

Propuesta de un modelo de formación continua para maestros en servicio del sistema educativo del Estado Plurinacional de Bolivia

Recibido: 15/10/2018
Aprobado: 18/01/2019

Resumen

La formación continua y permanente, ha estado presente en los procesos formativos de los maestros en servicio siendo desarrollados como políticas de estado en respuesta a las necesidades formativas identificadas. Sin embargo, estas acciones formativas no siempre contribuyen a la profesionalización de la práctica docente desde lo individual y colectivo. Es decir, a desarrollar procesos formativos articulados, sistemáticos y dinamizados desde los conocimientos previos de su práctica docente, enfocado en aquellos elementos que necesitan ser mejorados para cualificar la práctica laboral y los conocimientos profesionales desde la creación de políticas que articulen e integren los procesos de investigación a lo largo de la gestión educativa. Es por ello, que se presenta como propuesta un Modelo de formación continua para maestros en servicio con un enfoque por capacidades y con criterios y lineamientos de articulación metodológica e integral de los programas de formación continua, siguiendo una estructuración lógica y sistémica de los objetivos, que permitan desarrollar y fortalecer las capacidades profesionales de los maestros en servicio.

Palabras clave: Formación continua, Maestros en servicio, Modelo formativo.

Abstract

Continuous and permanent training has been present in the training processes of in-service teachers being developed as state policies in response to the training needs identified. However, these training actions do not always contribute to the professionalization of the teaching practice from the individual and collective. That is, to develop articulated, systematic and dynamic training processes from the previous knowledge of their teaching practice, focused on those elements that need to be improved to qualify the work practice and professional knowledge from the creation of articulated and comprehensive policies that allow generating true research processes throughout the educational management. That is why a model of continuous training for teachers in service is presented as a proposal with criteria and

guidelines for methodological and integral articulation of the continuous training programs, following a logical and systemic structuring of the objectives, which allow to develop and strengthen the Professional capacities of teachers in service.

Keywords: *Continuous training, teachers in service, training model.*

Introducción

La presente propuesta, es el resultado de un largo proceso de investigación reflejado en una serie de artículos publicados, donde se expresa el análisis de la formación continua y temas afines, que han permitido la elaboración de un modelo de formación continua para maestros en servicio. En esta trayectoria de investigación se ha podido evidenciar, la desarticulación entre los distintos programas formativos, puesto que su creación y aplicación ha respondido a la naturaleza jurídica, el alcance y los objetivos para los que han sido diseñados, convirtiéndose en políticas formativas de estado; dando lugar a subsanar los problemas emergentes en este ámbito.

Sin embargo, los cambios y transformaciones que se dan en esta sociedad del conocimiento, exigen una formación continua integral para los maestros en servicio, es decir, que cada programa responda a un modelo formativo como parte de un sistema para el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades profesionales. Este modelo rescata aquellas metodologías y procedimientos formativos que se han implementado, a fin de establecer la articulación no solo entre programas, sino también con el Modelo educativo. Para dar respuesta a estos cambios y demandas del encargo social, es importante detectar y definir cuáles son las necesidades formativas de los maestros del siglo XXI, dado que la sociedad actual se encuentra en un medio saturado de información y requiere del docente, una particular forma de trabajo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Consecuencias de estos cambios radicales que se vienen dando a raíz de la mundialización y la globalización, puede decirse, que hablar de una época de cambio es hablar de un cambio de época, puesto que las tres estructuras básicas que definen una sociedad, han sufrido transformaciones sustanciales: las estructuras de poder, las estructuras de producción y las estructuras de relaciones humanas. Estos cambios también requieren

respuestas concretas y esenciales por parte de las Unidades Educativas, generando nuevas competencias en la práctica docente, a fin de asimilar y aplicar con pertinencia y pertenencia social su labor educativa.

Modelo de Formación Continua

Si bien el Estado Plurinacional de Bolivia ha asumido políticas y lineamientos formativos, definiendo estrategias, metodología y contenidos en los diferentes programas, no obstante, es importante establecer la coherencia y articulación con un Modelo de Formación Continua, que le dé un carácter sistémico y articulado entre las diferentes modalidades en la formación del desarrollo profesional de los maestros en servicio.

El presente análisis, se inicia con la conceptualización propuesta por Bonil, Calafell, Granados, Junyent & Tarín (2012) quienes expresan:

Consideramos los modelos formativos como elaboraciones teóricas que los profesionales de la educación llevan a la práctica en su contexto. Las aplicaciones de los modelos formativos son interpretaciones y adaptaciones de propuestas teóricas que están mediadas tanto por la cosmovisión de los individuos como por sus creencias sobre la educación y el rol que ha de ocupar.... Esta evidencia supone reconocer la existencia de una distancia entre las propuestas teóricas y su aplicación al aula (p. 147).

Los modelos formativos, si bien son orientaciones que brindan lineamientos para conseguir en este caso el desarrollo profesional de los maestros en servicio, estas deben establecer con claridad y pertinencia las habilidades, capacidades y destrezas que deben ser aplicadas en el aula. Por ello, algunos autores pueden establecer los modelos como reglas o pautas por la amplitud que abarca en las diversas formas de aprender así como el desarrollo de contenidos y procesos de transferencias reproductivas.

Otras definiciones que se ponen a consideración, son las propuestas por los autores Feiman-Nemser e Imbernón F. que por su larga trayectoria en este campo de investigación, es innegable su participación en esta discusión.

Feiman-Nemser (1990), identifican los modelos de formación docente como especie de orientaciones conceptuales que caracterizan determinadas prácticas pedagógicas orientadas a la capacitación inicial de docentes.

Imbernón (2007) plantea que: “cada uno de los modelos de formación responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética, y de acuerdo con ella se harán los énfasis que hay que desarrollar en los procedimientos e investigación de la formación del profesorado” (p. 36).

Por las definiciones presentadas, hablar de modelos formativos, es hacer referencia a la relación, interacción y articulación de categorías básicas como educación, enseñanza y aprendizaje, sin dejar de lado que en la construcción de dicho modelo se deben tomar en cuenta no sólo la experiencia y el área de trabajo, sino también, la diversidad sociocultural y plurilingüe característico de algunos países como Bolivia.

Para la presente investigación, se asume la definición de Antúnez & Imbernon (2007, p. 32) la cual concibe: el Modelo de Formación Permanente del Profesorado (FPP) como una herramienta que reúne de manera ordenada el conocimiento de principios y criterios que han de orientar la toma de decisiones que involucran los programas de capacitación.

