.

De manera que son necesarios para promover un cambio en su propia práctica; no obstante, es indispensable precisar que el componente principal es la parte pedagógica que, según Bello (2004, p.6), debe considerar:

- Conocimientos prácticos específicos para enseñar;
- Métodos para propiciar un aprendizaje significativo en lugar de rutinario;
- Métodos para desarrollar en los estudiantes actitudes positivas para un aprendizaje duradero;
- Métodos para ayudar a los maestros a comprometerse en el desarrollo curricular;
- Habilidades adecuadas para la evaluación y la toma de decisiones.

Ahora, considerando que la formación continua debe lograr el cambio en el docente, tanto a nivel conceptual como en su práctica, podemos tomar en cuenta los aportes de Ávalos (2007, p.81), quien plantea un proceso cíclico, y los de Day (2005, p.173), que puntualiza y refuerza algunas fases:

Tabla 3. La formación continua orientado al cambio docente

Fases planteadas por Ávalos	Aspectos a fortalecer por Day
Reconocimiento inicial, por parte de los profesores, de lo que piensan y saben sobre el tema de la actividad formadora.	--
Presentación de información o alternativas distintas de trabajo docente.	Adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes que se pretendan.
Modelamiento de las estrategias (si corresponde). Puesta en práctica de lo aprendido.	Incorporarlos a la práctica.
Retroalimentación	De un modo que influya en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.
Coaching o apoyo	Influencia en otros docentes de su escuela.

Elaboración propia

Por tanto, y tomando en cuenta el modelo de cambio de un docente propuesto por Guskey (2002, p. 83), solo logrando un cambio en el profesor y en su práctica pedagógica (UNESCO, 2013), se podrá pasar a una variación en los resultados de aprendizajes de los estudiantes; y, finalmente, se conseguirá una transformación tanto en sus creencias y actitudes como en sus conocimientos y habilidades (Moore, 2006 y Lunenburg, 2011); en otras palabras, estamos hablando de un cambio de su hacer, pensar y sentir.

Igualmente, debe considerarse que para alcanzar estos cambios, se deben estructurar programas de formación continua que consideren las dimensiones de la evaluación de impacto planteados por Tejada; Ferrández (2012):

- Satisfacción de los participantes: nivel de agrado de los mismos y utilidad en el desempeño de su trabajo.
- Grado de aprendizaje logrado: logro de objetivos establecidos en la acción formativa, en relación a los conocimientos y habilidades planteadas.
- Transferencia al puesto de trabajo: apreciar y evaluar la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades en su puesto de trabajo.
- Impacto de la formación en el puesto de trabajo y en la organización: cuantificar qué incidencias ha tenido la aplicación de lo aprendido en sus competencias en el trabajo y cómo han contribuido en la mejora de la organización. Se va midiendo los efectos de la formación.

Asimismo, considerar:

- Modificación de creencias y reforzamiento de la identidad docente: lograr variar sus creencias y temores, y reforzar la reflexión, autoestima, compromiso e identidad docente.

Para producir el cambio en el docente, debemos considerar al formador de formadores quien “media en la construcción de conocimientos con otros actores para –en conjunto– aprender y comprender conceptos y prácticas propias del ejercicio profesional docente. Entra en esta definición todo aquel que socializa un saber o contribuye para implementar proyectos educativos

desde las diversas áreas del conocimiento. Además, son considerados formadores de una determinada política educacional de programas postítulos” (Gonzales y Trebilcock, 2007 en Miranda, 2009, p.159).

En consecuencia, el formador de formadores debe manejar todas las herramientas posibles para poder trabajar con personas adultas; además de los conocimientos que debe dominar, también debe tener en claro la propuesta de formación planteada por la institución o entidad convocante puesto en el que debe haber esa unión y coherencia de trabajo. Es necesario precisar otro aspecto, el de su carácter y creencias, puesto que influyen y refuerzan en los docentes de manera positiva o negativa, tanto en los conocimientos como en sus ideas, autoestima e identidad. En otras palabras, también se debe formar al formador.

Finalmente, debemos tener en cuenta que los programas de formación continua que se planteen deben estar articulados con el proyecto educativo institucional (Bello, 2004) y con las necesidades e intereses de los docentes, directivos y otros que requieran seguir aprendiendo para producir conocimiento y lograr los aprendizajes en los estudiantes. De ahí que asumimos y concordamos con Darling y Rothman (2011) y von Hippel (2011) sobre la importancia del aprendizaje continuo porque permite al docente desarrollar profesionalmente sus habilidades, actitudes, conocimiento y cambiar posiblemente la naturaleza de la institución.

