



**UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**TESIS**

**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE  
BASADO EN EL MODELO COMPLEJO  
DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS  
PROFESIONALES**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Autor:**

**Alcántara Villanueva José Manuel**

**<https://orcid.org/0000-0003-4434-6305>**

**Asesor:**

**Dr. Callejas Torres Juan Carlos**

**<https://orcid.org/0000-0001-8919-1322>**

**Línea de Investigación:**

**Educación y Calidad**

**Pimentel – Perú**

**2021**



**ESCUELA DE POSGRADO**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL  
MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS  
COMPETENCIAS PROFESIONALES**

**AUTOR**

**Dr. JOSÉ MANUEL ALCÁNTARA VILLANUEVA**

**PIMENTEL – PERÚ**

**2021**

**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL  
MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS  
COMPETENCIAS PROFESIONALES**

**APROBACIÓN DE LA TESIS**

---

Dr. Juan Carlos Callejas Torres

**Asesor Metodológico**

---

Dra. Chávarry Ysla Patricia del Rocío

**Presidente del jurado de tesis**

---

Dra. Cabrera Cabrera Xiomara

**Secretaría del jurado de tesis**

---

Dr. Callejas Torres Juan Carlos

**Vocal del jurado de tesis**

## **Dedicatoria**

Este trabajo de investigación está dedicado a mis hijos: Edwin Johannes y Dianas Lisbeth; a mi esposa Dianas Esperanza, por brindarme su apoyo en culminar el estudio doctoral.

## **Agradecimientos**

Agradezco a la Universidad Señor de Sipán por la calidad formativa que he logrado, lo que ha significado un notable desarrollo personal y profesional. En este proceso formativo he contado la calidad académica de sus maestros, entre ellos al Dr. Juan Carlos Callejas Torres por asumir la dirección de la Tesis, comentarios y críticas que me ha servido para enriquecer y consolidar la investigación.

Expreso mi gratitud a los directivos de las instituciones educativas donde se realizó la investigación por las facilidades otorgadas, así como de sus comentarios realizados que ha permitido fortalecer la estrategia de formación permanente cuya aplicación parcial ha permitido corroborar su viabilidad.

Por último, dejo constancia del reconocimiento a mis compañeros de aula de doctorado que con sus comentarios hicieron posible la elaboración y finalización de la investigación.

José Manuel

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo la elaboración de una estrategia de formación permanente del docente basado en el modelo complejo desarrollador que resuelva la contradicción entre la sistematización y la apropiación formativa permanente compleja desarrolladora de las competencias profesionales en una red de instituciones educativas rurales de la Educación Básica Regular.

Se aplicó un cuestionario causal elaborado como producto de la investigación con un coeficiente de confiabilidad de 0,92 para la población-muestra de estudio, no probabilístico conformado por 6 directivos y 49 docentes, aplicando una metodología cuantitativa y cualitativa.

Los resultados de la caracterización de la formación permanente indica en promedio de 2,97 los directivos y 2,96 los docentes; con frecuencia consideran que se está promoviendo la formación permanente, manifestándose de manera insuficiente, asistemática y no articulada al desarrollo integral del docente, no se tiene propuesta una política de formación institucional en el marco de las políticas de Estado.

La investigación es de actualidad debido a las exigencias de formación docente en las instituciones educativas, elaborándose la Estrategia de Formación Permanente docente basado en el Modelo Teórico Complejo Desarrollador que resuelve la contradicción epistémica entre sistematización y apropiación formativa permanente compleja desarrolladora para las competencias profesionales, validado por expertos mediante taller de socialización; y la implementación inicial en un grupo piloto con resultados satisfactorios. Concluyendo que es pertinente, aplicable, contextual y tiene fundamento teórico, promoviéndose desde la participación de los directivos y docentes para asumir compromisos personales e institucionales en la formación permanente.

**Palabras Clave:** formación permanente, competencias profesionales.

## Abstract

The research had as objective the elaboration of a strategy of permanent teacher training based on the complex developmental model that solves the contradiction between the systematization and the permanent complex formative appropriation of professional competences in a network of rural educational institutions of the Regular Basic Education.

A causal questionnaire was applied as a product of the research with a reliability coefficient of 0.92 for the population-sample of study, non-probabilistic, consisting of 6 managers and 49 teachers, applying a quantitative and qualitative methodology.

The results of the characterization of in-service training indicate an average of 2.97 for managers and 2.96 for teachers; they frequently consider that in-service training is being promoted in an insufficient, unsystematic manner that is not linked to the comprehensive development of teachers, and that there is no institutional training policy proposed within the framework of State policies.