La elaboración de este modelo formativo, tiene como finalidad de desarrollar y fortalecer las capacidades profesionales, permite dar respuesta a situaciones dadas en su práctica docente; al respecto Jonnaert (2002) citado en Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya (2008) expresa “la situación es la base y el criterio de la competencia”. Es decir, se está en situación cuando la persona desarrolla capacidades y da respuesta a las diferentes problemáticas producto de situaciones dadas en el proceso enseñanza aprendizaje (PEA), por tanto, la coautora Jenaro profesora titular de la Universidad de Salamanca (2013), expresa que el hablar de capacidades de aprendizaje y adaptación, es relacionar:

... la apertura a la experiencia, el optimismo (entendido como voluntad de adaptarse a los cambios), los deseos por conocer, desarrollar y mantener actualizadas las propias, competencias, destrezas y conocimientos según las exigencias (técnicas, metodológicas, procedimentales) de la profesión y de un mundo en constante evolución (p. 59).

Este análisis se realiza a la luz de la formación continua como parte del desarrollo profesional del profesorado, haciendo referencia al aprendizaje continuo que se da a lo largo de la vida. Si bien el término capacidades no es nuevo, es un término polémico por las características, elementos y atributos que se involucran en su desarrollo. Al respecto Pérez y Gómez (2007), en el IV Congreso Regional de Educación así como en los Cuadernos de Educación de Cantabria; expresa, que los programas formativos “requiere definitivamente, refundar, reinventar la escuela que conocemos”. El desarrollo de capacidades profesionales del profesorado, debe responder a un contexto histórico determinado a situaciones que se manifiestan en función de este contexto. Por tanto, el profesorado debe desarrollar:

...la capacidad de responder a las demandas complejas, llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada de acuerdo a entornos y demandas claves, supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos sustantivos y valores éticos, de actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento, que se moviliza conjuntamente para lograr una acción adecuada y eficaz (OCDE, proyecto DeSeCo citado en, Barbero, Maestro, Pitcairn, & Saiz, 2008, p. 7).

El hacer referencia al término capacidades no sólo pasa por responder a demandas complejas, sino también por la identificación de situaciones, la toma de decisiones y puesta en práctica de los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y emociones que permita efectivizar los procesos educativos. Este proceso se realiza mediante la cualificación de su práctica docente, dando respuesta a los problemas presentados en el contexto educativo, que permita la integración e inclusión de los educandos.

Es así que, la profesionalización del maestro en su desempeño laboral, lleva implícito la investigación acción en su práctica docente, como requisito fundamental del ejercicio de su profesión, partiendo de la reflexión en la acción y para la acción, asumiendo procesos de autocrítica como parte de su responsabilidad profesional. “La formación se legitimará entonces cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en un ámbito laboral concreto y cuando potencie los aprendizajes profesionales (autonomía, innovación, reflexión-acción, aplicación...)” (Imbernón, 1999, p. 61).

En este sentido la Formación Continua, tributa al desarrollo profesional como parte del crecimiento que alcanza el docente, sustentado en su experiencia y el análisis reflexivo y sistemático de su quehacer educativo; siendo parte de un aprendizaje constante en un proceso dinámico que responde a la formación informal y formal, propio de una cultura profesional que se enriquece y retroalimenta de las actividades laborales y de los procesos evaluativos entre otros. Es por ello, que para la propuesta de la presente investigación, se asume el desarrollo profesional del maestro como concepto apropiado para la actividad que realiza.

Propuesta de un modelo de formación continua para maestros en servicio

Justificación del modelo de formación continua

La concepción y conceptualización del Modelo de Formación Continua para maestros en servicio del Estado Plurinacional de Bolivia, se justifica, ya que es considerada una estrategia formativa sustentada en lineamientos políticos, pedagógicos y administrativos, como respuesta al cambio y transformación de una sociedad compleja que se encuentra en constante desarrollo.

La formación continua forma parte del desarrollo profesional, dirigida a la cualificación de la práctica docente, mediante la reflexión autocrítica de su experiencia para transformarla y relacionarla con la comunidad, el contexto, el avance de la ciencia y la tecnología; de aquí que Freire P. en su obra pedagogía de la autonomía expresa:

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el formador es el sujeto en relación con el cual me considero objeto, que él es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por él, me considero como un paciente que recibe los conocimientos – contenidos – acumulados por el sujeto que sabe y que son transferidos. (Freire, 2004, p. 11).

El Modelo de Formación Continua brinda los ejes articuladores, el perfil y los elementos necesarios para formar con pertinencia a los maestros

en servicio, en respuesta a las necesidades no sólo formativas, sino también del contexto, identificando las temáticas transversales que son necesarias abordar como parte de los contenidos que deben ser desarrollados en el salón de clase,

... que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. (Freire, 2004, p. 12).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje, forman parte de una retroalimentación que permite un crecimiento mutuo entre docentes y discentes, generando un proceso cíclico, dialéctico y dialógico, andamiaje característico de la formación del profesorado. Esta característica propia de la profesión docente, lleva a la pertinencia y funcionalidad del modelo de formación continua, permitiendo una clara identificación con su labor docente. “Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad”. (Freire, 2004, p. 12).

El desarrollo de capacidades profesionales delinea la autenticidad, establecido en el perfil del modelo de formación continua, puesto que su incidencia no se reduce a la dotación de conocimientos en el salón de clase, por el contrario, implica partir de la valoración de su experiencia en y desde su práctica, para repercutir en una formación integral del educando.

Características del modelo de formación continua

El Modelo de Formación Continua, presenta las siguientes características que resaltan su originalidad y novedad científica:

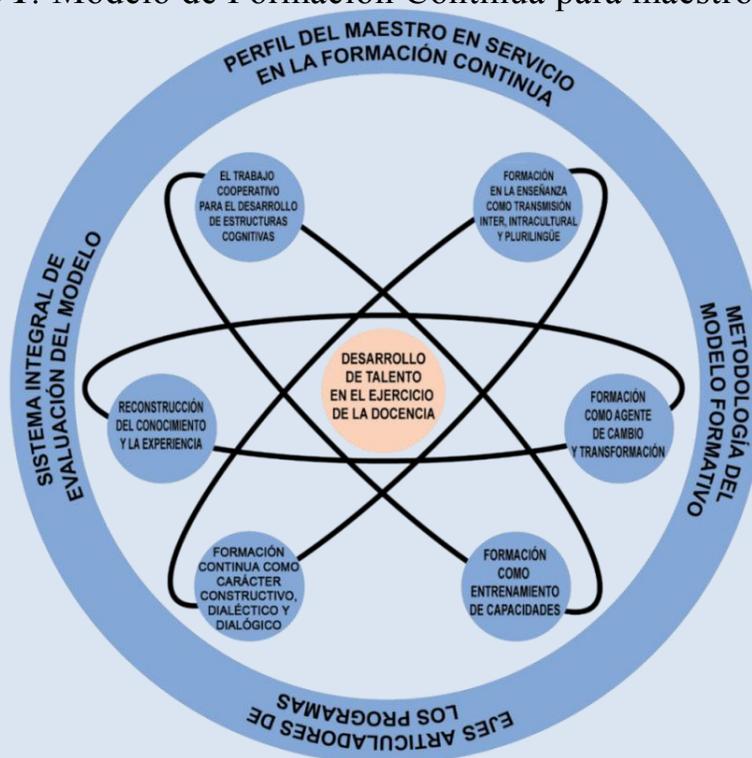
Abierto, puesto que permite su adaptación, garantizando su acceso y disponibilidad, permitiendo el desarrollo de programas ajustados a las características de los participantes.