3. METODOLOGÍA

- a. **Diseño y objetivo:** La investigación responde a un enfoque cualitativo porque tiene la intención de comprender la realidad a partir de las percepciones que tienen los sujetos, desde sus historias, comportamientos, experiencias, interacciones en un contexto particular (Vasilachis, 2006; Díaz y Sime, 2009; Martínez, 2006), por lo cual nos planteamos el siguiente objetivo principal “Analizar las percepciones de los docentes sobre la propuesta de formación continua docente de una congregación religiosa”.
- b. **Contexto y población:** El estudio se centró en una organización denominada “Congregación Religiosa” que administra seis instituciones educativas pertenecientes a la Educación Básica Regular en el Perú, las cuales tienen una antigüedad entre 87 a 42 años de fundadas; están ubicadas en la capital o ciudad principal de cinco regiones. Por tal motivo, la dirección está a cargo de las “Hermanas” o personas consagradas a la labor religiosa y los otros puestos son asumidos en su mayoría por civiles. Cabe resaltar que la congregación cuenta con un programa de formación continua docente, donde una de sus actividades es el “Encuentro” bianual de docentes de las seis escuelas, que empezó el año 1999 y el último se programó en el verano de 2014 donde participaron un total de 110 docentes. De esta población se tuvo como muestra 30 docentes que representó el 27% del total de solo 5 escuelas asistentes, no se pudo obtener de la 6ta escuela porque las entrevistas no fueron devueltas en el tiempo previsto. En la siguiente tabla presentamos la caracterización de la muestra, el cual fue registrado en el instrumento aplicado:

Tabla 4. Caracterización de la muestra de estudio

Región	Cantidad de Instituciones	Muestra	Niveles de la Educación Básica Regular			
			Inicial	Primaria	Secundaria	No indicó
Lima	1	10	4	1	4	1
Callao	1	7	0	2	5	0
Arequipa	2	7	2	1	4	0
Cusco	1	6	0	5	1	0
Total	5	30	6	9	14	1

Elaboración propia

Otro aspecto relevante recogido de los informantes es el tiempo de servicio como docente en las instituciones educativas estudiadas, donde el 33% tiene entre uno a cinco años de servicio a diferencia de un 13% que tiene más de 20 años:

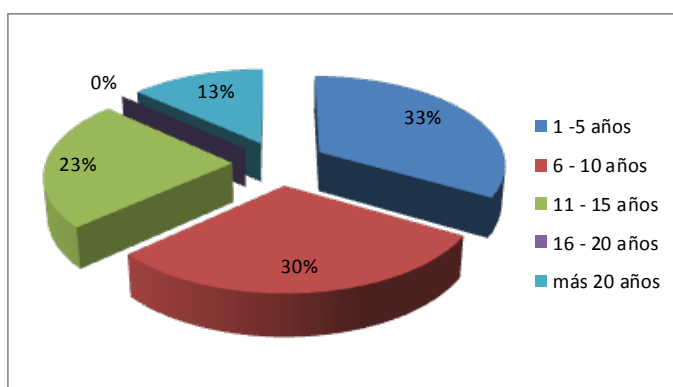


Figura 1. Tiempo de servicio

Finalmente, de la información obtenida sobre la muestra, podemos decir de la cantidad de veces que han asistido a los encuentros, el 27% fue una vez, el 20% dos veces igual que los que asistieron tres veces y solo un 13% es su séptima vez.

- c. Instrumento: La entrevista se utilizó como técnica para recoger las percepciones de los docentes con el fin de obtener información contextualizada, su forma de pensar, creencias hasta definiciones (Vieytes, 2004; Pérez, 2006) con su respectivo instrumento guion de preguntas, que estaba relacionado a los objetivos específicos y categorías estudiadas como: intencionalidad; relación con las necesidades institucionales, locales y nacionales; aplicación de lo aprendido, y como fortalece (trascendencia) a los docentes los temas propuestos.
- d. Intervención: Se elaboró una entrevista para obtener las percepciones de los informantes sobre la formación continua docente brindada por la congregación, para esto se realizó el siguiente proceso:

Tabla 5. Intervención del estudio

Momento	Descripción
Guion de preguntas	Tenía dos partes, la primera referente a datos, donde se le solicitaba aspectos personales y laborales, y la segunda se componía de 7 preguntas acorde a las categorías propuestas
Validación de instrumento	Se realizó el juicio de experto, para verificar la calidad y utilidad del instrumento.
Aplicación de instrumento	Considerando el Encuentro de docentes realizado por la Congregación, se entregó a los líderes de cada institución el instrumento para decidir quién lo llenaría y luego él recogería y devolvería el instrumento.
Resultado y programa	Luego se organizó las entrevistas de acuerdo a cada institución y se analizó la información.