The research is topical due to the demands of teacher training in educational institutions, elaborating the Strategy of Permanent Teacher Training based on the Complex Theoretical Model Developer that solves the epistemic contradiction between systematization and appropriation of permanent training complex developer for professional skills, validated by experts through socialization workshop, and the initial implementation in a pilot group with satisfactory results. Concluding that it is relevant, applicable, contextual and has a theoretical basis, promoted from the participation of managers and teachers to assume personal and institutional commitments in lifelong learning.

**Keywords:** Lifelong learning, professional competences.

## Índice

	Pág.
Carátula	i
Aprobación del jurado	iii
Dedicatorias	iv
Agradecimientos	v
Resumen	vi
Abstract	vii
Índice	viii
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	10
1.1. Realidad Problemática	10
1.2. Antecedentes de estudio	15
1.3. Teorías de la formación permanente	19
1.4. Formulación del Problema	52
1.5. Justificación e importancia del estudio	52
1.6. Hipótesis y operacionalización de variables	56
1.6.1. Hipótesis	56
1.6.2. Variables	56
1.7. Objetivos	56
1.7.1. Objetivo General	56
1.7.2. Objetivos específicos	56
<b>II. MATERIAL Y MÉTODO</b>	58
2.1. Tipo y Diseño de Investigación	58
2.2. Población y muestra	61
2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	63



2.4.	Procedimientos de análisis de datos.	65
2.5.	Criterios éticos	66
2.6.	Criterios de rigor científico	67
<b>III.</b>	<b>RESULTADOS</b>	68
3.1.	Resultados en Tablas y Figuras	68
3.2.	Discusión de resultados	75
3.3.	Aporte teórico	83
3.4.	Aporte práctico	111
3.5.	Valoración y corroboración de los resultados	146
3.5.1.	Valoración de los resultados: Taller de socialización por expertos	146
3.5.2.	Ejemplificación de la aplicación del aporte práctico	151
3.5.3.	Corroboración estadística de las transformaciones logradas	153
<b>IV</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	158
<b>V</b>	<b>RECOMENDACIONES</b>	161
<b>VI</b>	<b>REFERENCIAS</b>	162
	<b>ANEXOS</b>	172
Anexo 01:	Matriz de consistencia	172
Anexo 02:	Operacionalización de variables	176
Anexo 03:	Instrumento de recolección de datos	179
Anexo 04:	Instrumento de validación no experimental por juicio de expertos	186
Anexo 05:	Validación de los aportes de la investigación	201
Anexo 06:	Consentimiento informado	211
Anexo 07	Aprobación del informe de tesis	223

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Realidad Problemática**

Desde fines del siglo XX hasta el presente, el contexto socioeducativo se muestra revolucionado por la expansión y consolidación del modelo educativo por competencias (Guzmán, 2017) para una mejor calidad de la educación básica como demanda social, política y educativa; En este sentido, las políticas de formación docente asumidas por los países varían a las particularidades de cada una de ellas y los Ministerios de Educación se han propuesto en el últimos años la formación en servicio cuyo fin es renovar y mejorar el sistema educativo (Vezub, 2019), sin embargo los cursos organizados por el Ministerio de Educación no están correspondiendo con el escenario laboral de los maestros (Suárez, Mena, Gómez, Fernández, 2019).

En este contexto, surge el concepto de competencia profesional que desde los años 80, los países industrializados se plantean mejorar el sistema educativo en relación con el sistema productivo, y se comprometen que su población desarrolle nuevas competencias profesionales de los docentes y los trabajadores en general; es decir, la relación entre la formación y empleo como una nueva forma de entender el trabajo (CIDEDEC, 2004). Se exige a los docentes mayor calidad en la función profesional para la obtención de resultados de aprendizajes de calidad; ello requiere seguir desarrollando competencias profesionales que ya poseen los docentes e incorporar otras que son necesarias por las demandas del contexto desde la escuela para que se produzca la innovación y por ende la mejora de la calidad de los aprendizajes y de la educación en general.

Las competencias profesionales docentes está caracterizado por el dominio de saberes que lo hacen capaz de un modo de actuar con eficacia en la resolución de los problemas profesionales de la práctica docente; y el proceso de capacitación de manera sistemática sería clave para el logro del perfil profesional considerando el objeto de la profesión, el objeto de trabajo, las esferas de actuación y los campos de actuación en relación con las demandas y tendencias del contexto. En consecuencia, las competencias profesionales concretizan el perfil del docente del siglo XXI, que varios autores como Perrenoud (2004), Ortega (2011), Imbernón (2017) plantean que se desarrolle desde el contexto, y que las políticas de los Estados y regiones a nivel del mundo asuman que el objeto de la formación permanente del profesorado es la docencia y la gestión.