Flexible, permite la incorporación y la modificación de conocimientos, valores y actitudes como parte del proceso dinámico formativo.

Dinámico, el conocimiento es un proceso constante de construcción y reconstrucción desde la praxis, generando nuevas experiencias. A partir de este modelo, los maestros en servicio construyen y reconstruyen sus conocimientos, valores y actitudes en permanente relación e interrelación.

Integrador, permite la articulación de los sistemas de contenidos de los diferentes programas que integran la formación continua, mediante lineamientos y ejes que se ajustan a los cambios propios de la dinámica formativa.

Figura 1. Modelo de Formación Continua para maestros en servicio.



Fuente: Elaboración propia, basada en la concepción integradora, reflexiva, dialéctica, dialógica y sistémica.

En la figura 1 se puede observar que el Modelo de Formación Continua para maestros en servicio, está compuesto por cuatro componentes que forma un círculo por el carácter dinámico e interactivo entre ellos: (i) El perfil del maestros en servicio en la formación continua, (ii) la metodología del modelo formativo, (iii) los ejes articuladores de los programas y (iv) el

sistema integral de evaluación del modelo. Al interior de la figura, se puede evidenciar los seis principios que rigen este modelo formativo, que partiendo de su característica dinámica, flexible, abierta e integradora, contribuye de forma permanente a la formación de capacidades profesionales de los maestros en servicio.

Principios

La formación continua como carácter constructivo, dialéctico y dialógico: parte de asumir la realidad como un campo problemático que a partir de su análisis y reflexión, permite la construcción de un conocimiento científico. El objeto de conocimiento (propuesta dialéctica y dialógica) forma parte de una estrategia de investigación transdisciplinaria, de aquí que la propuesta de este modelo formativo, pretende la transformación del conocimiento, dimensionándolo más allá de los límites de la teoría, pensando e incluyendo nuevas realidades; mediante procesos de integración y articulación de los fundamentos y objetivos que presentan una misma finalidad, desarrollando el talento en los maestros en servicio y formando profesionales creativos, competitivos y solidarios, capaces de resolver los diversos problemas, además de transformar su realidad y el desarrollo de su práctica docente.

Formación como entrenamiento de capacidades: implica la formación en ámbitos del conocimiento, destrezas, habilidades, actitudes y comportamientos, que permiten el cumplimiento de su práctica docente de forma eficaz y eficiente, como parte de una cualificación permanente, basada en la investigación acción e innovación educativa.

Formación como agente de cambio y transformación: la educación no está al margen del proceso social, histórico y cultural, de aquí que, potenciar el desarrollo profesional de los maestros en servicio, implica el desarrollo de procesos de indagación de la realidad que parte de la investigación acción educativa, para que la enseñanza se ajuste al contexto sociocomunitario. Esta dinámica social, es donde se revaloriza el rol del docente como agente de cambio y transformación, forma parte de la toma de consciencia de la transformación organizacional, las acciones, actitudes y

procesos, que permitan materializar estos cambios, mediante un clima favorable, un verdadero trabajo de equipo.

Reconstrucción del conocimiento y la experiencia: este principio debe enfocarse en la reconstrucción de los conocimientos, valores, habilidades y destrezas, que parten de una reflexión crítica y autocrítica del quehacer educativo en correspondencia con la realidad sociocultural. Mediante este principio, el Modelo de Formación Continua promueve el desarrollo profesional y personal del profesorado, sustentado en la experiencia como diálogo educativo para que, a través de ellos permitan la revalorización de la escuela, el servicio a la sociedad y la transformación de las unidades educativas, como comunidades en constante proceso de reconstrucción.

El trabajo cooperativo para el desarrollo de estructuras cognitivas: este proceso formativo parte por generar lazos de interdependencia, con metas y objetivos comunes, que también implica la interdependencia de actividades; como parte de las tareas pedagógicas, propias de una comunidad que aprende y aprehende propiciando, el desarrollo de capacidades, habilidades y aptitudes.

Los trabajos de Kohlbert y Piaget, afirman que el desarrollo cognitivo del profesorado forma parte del proceso evolutivo. Por esta razón, es importante centrar la atención en el aprendizaje del adulto para que los procesos formativos permitan el desarrollo de capacidades profesionales, con pertinencia acorde a las características de la población participante de dichos programas.

Formación en la enseñanza como transmisión inter, intracultural y plurilingüe: parte del rol del profesorado, es la construcción de una sociedad intercultural, intracultural y plurilingüe, que articula los conocimientos originarios con el conocimiento científico, dando la posibilidad de emplear los saberes y talentos, construyendo un presente y un futuro acorde a las necesidades y exigencias de la sociedad.

Con una actitud de compromiso con su pueblo y respetuosa con la diversidad cultural, el maestro brindará a los alumnos de las diferentes culturas y regiones del país las condiciones de formación y crecimiento que requiere la maduración de su personalidad la apropiación de su aprendizaje y el desarrollo de su

creatividad. (Ministerio de Educación Culturas y Deporte de Bolivia, 2001, p. 27).

Perfil del maestro en servicio en la formación continua

El perfil profesional del profesorado en servicio, presenta el conjunto de capacidades para el desempeño óptimo del desarrollo de sus funciones y las tareas de su profesión. La propuesta está centrada en el desarrollo de capacidades profesionales de los maestros en servicio, para ello, el perfil de la formación continua se sustenta en la labor docente que implica poner en juego una serie de capacidades, que serán clasificadas en cuatro:

Gestión del Conocimiento: será entendida como el desarrollo cognitivo trabajo cooperativo para el desarrollo, a través de prácticas contextualizadas en el desarrollo de la labor docente, las cuales deben responder a un entorno, siendo enriquecidas y sistematizadas como parte del proceso reflexivo del conocedor, no sólo individual sino también colectivo, como capacidad creativa e innovadora.