Elaboración propia

- e. Análisis de la información: La información que se registró en las entrevistas fue analizada según el tipo de apartado, la primera parte al ser preguntas cerradas y de marcar se elaboraron cuadros estadísticos y la segunda parte al ser preguntas abiertas se elaboraron “matrices de hallazgos” por cada pregunta, donde se anotaron todas las respuestas brindadas por los informantes, luego, considerando la categoría se identificaron “elementos emergentes” entendido esto como unidades de análisis de cada respuesta. Cada respuesta fue codificada, ejemplo PC-09-02 (donde se identifica la inicial de profesor, seguido por el de procedencia, número de informante y número de pregunta). En este proceso se identificaron respuestas que no tenía relación alguna con las preguntas del guion, las cuales fueron descartadas.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Debemos tener presente que los programas de formación continua docente tienen un propósito o intención el cual está plasmado en sus objetivos o documento orientador, pero el estudio nos permite conocer si los participantes identifican estas intenciones de los eventos y si son conscientes de los propósitos planteados. Entre sus respuestas indican que el programa de formación continua planteado por la Congregación tiene como intención: trabajar su rol docente, identidad, integración, desarrollo y aprendizaje, como también el compartir experiencias y ser capacitados, los cuales las podemos ordenar en dos niveles: docente e institucional.

Esta división interna lo hacemos, porque los programas de formación continua considerando sus principios trabajan la parte profesional y personal, además que hay una que se relaciona a la gestión. A continuación presentamos el resultado en la figura 2.

El aporte tiene relación con lo que manifiestan Bello (2004), Lynd (2005), Pineda y Sarramona (2006), Fuguet (2007) y von Hippel (2011), quienes resaltan que debe lograrse un buen desempeño profesional, crecimiento personal y aprendizaje continuo y esto trae a cuenta que los responsables que ejecutan estos programas deben direccionar bien su propuesta de formación, como lo indica uno de estos hallazgos, de la intencionalidad a nivel institucional es “La intención del encuentro es propiciar la integración de todas las instituciones en cuanto a conocimientos, experiencias laborales y los temas planteados nos ayudarán a incrementar y mejorar la calidad de enseñanza y un mejor trato a nuestros estudiantes” (PCS-06-01).

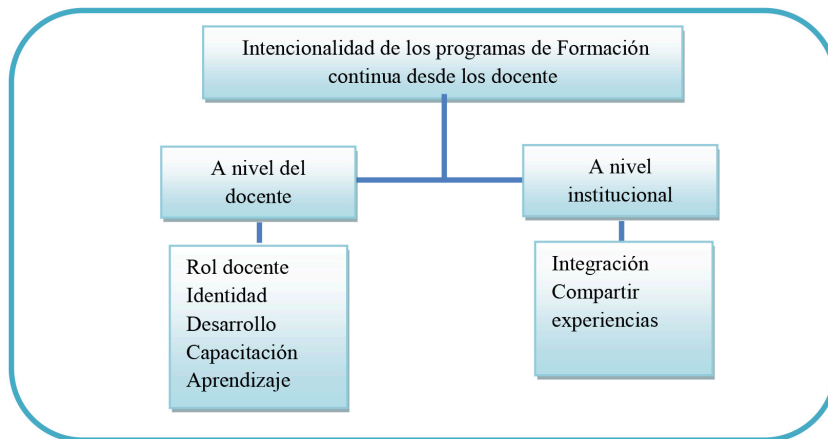


Figura 2. Intencionalidad de los programas según los docentes

Otro aspecto relevante del estudio es si la propuesta de formación continua docente propone o plantea temas que estén acorde a las necesidades nacionales o institucionales, considerando que cualquier programa no puede ser un evento aislado y tampoco desconectado con la realidad, porque el docente al estar insertado a un sistema aunque la institución a la que pertenezca no asuma muchos planteamientos gubernamentales no deja de que lo conozca, comprenda, valore lo que se propone fuera de su organización. De ahí, nuestro interés de conocer si ellos identifican estas necesidades y si existe cierta conexión, lo cual lo visualizamos en la siguiente figura 3.