Perrenoud (2004) considera diez competencias para la enseñanza: la organización y la animación de situaciones de aprendizaje, la gestión de la progresión de los aprendizajes, la implicación a los alumnos y su trabajo, el trabajo en equipo; la participación en la gestión en la escuela, informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; y, organizar la propia formación continua. En consecuencia, de acuerdo con Perronoud (2004), las competencias profesionales en relación con el contexto determina un cambio cualitativo hacia niveles más altos que demanda las diez competencias interconexas en el que destaca la adaptabilidad y la capacidad para aprender, innovar e impulsar el cambio en el docente.

Garzón (2021) plantea que las competencias profesionales del docente más importante en el presente siglo son las competencias tecnológicas, comunicativas, pedagógicas y de gestión, porque al ponerlo en práctica se promoverá aprendizajes significativos y la organización de la información de manera pertinente.

La formación permanente se manifiesta por los cambios socioeducativos que ha tenido lugar, como: el significado de lo que es enseñar, el cambio de currículo, el uso de las tecnologías, mayor liderazgo del docente, compromiso ético y vocación, como demandas para la innovación en la docencia. En este sentido, la docencia como expresión sintética de la concreción de las competencias profesionales requieren ser propuestas en la formación permanente que en términos de Freire (2010) el docente se convenza de, y se prepare para, haciendo uso de la curiosidad epistemológica.

En los países Latinoamericanos han propuesto políticas educativas de valoración de la profesión docente, el fortalecimiento del desempeño profesional, el diseño políticas de formación permanente, la implementación de la evaluación de la calidad profesional, así como los aprendizajes que logran los estudiantes para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Vaillant, 2018).

En consecuencia, desarrollar las competencias profesionales es una prioridad y necesidad para la formación de los estudiantes de la educación básica; y, proyectar el desarrollo social, económico, cultural, científico, tecnológico que requiere la sociedad, y para ello se requiere mayor calidad de la educación; por ello, se plantean articular la formación inicial y permanente de los docentes en el sistema educativo, para que pueda formar al estudiante en un escenario dinámico donde más del 50% de los trabajos que

existirán en 10 años aún no han sido creados, con tecnologías que aún no han sido inventadas y que se enfrentarán a problemas que aún nadie se ha planteado (Centro Nacional de Planeamiento Estratégico, 2014).

Las demandas formativas a los docentes para el ejercicio de la función en la escuela están circunscritas a un escenario de globalización, cuyo objetivo de la formación permanente es desarrollar las competencias profesionales en el lugar de trabajo que permita el continuum de su formación en el lugar donde labora; ello implica, recrear nuevos modelos formativos de formación permanente desde el Estado y desde la escuela como escenario de actuación profesional para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la calidad educativa, en el marco de la carrera pública magisterial; además, el desarrollo de las competencias profesionales le permite sentir la satisfacción de la misión de la profesión.

El contexto anteriormente descrito; y, al realizar el diagnóstico fáctico de la problemática, mediante la observación en las instituciones educativas integradas de la educación básica regular del área rural, se determinó lo siguiente:

- Limitada propuesta formativa para desarrollar las competencias profesionales de manera contextualizada a la realidad rural de los docentes en las instituciones educativas.
- Insuficiente comprensión de la cultura epistemológica y metodológica que caracterice el desarrollo de las competencias profesionales de manera contextualizada en las instituciones educativas del área rural.
- Limitada interpretación teórica de la formación por competencias profesionales en las instituciones educativas del área rural.
- La insuficiente sistematización de las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas del área rural.
- Insuficiente sistema de actividades formativas para el desarrollo de las competencias profesionales del docente.
- Limitada apropiación del contenido formativo y de las metodologías en el desarrollo de las competencias profesionales docentes.

- Insuficiente generalización de la formación permanente de los docentes en las instituciones educativas para el desarrollo de las competencias profesionales.

En consecuencia, el **problema de la investigación** es la: Insuficiencia en **el proceso de formación permanente docente** limita las **competencias profesionales**.

Se evidencia en el problema la contradicción epistémica inicial entre: el sistema de actividades, el desarrollo de las competencias y la apropiación por parte de los docentes en las instituciones educativas del área rural.

Del estudio diagnóstico, se observó las siguientes causas que originan el problema científico:

- Insuficiente comprensión formativa permanente compleja desarrolladora para el proceso de formación permanente en las instituciones educativas.
- Insuficiente interpretación teórica de formación permanente compleja desarrolladora del proceso de formación permanente en las instituciones educativas.
- Insuficiente sistematización formativa permanente compleja desarrolladora del proceso de formación permanente en las instituciones educativas.
- Insuficiente sistema de actividades formativas permanentes compleja desarrolladora del proceso de formación permanente para el desarrollo de las competencias en los docentes en las instituciones educativas.
- Limitada apropiación formativa permanente compleja desarrolladora del proceso de formación permanente.
- Insuficiente generalización formativa permanente compleja desarrolladora del proceso de formación permanente para desarrollar las competencias profesionales en las instituciones educativas.