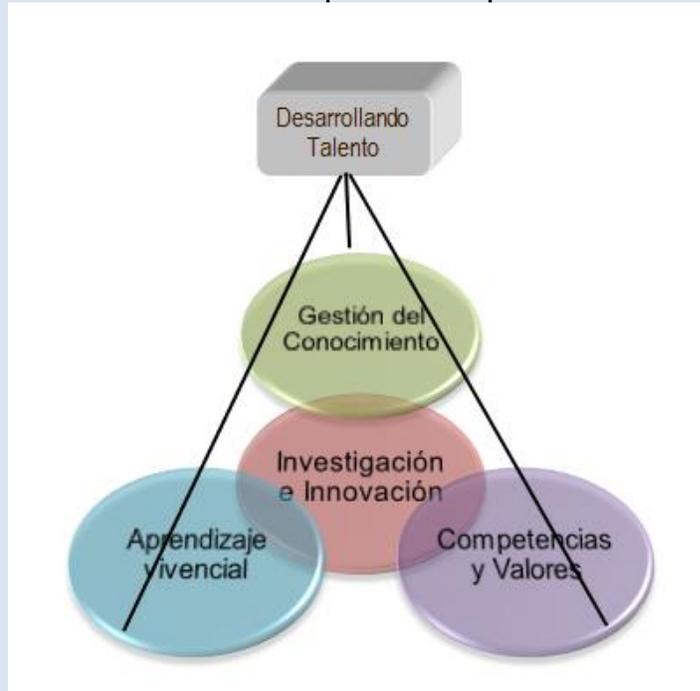
Competencias y Valores: los cuales están centrados en el desarrollo personal, como parte de habilidades y valores personales, observables en comportamientos habituales de su quehacer educativo con énfasis en la resolución de problemas para la toma de decisiones.

Aprendizaje vivencial: debe ser entendido como parte del conocimiento que en su independencia, involucra habilidades derivadas de los sentidos, de su participación y la experiencia de los hechos suscitados en su práctica docente, por tanto, es la construcción del conocimiento como parte de un proceso de reflexión, para la adquisición y desarrollo de habilidades y valores.

Investigación e innovación: permite al docente partir de una reflexión crítica y creativa para construir y reconstruir el conocimiento como mediador entre la teoría y la práctica. En este sentido la práctica docente, parte de un proceso investigativo no sólo pedagógico, sino también sociocultural, generando democratización y equidad, a través de una transformación social.

Cada una de estas dimensiones, permite el desarrollo del talento mediante la formación de capacidades profesionales de los maestros en servicio.

Figura 2. Dimensiones de las Capacidades para los Maestros en Servicio.



Fuente: Elaboración propia

El proceso formativo, asume el desarrollo del talento o capacidades profesionales de los maestros en servicio, ambas definiciones conceptualmente se encuentran relacionadas. El desempeño de un buen docente o cualquier otro oficio, sienta sus bases en las capacidades que le permiten desarrollar con éxito sus funciones. Por lo expresado anteriormente es importante consolidar el uso de los términos talento y capacidades.

El Modelo de Formación Continua que se propone en este artículo, tiene como elemento central el talento, en este entendido Petrovski A. en su obra Psicología General expresa que: el nivel máximo en el desarrollo de las capacidades es denominado talento. Posteriormente explica que: el Talento es la combinación de capacidades que permite llevar a cabo exitosamente alguna actividad laboral complicada, de manera propia y original (Petrovski, 1986).

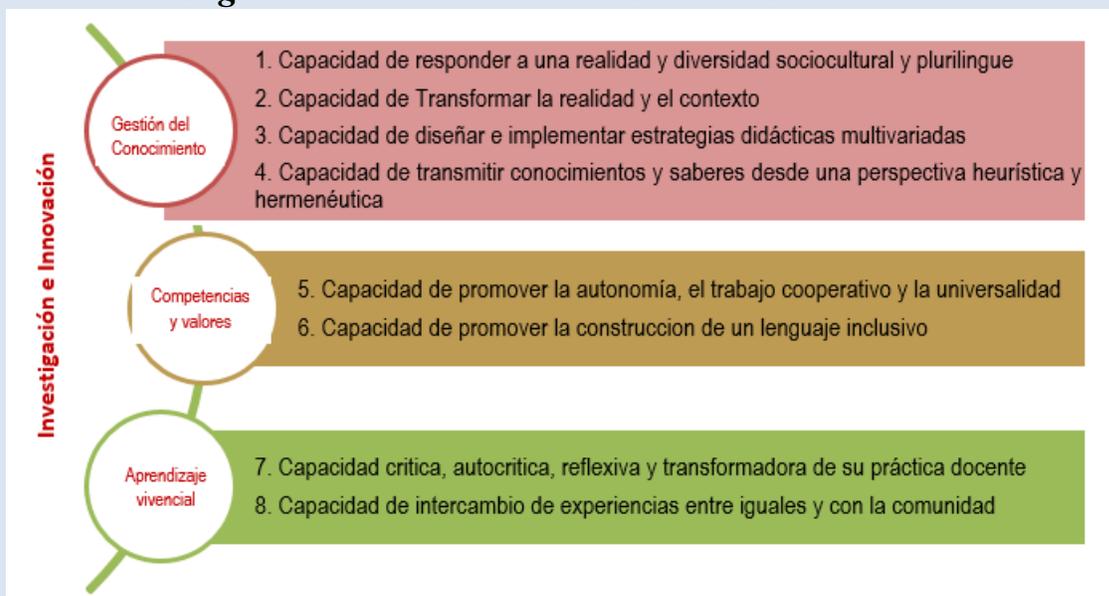
Por otra parte Pilar Jericó (2007), define el talento como la característica de aquellas personas cuyas capacidades se encuentran comprometidas a hacer cosas que mejoren los resultados de la organización. Y, define al profesional con talento, como “un profesional comprometido que pone en práctica sus capacidades para obtener resultados superiores en su entorno y organización”

Por tanto las capacidades, se refieren al conjunto de los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias que se desarrollan dentro de las organizaciones (o en cualquier otro entorno).

En este sentido, la definición de talento y sus implicaciones con el ejercicio de la función docente, no sólo está asociada a las buenas prácticas de la función técnico pedagógica, sino también, con características propias de su personalidad y valores denominadas en el presente trabajo.

El perfil de los programas de formación continua propuesto para los maestros en servicio, comprende el desarrollo de las siguientes capacidades:

Figura 3. Perfil de los maestros en servicio



Fuente: elaboración propia

La transformación de los procesos educativos, no sólo están sustentados en el equipamiento tecnológico e infraestructura, que si bien forma parte de mejorar y elevar los niveles de calidad y la productividad, mucho más importante es que esté sustentada en innovar la gestión, la organización, la capacitación y el desarrollo de las capacidades de los

maestros en servicio, propiciando mediante su práctica docente, una educación con pertinencia, pertenencia, calidad y calidez.

Las capacidades profesionales que se proponen como parte del modelo pedagógico de la formación continua, recogen las expectativas, necesidades y reflexiones que deben ser desarrolladas por los docentes como parte del perfeccionamiento profesional. Las Unidades Educativas, deben contribuir a la gestión de dichas capacidades, a fin de optimizar y aprovechar las capacidades existentes de sus miembros, así como también propiciar el desarrollo de otras.

Metodología del modelo formativo

En los programas de formación continua y/o permanente aplicados en el SEP, se desarrollan estrategias metodológicas orientadas sobre la base de cuatro elementos metodológicos del Modelo Educativo: la Práctica, la Teoría, la Valoración y la Producción. A través de estos elementos vincula la formación con la transformación, iniciando el proceso formativo por la práctica.