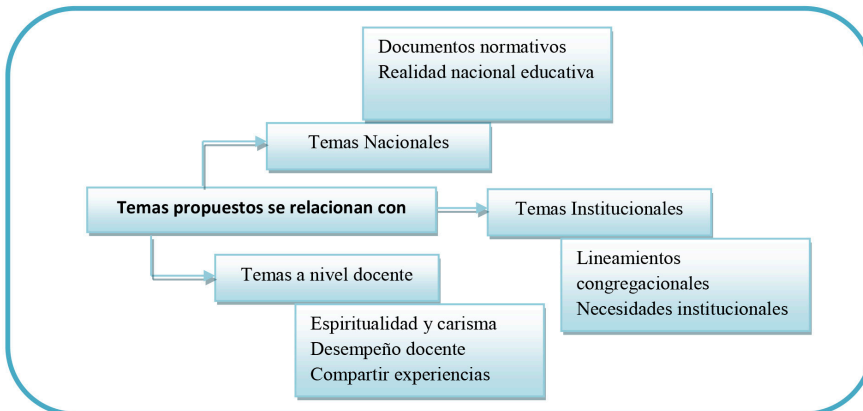


Figura 3. Relación de temas propuestos

Es importante resaltar la conexión de los temas propuestos con los nacionales, institucionales y a nivel docente, porque de esta manera se fortalecen los principios de la formación continua planteadas por Imbernón (1998), Bello (2004), Vezub (2009) y Elliott (1991), como el aprender a aprender, reflexión, colaboración, entre otros, y esto se respalda con lo que manifiesta uno de los entrevistados “Sí, porque los temas que se propusieron según las necesidades nacionales e institucionales como es el desempeño docente debe estar encaminada a una práctica pedagógica basada en la mejora de las experiencias educativas de nuestros estudiantes solo que en nuestro

caso practicamos el carisma de un santo” (PA-06-04).

También se puede identificar que la propuesta de formación continua docente planteada por la congregación responde al Modelo de desarrollo y mejora, porque no tiene una mirada parcial de la educación sino fomenta el aprendizaje, solucionar problemas y busca la reflexión colectiva, como lo señalan ellos: “porque el contexto educativo necesita ir revisando y compartiendo experiencias en pro de la formación de los estudiantes” (PC-02-04) y “La metodología que más me ha gustado es la integración por comunidades con docentes de diferentes instituciones, los talleres o tertulias que tuvimos para crecer como persona y docente” (PCS-02-03).

Entonces podemos comprender que los docentes valoran e identifican esta relación como también sustenta la siguiente percepción “Sí, existe relación ya que los temas propuestos han servido para conocer mejor los fascículos de las rutas de aprendizaje, lo cual es una necesidad nacional, también se trata sobre el desarrollo personal de los docentes y mejora así el clima institucional” (PA-03-04). Siendo esto un elemento importante para poder buscar mejoras y ser parte del problema como de las soluciones, no solo a través de medidas pre establecidas sino desde la misma reflexión (Bernhardsson y Lattke, 2012; Imbernón, 1998; Bello, 2004; Vezub, 2009; Elliott 1991; von Hippel, 2011) y compartir experiencias de todos los participantes a través de estos programas de formación. Como se resaltara en los principios de la formación continua, el docente debe lograr la reflexión y no la sumisión, para que pueda resolver situaciones problemáticas producto de su propia práctica y de esta manera sea un sujeto consciente y autocrítico en busca de soluciones, aprendizaje constante, cuestionador, innovador.

Así, como el programa de formación continua tiene una intencionalidad y responde a temas que abarcan el ámbito local como nacional, también logramos identificar los que el docente considera necesario, los cuales tiene que ver mucho con el tipo de organización al que pertenecen. De acuerdo a esto, hemos podido identificar las siguientes necesidades las cuales están agrupadas en tres ámbitos:

Tabla 6. Los Ámbitos y las necesidades de aprendizaje

Ámbitos	Necesidades de aprendizaje
Pedagógica	Formación pedagógica, rol docente, trabajo en equipo, currículo, programación.
Personal	Emocional, habilidades personales, desarrollo humano, fortalecer valores.
Congregacional	Carisma congregacional, maestro católico, vida comunitaria, formación cristiana y espiritualidad.