La complejidad que encierra el proceso de formación continua y/o permanente, se acrecienta con las transformaciones sociales, por ello, que esta propuesta incorpora los cuatro elementos metodológicos del Modelo Educativo, sustentados por la andragogía como disciplina y lineamiento del proceso de aprendizaje de los adultos. Definida como:

Un término que atiende a la educación permanente y se desarrolla mediante una praxis centrada en el hecho educativo de los adultos como problemática claramente diferenciada de la de niños y jóvenes. Asimismo, se fundamenta en los principios de participación y horizontalidad para facilitar el aprendizaje y promover la autorrealización de los adultos” (Pérez & De-Juanas, 2013, p.25).

Por otra parte Yturralde, expresa que:

La andragogía es al adulto, como pedagogía al niño, [...], el adulto busca el conocimiento para su aplicación inmediata, lo cual le permite obtener frutos en el menor tiempo. Su objetivo fundamental es buscar mayor competitividad en la actividad que realiza, más aún si el proceso de aprendizaje es patrocinado por una organización que espera mejorar su posición y sus competencias laborales,

entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes orientadas a un desempeño superior en su entorno laboral, lo cual incluye el cumplimiento de tareas, actividades y responsabilidades para el logro de los objetivos buscados (Calivá, 2012, p. 12).

Ambas definiciones, constituyen el sustento del modelo de formación continua propuesto, por la particularidad de reconocer las características propias de un proceso formativo para adultos, en el cual los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen principios y lineamientos que resaltan el rol del facilitador y del sujeto que apprehende (maestros en servicio).

La metodología asume dos principios fundamentales de la andragogía que han sido trabajadas por Adam (1977):

- **Horizontalidad.** Permite a los participantes y al facilitador mantener una interacción en su condición de adulto en la que aprende, se respetan mutuamente y valoran la experiencia de cada uno en un proceso educativo de continuo enriquecimiento y retroalimentación.

- **Participación.** Es la acción de tomar decisiones en conjunto, tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada. Para el logro de los resultados efectivos la participación requiere de: madurez, reflexión, actividad crítica y constructiva, interacción, confrontación de ideas y experiencias, creatividad, comunicación y realimentación constante y permanente.

Sobre la base de estos principios se establecen los lineamientos básicos, que deben ser aplicados en los procesos formativos:

- La formación como entrenamiento y desarrollo de capacidades
- Relación con la comunidad educativa y el contexto socio comunitario desde la práctica docente
- Reconstrucción del conocimiento y la experiencia
- El aula como espacio de conocimiento compartido
- Fomento del aprendizaje cooperativo

La importancia de la planificación de las actividades formativas, deben enfocarse en el desarrollo de las capacidades, la valoración del conocimiento y la experiencia, permitiendo desempeñarse en su práctica

docente con propiedad y sobre la base de una sistematización y procesos innovadores que cualifiquen el ejercicio de la docencia.

Modalidades de intervención

Como parte de la metodología formativa, es importante incorporar las modalidades de intervención, es decir, como formar al formador, sobre todo identificar la más propicias para los participantes, en relación con las características del grupo (de adultos), docentes, recursos, tiempo que disponen, así también como de la asignatura o especialidad.

De allí la importancia de establecer una metodología adecuada, dando la posibilidad de optar por una combinación de las diferentes modalidades de intervención enfocada a una acción formativa efectiva. Estas modalidades están clasificadas en:

Presencial

Corresponde a un proceso formativo tradicional, la impartición directa de programas a través de uno o varios formadores de cada ciclo formativo, esta modalidad permite una interacción continua y directa entre participante y el facilitador.

Experiencial como unidad de análisis

Es un método de aprendizaje, basado en la exposición de actividades desarrolladas en su práctica docente, experiencias didácticas y pedagógicas, en las que se afrontan situaciones similares y que aportan nuevos e innovadores enfoques del quehacer educativo, es decir, la tarea de producir conocimiento a partir de la experiencia.

Entrenador

Utilizada como metodología para trabajar el autoconocimiento del profesorado, método que permite dirigir, instruir y entrenar en base a metas y expectativas definidas, constituyéndose un proceso dinámico e interactivo. Partiendo de la observación, toma de conciencia, objetivos, puesta en práctica, análisis del resultado y actuación sobre el mismo.

En y desde la práctica docente

Comprende una formación y entrenamiento en conocimientos, habilidades, capacidades y competencias, entre formador y formado, entre facilitador y aprendiz, entre experto y novato, desarrollado en un contexto organizado e institucional.

Autoformación

Corresponde a un aprendizaje individual apoyado en herramientas, materiales y servicios de apoyo al participante, diseñados especialmente para asegurar el correcto desarrollo de los programas de formación continua y el seguimiento de su cumplimiento en tiempo y forma.

Ejes articuladores de los programas formativos

Son instrumentos metodológicos que permiten la articulación de los programas de formación continua con el modelo formativo, genera una interacción con lógica de trabajo a nivel de programas con relación al modelo, para el desarrollo y modificación de las capacidades profesionales según el perfil propuesto. Por otra parte, se vincula con la necesidad de ampliar y actualizar la profesionalización individual y del equipo de gestión de la UE, asumiendo el protagonismo de cambio y transformación en la comunidad, mediante la creatividad y el trabajo de una visión compartida.

Eje I. Desarrollo cognitivo y metacognitivo autoformación, se genera a partir del trabajo realizado alrededor de contenidos, procesos formativos y la experiencia de la enseñanza, brindando el apoyo y cualificación de su práctica docente, por tanto, el desarrollo cognitivo y metacognitivo, relaciona los programas de forma que los procesos formativos se desplieguen de manera integral y holística, es decir, en un sentido relacional del todo, organizando, coordinando lo integral, lo dinámico y reconociendo los procesos de auto control y regulación que es generada por la reflexión en la acción, permitiendo a los maestros en servicio dar solución a los problemas que se presentan en el proceso educativo.

Eje II. Capacidades, programa formativo debe estar enfocado al desarrollo de las diversas capacidades para la cualificación del ejercicio de la docencia. La implementación de este eje, permite la organización de los componentes formativos, el establecimiento de las prioridades formativas, respondiendo a las necesidades del contexto sociocomunitario.

Lo fundamental es, que el profesorado tenga la capacidad de afrontar los posibles problemas partiendo de la integración, reinención e implementación de nuevos conocimientos y experiencias.

Eje III. Sistematización de prácticas educativas, la investigación educativa forma parte indivisible del proceso educativo, la cualificación de la práctica pedagógica y la práctica docente, radica en los trabajos de sistematización de experiencias educativas, sean estas individuales o colectivas, dando la posibilidad de compartir reflexiones en torno a la sistematización, generando la producción de conocimiento como parte de un carácter formativo.

Eje IV. Unidad Educativa espacio de producción y conocimiento, son espacio de participación, respondiendo a las necesidades mediante una planificación, organización, ejecución y evaluación de todas las actividades. El trabajo colaborativo se convierte en una modalidad de articulación de las actividades laborales enfocados al cumplimiento de objetivos en común. Por tanto, las Unidades Educativas se convierten en una comunidad que gestiona el conocimiento y el trabajo en equipo, valorando la interacción, colaboración y solidaridad entre sus miembros, así también, la negociación para llegar a acuerdos respetando la intra e interculturalidad y el plurilingüismo.

Los ejes articuladores propuestos, abordan tópicos centrales que permiten una formación continua que responde a las necesidades, no sólo individuales, sino también colectivas (en la UE) y del contexto. Por otro lado, mediante estos ejes articuladores se conectan y establecen mejores interacciones entre los distintos programas y el modelo formativo, logrando establecer una práctica pedagógica y didáctica acorde al modelo formativo propuesto, que se materializa en el desarrollo de capacidades y sustentado en la investigación acción e innovación de los procesos educativos.

Sistema integral de evaluación del modelo de formación continua

El modelo de formación continua contempla la evaluación de toda la estructura formativa propuesta, demostrando ser un sistema integrado, que permite el desarrollo y la reestructuración de las capacidades de los maestros

en servicio, sustentado en una visión sistémica, compuesta por tres momentos: entrada, proceso y salida.

Entrada, los elementos de entrada del modelo de formación continua están compuestos por: edad, experiencia y capacidades previas, tópicos centrales que deben ser considerados como parte de una evaluación inicial, es decir, corresponde al inicio de un nuevo ciclo del proceso formativo, permitiendo recoger las características personales y académicas, para establecer los programas y metodologías formativas.

Proceso, la evaluación del proceso está conformado por: Objetivos formativos de cada programa, Metodología Formativa y Contenidos. Estos componentes se encuentran presentes en cada uno de los programas formativos, articulados a través de ejes, dando respuesta a los principios establecidos en el modelo, lo cual contribuye a que la planificación de los programas y las sesiones formativas, responda a las necesidades y problemáticas no sólo individuales, sino también socio culturales. Este proceso se alimenta mediante la recolección continua y sistemática de los datos e información de la ejecución de los programas. Esta evaluación se constituye en una estrategia de mejoras, ajustes y regulaciones sobre la marcha de la formación continua impartida, contribuyendo para la toma de decisiones y la corrección a tiempo, e incidiendo en todos los componentes propuestos en el modelo formativo y por ende, en los maestros en servicio en su quehacer pedagógico.

Salida, este momento está conformado por dos componentes: Perfil de la Formación Continua y el Impacto en el aula y en la sociedad, caracterizada como una evaluación final que permite la valoración de los resultados obtenidos al finalizar el proceso formativo de los maestros en servicio, es decir, de los programas que estos habrían asumido de acuerdo a los intereses, exigencias y naturaleza jurídica de cada una de ellos; para una permanente cualificación del proceso formativo.

Como se ha mencionado anteriormente, la evaluación de las capacidades del perfil de formación continua, tendrá como referencia el desempeño del maestro no sólo en los procesos formativos, sino, en el aula y el impacto en la sociedad, considerado como el contexto profesional, social, pero también se contempla el contexto disciplinar e investigativo, característico de un producto integrado.

Por otra parte, la evaluación del perfil toma como referencia la evidencia de los indicadores propuestos en los contenidos de cada programa. La evaluación al ser un proceso, debe considerar el desarrollo de las capacidades con sus dimensiones, partiendo del establecimiento de indicadores, que permitan evaluar las competencias propuestas de forma integral con un criterio académico y profesional; esto debe estar acompañado de estrategias e instrumentos que permitan recoger la información de forma objetiva.

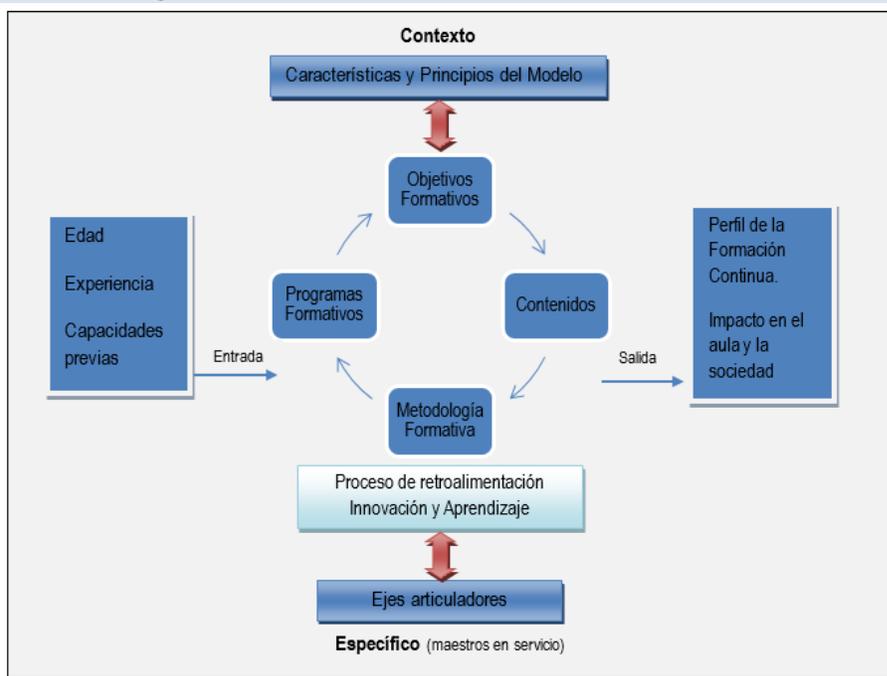
En síntesis, se puede establecer que los elementos esenciales de la evaluación de las capacidades profesionales para los maestros en servicio son: el contexto, la autenticidad de la actividad y las dimensiones e indicadores:

El contexto, implica el diseño de este elemento con la finalidad de que a través de él, se evidencie el cumplimiento de las capacidades propuestas; por ello se asume como contexto el aula, la Unidad Educativa, la sociedad y todo espacio que no sólo permita el desarrollo del proceso formativo, sino demostrar en él, el desarrollo y el impacto de las capacidades adquiridas de acuerdo a la planificación.

Autenticidad de la actividad, esta involucra la elaboración de desafíos estructurados, semiestructurados y no estructurados que requieran del participante la elaboración de juicios y un conjunto de tareas complejas. Por lo expuesto, la evaluación tiene que estar integrada en la actividad.

Las dimensiones e indicadores, son consideradas indispensables por la exigencia de evidencias que se expresan en productos que son el resultado de procesos de aprendizaje, por esta razón, es indispensable procurar la validez y la fiabilidad de dichas evidencias sustentados en criterios objetivos que permiten una evaluación de la variedad de los productos obtenidos a lo largo de los procesos formativos.

Figura 4. Sistema integral de evaluación del modelo de formación continua.