Elaboración propia

Estos ámbitos tienen relación con lo que plantea De Martín, los cuales son: profesional, personal y cultural. Cabe resaltar que el ámbito congregacional muestra una relación directa con lo cultural, porque tiene que ver con lo social, creencias, pluralidad, diversidad, y esto significa que el contar con los tres tipos en los programas de formación continua docente se logrará un impacto más completo, considerando que los programas usualmente apuntalan la parte pedagógica y escasamente lo personal con lo congregacional.

Entonces, existiendo relación del programa de formación continua con las necesidades tanto

institucionales como nacionales, existe la posibilidad de que el docente que participa pueda incorporarlo en su quehacer educativo, siendo esto interesante, porque lo aprendido lo orienta de acuerdo a sus intereses o necesidades a nivel personal como lo indica un docente “Relaciono lo aprendido con lo que voy a programar y enseñar a mis niños, poner en práctica también las experiencias de colegas de otros colegios, los cuales me parecen muy interesante” (PA-03-06). Es necesario resaltar, que si los programas no responden a las necesidades del docente (Bello, 2004; Adu-Pipim, 2010; Camargo, 2004; Villar en García, 1998) es probable que el docente no muestre interés por aprender, porque no es consciente de sus carencias, fortalezas, iniciativas hasta su vocación misma, y será mucho más complicado ante esto que asuma las necesidades de los estudiantes como de la institución.

Cabe resaltar el rol de los gestores, mentores, amigos críticos entre otros, para identificar las necesidades de los docentes como de las otras instancias (Tabla 6) para que se puedan plantear programas de formación continua más completos, focalizados y atendiendo cada caso de manera particular, claro está que depende de los objetivos institucionales y como las necesidades se vuelvan un motivo para superar.

Ante esto, de acuerdo a las percepciones emitidas por los entrevistados sobre la incorporación de lo aprendido en los programas de formación continua, podemos comprender lo siguiente (Figura 4).

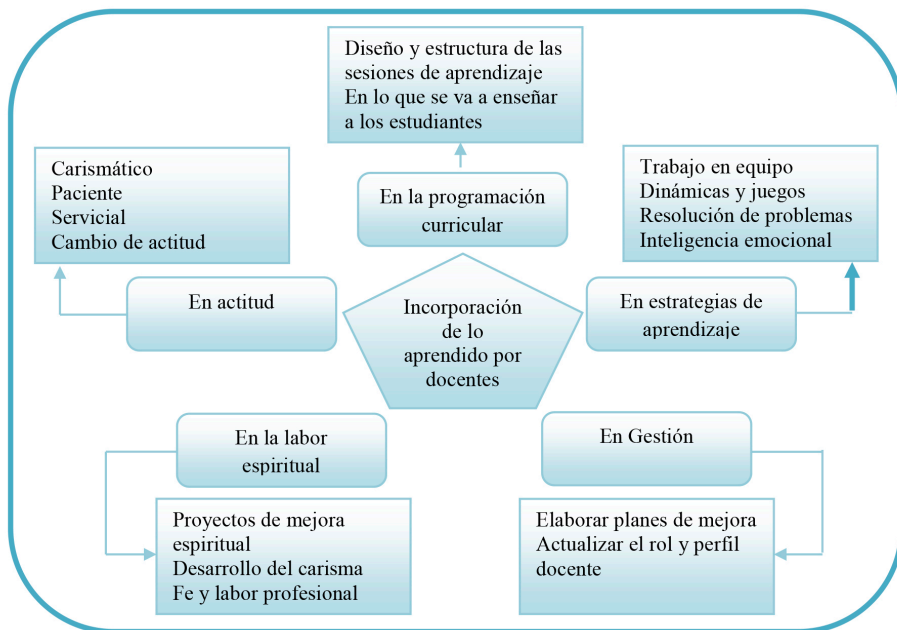


Figura 4. Incorporación de lo aprendido por los docentes

Finalmente, los docentes identifican lo que les fortalece (Pineda y Sarramona, 2006; Imbernón, 1998; Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, 2010; Day, 2005) al participar en el programa de formación continua propuesto por la Congregación, donde podemos diferenciar dos aspectos: competencias e identidad, los cuales dependen en que ámbito se encuentran, como el personal profesional o personal institucional. Cabe resaltar que estos dos ámbitos están interrelacionados y a la vez tiene una intensidad y esto dependerá de quien tenga la necesidad de formarse (docente) o formar (institución) y respondiendo en qué, cómo y por qué formarse.