Fuente: Elaboración propia

La figura 4, expresa de forma esquemática la evaluación del modelo formativo en todas sus áreas y componentes permitiendo mostrar el trabajo integrado y sistemático de la evaluación de la propuesta.

Conclusiones

El modelo de formación continua para maestros en servicio, se enfoca en el desarrollo de capacidades específicas, respondiendo al perfil diseñado para esta población, a fin de impulsar el desarrollo profesional, a través de la articulación de los distintos programas formativos y metodologías empleadas. La propuesta no solo contempla la heterogeneidad de los maestros, sino también, la diversidad sociocultural.

El desarrollo profesional por capacidades le permitirá al maestro en servicio, asumir de forma competente los diversos escenarios, los cambios y transformaciones constantes de un mundo globalizado, así como el nuevo discurso que va más allá de la formación para el ejercicio profesional, asumiendo su compromiso con la comunidad y la sociedad en general.

El Modelo de Formación Continua como propuesta, constituye una herramienta práctica que permite procesos de formación desde la actividad

docente contextualizada, situación que genera innovación en su quehacer educativo desde la creación de espacios de construcción y re-construcción, desde la reflexión, el intercambio y retroalimentación, como parte de una verdadera comunidad educativa.

El desarrollo profesional del maestro en servicio, permite la profesionalización que debe concretarse en políticas formativas que no solo establezcan acciones y programas formativos que oferte el Estado, también debe integrar procesos, atender las necesidades de formación, actualización y especialización; desde esta perspectiva, la propuesta de un modelo de formación continua en su naturaleza se encuentra articulada con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y las respectivas disposiciones legales vigentes, aspectos que permiten contemplar su implementación como una política del Estado Boliviano.

La presente propuesta es el resultado de lecturas, discusiones, entrevistas a autoridades responsable de la formación continua en Bolivia, revisión de las distintas disposiciones legales relacionadas a la formación de maestros en servicio, y otros, es una larga investigación, de las diversas propuestas formativas de América Latina y el Caribe, analizando las diversas concepciones de formación continua, formación permanente, educación continua, desarrollo profesional, modelos formativos; así también como los procesos y procedimientos que ejercen para su ejecución. Así también se ha revisado el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, el Plan Nacional de desarrollo y otros materiales que han permitido la elaboración del presente modelo formativo.



Elizabeth Ávila Angulo, Ph.D.

Universidad Autónoma Gabriel René Moreno

Bolivia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-830X>

Referencias

- Adam, F. (1977). *Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos*. (2da Edición ed.). Caracas - Venezuela: Publicaciones de la Presidencia.
- Antúnez, S., & Imbernon, F. (2007). *Programa de mejora de la calidad de la Educación: La Formación de Docentes en la Región Centroamericana*

- y República Dominicana: Análisis de la situación y propuesta para la Convergencia Regional. IDER. Obtenido de: <http://cort.as/-FNkq>
- Bonil, J., Calafell, G., Granados, J., Junyent, M., & Tarín, R. M. (Mayo-Agosto de 2012). Un modelo formativo para avanzar en la ambientalización curricular. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 145-163. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART9.pdf>
- Calivá, J. (2012). Manual de capacitación para facilitadores. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. Obtenido de <http://repiica.iica.int/docs/B1577E/B1577E.pdf>
- Coordinador: Servicio de Inserción Profesional Prácticas y Empleo de la Universidad de Salamanca. (2013). Como ser competente: Competencias profesionales demandas en el mercado laboral. España: Universidad de Salamanca. Obtenido de <https://empleo.usal.es/docs/comprof.pdf>
- Feiman-Nemser, S. (1990). The teacher preparation: structural and conceptual alternatives. New York. En Houston R. (Ed.): *Handbook of research on teacher education*. Macmillan.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Editorial Paz e Terra S.A.
- Imbernón, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de primaria. *Revista Educación*, 59-68.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (Septima edición ed.). Barcelona: Graó.
- Jericó, P. (2007). *No miedo: En la empresa y en la vida*. Barcelona: Editorial Alienta.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1-32. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- Ministerio de Educación Culturas y Deporte de Bolivia. (2001). *Organización de la Unidad Educativa* (Segunda edición ed.). La Paz - Bolivia: Unidad de Edición y Publicaciones.

- Pérez, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. IV Congreso Regional de Educación: Competencias Básicas y Práctica Educativa. Cantabria: Gobierno de Cantabria.
- Pérez, G., & De-Juanas, Á. (2013). Calidad de vida en personas adultas y mayores. Madrid: www.uned.es/publicaciones. Obtenido de <http://cort.as/-FNIW>
- Petrovski, A. (1986). Psicología General. Manual didáctico para los institutos de pedagogía (Tercera ed.). Moscú: Editorial Progreso.

Bibliografía

- Adam, F. (1977). Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos. (2da Edición ed.). Caracas - Venezuela: Publicaciones de la Presidencia.
- Adam, F. (1997). Algunos enfoques sobre andragogía. Caracas - Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Alegre de la Rosa, O. (2010). Capacidad docente para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. España: Eduforma.
- Andreucci Annunziata, P. M. (19 de 04 de 2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja. Currículum y formación del profesorado, 257 - 275. Recuperado el 05 de 11 de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377015>
- Antúnez, S., & Imbernon, F. (2007). Programa de mejora de la calidad de la Educación: La Formación de Docentes en la Región Centroamericana y República Dominicana: Análisis de la situación y propuesta para la Convergencia Regional. IDER. Obtenido de: <http://cort.as/-FNkq>
- Ávalos, B. (2007). Informe preparado para el Dialogo Regional de Política: Banco Interamericano de Desarrollo. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bolivar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.
- Bonil, J., Calafell, G., Granados, J., Junyent, M., & Tarín, R. M. (Mayo-Agosto de 2012). Un modelo formativo para avanzar en la ambientalización curricular. Revista de currículum y formación del

- profesorado, 16(2), 145-163. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART9.pdf>
- Caballero, C. (2008). Revisión por pares: ¿Qué es y para qué sirve? Salud Uninorte, 24(2). Obtenido de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/1847/6165>
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). Eduweb Revista de Tecnología de Información y Comunicación, 7 (2), 11-22. Obtenido de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Calivá, J. (2012). Manual de capacitación para facilitadores. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. Obtenido de <http://repiica.iica.int/docs/B1577E/B1577E.pdf>
- Cardelli, J. J., & Duhalde, M. (2007). Identidad del trabajo docente en el proceso de formación. Buenos aires - Argentina: Miño y Dávila.
- Coordinador: Servicio de Inserción Profesional Prácticas y Empleo de la Universidad de Salamanca. (2013). Como ser competente: Competencias profesionales demandas en el mercado laboral. España: Universidad de Salamanca. Obtenido de <https://empleo.usal.es/docs/comprof.pdf>
- Darling-Hammond, L., & Bensford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley. .
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú. Obtenido de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de experto: una aproximación a su utilización. Avances en Medición, 6, 27-36. Obtenido de: http://cort.as/-_YuX
- Feiman-Nemser, S. (1990). The teacher preparation: structural and conceptual alternatives. New York. En Houston R. (Ed.): Handbook of research on teacher education. Macmillan.