A continuación describiremos los elementos e interrelación del esquema propuesto:

- a) Personal profesional: que abarca todo lo relacionado con lo que afecta directamente al docente pero en relación a su ejercicio profesional, los cuales se manifiestan a través del fortalecimiento de su identidad y competencias.
- b) Personal institucional: que abarca todo lo relacionado con lo que afecta directamente al docente pero en relación a la propuesta o política de la institución, los cuales se manifiestan a través del fortalecimiento de su identidad y competencias.

Indicamos que hay una intensidad, porque cada docente puede incidir en su formación en relación a su profesión y por eso puede reafirmar su vocación, perfil y mejora personal y a la vez fortalecer o mejorar ciertas competencias necesarias para su ejercicio profesional, a diferencia de fortalecer su formación pero en relación a la institución a la que pertenece, donde apuesta por asumir, aceptar, aprender o vincularse con la identidad de la institución la cual plantea su espiritualidad, manejo emocional, valores, carisma y promueve la identificación con la misma, y todo esto va de la mano con las competencias que posiblemente se requiere o exige la entidad donde labora el docente como el trabajo en equipo, comunicación, habilidades sociales, compartir experiencias y estrategias de aprendizaje. De ahí la intensidad, porque un docente puede formarse por una cuestión personal profesional y desestimar la propuesta por la institución y viceversa (Figura 5).

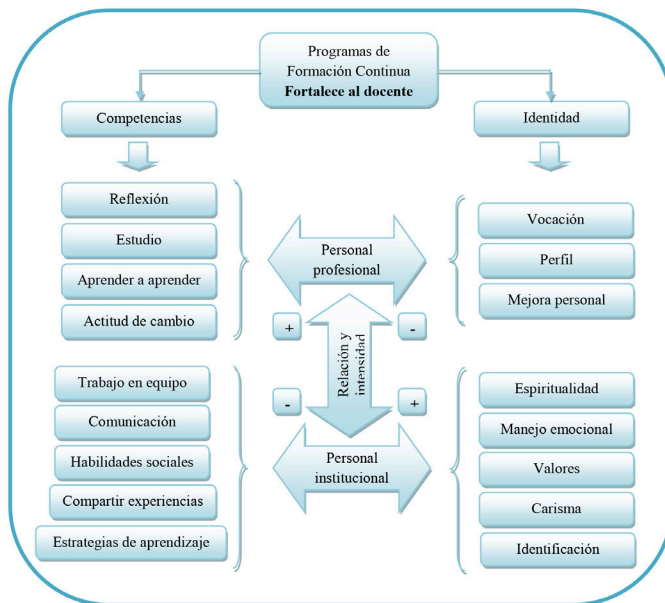


Figura 5. Lo que fortalece a los docentes la formación continua

Considerando el esquema propuesto, esto lo podemos evidenciar con lo que opina un docente “El impulso para seguir adelante en el desarrollo de mi práctica pedagógica no sólo desde la perspectiva del conocimiento sino que desde la espiritualidad, esto me ayuda a ver cuál es mi misión (PA-06-02)” aquí la intensidad es más institucional en la identidad, a diferencia de lo que percibe otro docente “Analizar mi situación como docente perteneciente a una congregación. Evaluar mis fortalezas y debilidades para una mejor conducción personal. Comprender la importancia de la labor que cumplo en la formación de mis estudiantes (PL-01-07)” su intensidad

es profesional, identidad y competencias. Este apartado es necesario seguir estudiando para entender los intereses de formación continua y como esto van marcando en el desarrollo profesional del docente.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo a los cuestionamientos iniciales de la investigación y el análisis de la información a partir de los hallazgos y teoría planteada, podemos resaltar primero que la formación continua es esencial para el desarrollo profesional docente y segundo que las congregaciones también cuentan con propuestas o programas de formación de su personal en servicio.

Un elemento clave es que los programas de formación continua docente tienen una intencionalidad, responde a necesidades tanto nacionales, institucionales como del mismo docente, además, ellos tienden a aplicar lo que aprenden en estos programas y sienten que fortalecen su labor a nivel personal como profesional, de ahí, que es importante saber a partir de otros estudios cuánto aplican o se apropian en su práctica lo aprendido en los diferentes cursos y programas de formación continua.

Un aspecto que se resalta en este estudio de manera transversal es la identificación que busca la Congregación con su personal hacia la institución, ya sea a través de temas, actividades o hasta el discurso que se fomenta, y esto incide en cómo se planifica y en lo qué se va a brindar en este tipo de programas. De ahí que los programas de formación continua siempre tienen una intencionalidad y debe responder en algunos casos a los intereses de la propia institución como del mismo docente, de ahí que un buen acierto es que los docentes se apropien de los objetivos institucionales y la institución de igual manera articule sus necesidades para lograr objetivos comunes. Además, así como la literatura lo indica, estos programas no deben ser improvisados sino debe contar con objetivos que se irán consolidando en cada taller que se plantea, entendiendo que es anual hasta que se logre lo planificado.

Entonces para lograr que la intencionalidad no quede o responda a una sola instancia o sujeto, esta debe reunir varios elementos, como los ámbitos, intereses hasta sus necesidades, las cuales parten de qué debemos aprender, qué necesitamos modificar o cambiar, hacia dónde vamos, porque el mundo al ser cambiante necesita sujetos conscientes de este proceso no como mero receptores sino agentes participes y que asuman compromisos para que los estudiantes logren los aprendizajes. Ante esto, el estudio resalta que los temas que se planteen sean cruciales en la formación continua del docente, por eso, se identifican como tres niveles: los nacionales, institucionales y a nivel docente, y de igual manera los pedagógicos, personales e institucionales, los cuales deben estar interrelacionados, con el fin de que se cubran las necesidades de formación y sobre todo incidan en la práctica docente para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Cuando resaltamos que se cubran las necesidades de formación, estas deben cubrir tres ámbitos que son lo pedagógico, personal y cultural (según el estudio es congregacional, siendo esto un tipo de organización que tiene su propia estructura e intereses). De esta manera al docente no se le ve como un sujeto que solo tiene que aprender o aplicar algo, sino que es un sujeto social, que es modelo de vida frente al resto, y es necesario que se le vea de manera íntegra, donde la formación continua abarque por ejemplo el desarrollo humano, valores, se incida con el rol docente y de acuerdo a la congregación se fortalezca la vida comunitaria y formación cristiana. Entonces, existen programas que ven al docente cercenado o mutilado, por eso, planifican temas sin sentido y que no responden al sujeto y su contexto.

Otro aspecto importante es que si tomamos en cuenta las necesidades del docente así como de la institución, debemos exigir que lo aprendido sea aplicado o por lo menos discutido para su interiorización, considerando esto, es necesario el acompañamiento en el aula tanto por colegas del mismo nivel como de alguna autoridad comprometida en la formación continua del docente.

Por último, es necesario que los programas de formación continua fortalezcan al docente en su labor y le permita crecer como persona y profesional (reflexivo, aprender de manera crítica, que supere sus carencias, fortalezca sus capacidades, etc.), respondiendo a las exigencias de su propio contexto, no obstante, para lograrlo el docente debe tener la intención primera de seguir formándose, y junto a ellos la institución a la que pertenece, por lo que debe contar con objetivos relacionados a la formación continua a nivel institucional. Pues bien, aquí debe existir un balance e intensidad, tanto de lo que desea el mismo docente como la propia institución, siendo el objetivo integrar ambos intereses y que la intensidad de formación sea para ambas en un mismo nivel.

Es necesario finalmente resaltar que la Congregación tiene como misión primera identificar al docente con su propuesta denominada espiritualidad y que a partir de ahí promueva su programa de formación continua, y a la vez lograr que el docente en su discurso mantenga una relación entre su labor pedagógica y la propuesta religiosa. Como se indicó anteriormente, es necesaria la intensidad para que los docentes puedan responder a su misión en la sociedad y escuela que es lograr el aprendizaje de los estudiantes. Esto conlleva a cuestionarse ¿cómo los programas de formación continua promovidas por entidades públicas fortalecen la identificación con su centro y labor profesional en los docentes? si sus propuestas son a veces paliativas o igual para todos, ya que el estudio nos deja que a mayor identificación profesional e institucional hay mayor reconocimiento y valoración por lo que aprenden.