- Finocchio, S., & Legarralde, M. (2006). Modelos de Formación Continua en América Latina. Buenos Aires - Argentina: Centro de Estudios en Políticas Públicas. Obtenido de: <http://cort.as/-FNm5>
- Fraile, A. (2004). El profesor de educación física como investigador de su práctica. En J. M. Echeverría, El profesor como indagador de su propia práctica. (págs. 37-49). España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Editorial Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gergen, K. (2001). Social constructions in context. Londres: Sage.
- Imbernón, F. (1996). En busca del discurso educativo. Buenos Aires - República Argentina: Magisterio del río de la plata.
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (Séptima edición ed.). Barcelona: Graó.
- Jericó, P. (2007). No miedo: En la empresa y en la vida. Barcelona: Editorial Alienta.
- Jiménes, L. (2005). Proyectos Educativos Indígenas en la Política Educativa Boliviana. La Paz - Bolivia: PINSEIB.
- Jiménez, B. (1995). La Formación del profesorado y la innovación. Educar, 33-46. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42287/90210>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 1-32. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- Ladrón de Guevara, M., Hincapié, J., Jackman, J., & Caballero, C. (julio - diciembre de 2008). Revisión por pares: ¿Qué es y para qué sirve? Salud Uninorte, 24(2), 258-272. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/817/81722411.pdf>
- Latorre, A. (2004). La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: GRAÓ de IRIF,S.L.

- López de Castilla, M. (2004). Bolivia, Paraguay y Perú. En P. d. UNESCO, & F. A. Isabel (Ed.), Como estamos formando a los maestros en América Latina (págs. 103-116). Lima - Perú.
- Magendzo, A., & Arias, R. A. (2015). Informe Regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina. Gente Nueva. Obtenido de: <http://cort.as/-FNIH>
- Ministerio de Educación - Estado Plurinacional de Bolivia. (2014). Revolución Docente para la Revolución Educativa. La Paz.
- Ministerio de Educación. (2003). Documento de Trabajo Marco de la Estrategia de la Educación Boliviana. La Paz.
- Ministerio de Educación. (2003). Estrategia de la Educación Boliviana (2004-2015). La Paz.
- Ministerio de Educación. (2004). La Educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica (Alvaro Cuellar Vargas ed.). La Paz, Bolivia: Dirección de Comunicación Social.
- Ministerio de Educación. (2015). Compendio Unidades de Formación - PROFOCOM "Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo - Subsistema de Educación Regular". La Paz, Bolivia: Equipo PROFOCOM.
- Ministerio de Educación. (2016). Revolución Educativa con Revolución Docente. La Paz - Bolivia: Colección Revolución Educativa.
- Ministerio de Educación Culturas y Deporte de Bolivia. (2001). Organización de la Unidad Educativa (Segunda edición ed.). La Paz - Bolivia: Unidad de Edición y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1999). Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario. La Paz.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). Organización Pedagógica. La Paz.
- Morín, E. (1977). El Método I. Madrid - España: Cátedra.
- Morín, E. (1993). El Método I. La naturaleza de la Naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2000). El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos. La Paz: Plural.

- Nuevo Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes conexas de la República de Bolivia. (7 de Julio de 1994). Ley 1565 Reforma Educativa. La Paz, Bolivia.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2002). Educación y Globalización: los desafíos para América Latina (Vol. I). Madrid - España: OEI.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. (2013). Miradas sobre la educación en Ibero América 2013: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid - España: OEI.
- Pérez, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. IV Congreso Regional de Educación: Competencias Básicas y Práctica Educativa. Cantabria: Gobierno de Cantabria.
- Pérez, A. I. (2008). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán, & A. I. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza (págs. 78 - 114). Madrid - España: Morata, S.L.
- Pérez, A. I. (2008). La Función y Formación del Profesor/a en la Enseñanza para la comprensión. Diferentes Perspectivas. En A. I. Pérez Gómez, & J. Gimeno Sacristán, Comprender y transformar la enseñanza (Duodécima Edición ed., págs. 398-429). Madrid: Morata, S.L.
- Pérez, A. I., & Gimeno, J. (2008). Comprender y Transformar la enseñanza (Duodécima Edición ed.). Madrid: Morata,S.L.
- Pérez, G., & De-Juanas, Á. (2013). Calidad de vida en personas adultas y mayores. Madrid: www.uned.es/publicaciones. Obtenido de <http://cort.as/-FNIW>
- Petrovski, A. (1986). Psicología General. Manual didáctico para los institutos de pedagogía (Tercera ed.). Moscú: Editorial Progreso.
- Robles G., P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. Nebrija. Obtenido de: <http://cort.as/-FNmP>
- Ruiz, C. (2002). Instrumentos de Investigación Educativa. Venezuela: Fedupel.
- Saneugenio, A., & Escontrela, R. (2000). El modelo critico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del

- docente de la educación superior. *Docencia Universitaria*, I (1), 11-39. Obtenido de: <http://cort.as/-FNmZ>
- Saravia, L. M., & Flores, I. (2005). *LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN AMÉRICA LATINA: Estudio realizado en diez países (Primera ed.)*. Perú: PROEDUCA-GTZ.
- Solano, J. L. (2005). *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo: Implicaciones interdisciplinarias*. España: Akal, S.A.
- Torres, R. M. (2000). *Reformadores y Docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Bogotá - Colombia: Convenio Andrés Bello. Obtenido de: <http://cort.as/-FNmg>
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos Educativos y Académicos*. Nicaragua: Hispamer.
- Utkin, L. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *Versión Electrónica: European Journal of Operational Research* 175 (1), 385-398.
- Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En A. (. En Monclús Estella, *Formación y empleo: Enseñanza y competencia*. (págs. 165-198). Granada: Comares.
- Zabalza, M. A., & Zabalza, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Santa Fe - Argentina: Homo Sapiens.

La autora

Docente e Investigadora. Miembro del Comité Académico Científico del Programa Doctoral de la UAGRM Business School, Miembro de la Comunidad Científica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Ph.D. en Ciencias de la Educación (2017). Magister en Ciencias de la Educación Superior (2010) de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno. Graduada en Preparación, Evaluación y Gerencia de Proyectos Sociales (2007) de la Universidad Autónoma del Beni y la Universidad de Chile. Certificada en Programas de Formación Continua (2003) por el Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional. Certificada en Formación de Tutores para el aprendizaje en red (2015) por la Organización Panamericana de la Salud. Graduada en Programación Neurolingüística para Docentes (2012) por el Centro Internacional de Estudios Interdisciplinarios, Licenciada en Psicología en la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno.

Correo: elizabetavila@hotmail.com