REFERENCIAS

- Adu-Pipim, N. (2010). School-based continuing professional teacher development: A study of alternative teacher development initiative in the Eastern cape. *The African Educational Research Network*, 10 (2), 75-82. Recuperado de <http://www.ncsu.edu/aern/TAS10.2/TAS10.2Boaduo.pdf>
- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. *Cuaderno de discusión N° 8*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds08.pdf>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia Internacional y de la Región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2). Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G., y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064006>
- Beca, C. (2004). Propuesta a partir de experiencia desarrollada en Chile. En I. Flores (Eds.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina. Encuentro internacional El desarrollo profesional de los docentes en América Latina*, (pp.179-190). Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf

Bello, M. (2004). El Rol de la Universidad en la formación continua de los profesores. *Encuentro por la Lectura y la Escritura*. Perú, 1-9. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/faedu/portal/images/publicaciones/documentos/roldeaeu.pdf>

Bernhardsson, N., y Lattkes, S. (2012). Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojektes für Politik und Praxis. En I. Sgier, & S. Lattke. (Coord.). *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa*. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (pp. 109-125).

Camargo, M., y otros. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Revista Educación y Educadores*, 7. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550/643>

Darling, L., y Rothman, R. (2011). *Teacher and Leader effectiveness in high-performing education systems*. Recuperado de <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teacher-and-leader-effectiveness-high-performing-education-systems.pdf>

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea

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

Díaz, C., y Sime, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>

Escobar, P. (2014). (Resp.) *El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y su Trayectoria en la formación continua de docentes*. Lima: CISE-PUCP.

Finocchio, S., y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Recuperado de <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/Modelos-de-formaci%C3%B3n-continua-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

Fuguet, L. (2007). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación Infantil. *Revista de Investigación*, 62. Recuperado de <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ri/v31n62/art08.pdf>

Gairín, J., Castro, D., Navarro, M., y Rodríguez, D. (2011). La formación permanente de directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento. En J. Gairín. (Coord.), *La dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. (pp.241-265). Recuperado de http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf

García, J. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XX1*, 129-158. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/400/349>

Guerra, P. (2008). Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2008Zamora.pdf>

Guskey, T. (2002). *Professional Development and teacher change. Teacher and Teaching: theory and*

practice, 8 (3). Recuperado de <http://physics.gmu.edu/~hgeller/TeacherWorkshop/Guskey2002.pdf>

Hippel von, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und

Weiterbildung. En W, Helsper y R. Tippelt (Coord.) Pädagogische Professionalität. Recuperado de http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professionalitaet.pdf

Imberón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. (3ra Ed.). Barcelona: GRAO.

López, M. (2007). ¿Capacitación docente o formación en servicio? *Informe N° 61*. Recuperado de <http://www.ipp-peru.com/upload/INFORME612007.pdf>

Lunenburg, F. (2011). Professional Development: a vehicle to reform schools. *Schooling*, 2 (1). Recuperado de <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Professional%20Development-A%20Vehicle%20to%20Reform%20Schools%20ScHOOLING%20V2%20N1%2011.pdf>

Lynd, M. (2005). *Fast-track teacher training: Models for consideration for Southern Sudan*. AIR/SBEP. Recuperado de http://people.umass.edu/educ870/teacher_education/Documents/Lynd%20-%20Fast-track%20Southern%20Sudan.pdf

Martínez, M. (2006). La investigación conceptual. *Revista IIPSI*, 9 (1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>

Miranda, C. (2009). Formación permanente e innovación en las prácticas Pedagógicas en docentes de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/797Miranda.PDF>

Miranda, C., y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores?. *Estudios Pedagógico XXXV*, 1. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art09.pdf>

Moore, M. (2006). Teacher Professional Development as a Transformative Experience. En *AARE Annual Conference Adelaide* (pp. 1 – 22). Recuperado de <http://www.aare.edu.au/data/publications/2006/moo06219.pdf>

Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature. *Review on Potential Effects, OECD Education Working Papers*, N° 48. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>

Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Murralla.

Pineda, P., y Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista Educación*, 341. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_29.pdf

Robalino, M. (junio, 2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. *Séminaire international La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale*. (1–5). Recuperado de

http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf

Tejada, J., y Ferrández, E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4362Tejada.pdf>

Terige, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *PREAL – Serie Documentos Nª 50*. Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PREALDOC50.pdf>

UNESCO. (2013). Antecedentes y criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes. Santiago. *OREALC/UNESCO*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vezub, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela Concepciones, políticas y experiencias*. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial De Las Ciencias.