Se declara como **objeto de la investigación**: El **proceso de formación permanente**.

El objeto de investigación ha sido estudiado por diferentes autores como: Aguerrondo (2003), Bolívar (2004), Imbernón (2007), Sánchez (2009), Perrenoud (2014), Sandoval (2015), Faria, A., Reis, P. & Peralta, H. (2016); quienes proponen la formación

permanente del docente para el desarrollo de las competencias profesionales como medio para lograr mejores desempeños en la función docente y obtener mejores resultados de aprendizaje en las escuelas.

Se han planteado diversos modelos de formación permanente en la solución del problema, como: La formación permanente de ciencias de Copello y Sanmartí (2001); la formación permanente centrado en la escuela de Sánchez (2009); la práctica reflexiva como elemento clave para la evaluación de las competencias docentes de Alvarado y Rosario (2011).

Vaillant (2012) considera que la formación permanente incluye una variedad de experiencias formales e informales como: talleres de actualización sea presenciales o de autoinstrucción, asesoramiento en las instituciones educativas a partir de la problemática identificada por los mismos docentes; y, que en las actuales circunstancias se da énfasis a la formación permanente desde los Estados al proponer en sus políticas y programas para los docentes en servicio (Vezub, 2019).

Nieto y Alfageme-González (2017) considera que la formación permanente es un fenómeno complejo y multidimensional en el que es necesario distinguir dimensiones como el qué, cómo, la estructura, el contexto, y los resultados como modalidad formativa que define las formas como adoptan las **actividades de formación** del profesorado bajo dos modalidades: de entrenamiento técnico individual y la de desarrollo profesional colegiado.

Imbernón (2017) expresa que el proceso de formación permanente se lleva a cabo a partir de las **acciones formativas** en distintas modalidades que el profesorado cursa a lo largo de la vida, el contacto profesional con los compañeros de trabajo, el ambiente de trabajo y en el centro de trabajo que va constituyendo y construyendo una trayectoria profesional, un itinerario vital que va configurando la manera de ser, pensar y sentir la educación. Se planea que la formación permanente esté directamente relacionada con el enfoque o perspectiva que se tenga sobre las funciones profesionales, esté orientada a interactuar y aprender con sus iguales, consultar y relacionarse con agentes externos y relacionarse con la comunidad y que conlleve a la participación del profesorado desde su diseño, gestión de su propia formación y como objeto de formación (Imbernón, 2020).

En consecuencia, **la inconsistencia teórica** se evidencia en la escasa referencia teórica y metodológica en cuanto a la sistematización de la dinámica del proceso de

formación permanente, que considere la comprensión formativa, la interpretación teórica, la sistematización formativa, el sistema de actividades, la apropiación y la generalización formativa permanente compleja desarrolladora para las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas del área rural. Por este motivo, el **campo de acción es la dinámica del proceso de formación permanente del docente.**

La **orientación epistémica** considerando el objeto y campo de la investigación surge por la necesidad de reconceptualizar la relación entre la formación docente en la institución educativa y la función docente que realiza en su praxis profesional definido por una fundamentos teleológicos, curriculares, didácticos y disciplinares; donde se asuma una sólida formación no solo pedagógica, sino también humanista que le permita desarrollar sus competencias profesionales en su rol de educador en la Educación Básica Regular.

## **1.2. Antecedentes de estudio**

Las investigaciones realizadas internacionalmente referente a las competencias profesionales de los docentes se evidencian empíricamente desde las experiencias de formación permanente como política de Estado o por las universidades para mejorar las competencias profesionales de los docentes de la Educación Básica del sistema educativo que ha movilizó a su perfeccionamiento con fines de mejora de la calidad profesional.

La mejora de la calidad educativa para superar las necesidades formativas de los estudiantes en un escenario global y dinámico donde nacen nuevas opciones laborales, profesiones emergentes requiere de docentes autónomos que desarrollen nuevas competencias profesionales para desempeñarse en su campo de actuación: como reformular los planes curriculares, la didáctica, los enfoques y modelos pedagógicos.

En este sentido, Lacarriere (2008) demuestra que la aplicación de un programa de capacitación durante dos semestres consecutivos para desarrollar las competencias profesionales se tiene mejores resultados en materia de aprendizaje, si se considera el trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento, el uso variado de técnicas pedagógicas que emergen del entorno propio de la escuela a partir de las insuficiencias de formación de los docentes.

Flores (2008) describe las competencias que movilizan y ponen en evidencia en la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje de los

estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje, las responsabilidades sociales y cómo son evaluados por los superiores jerárquicos; concluye que los docentes no están contextualizando los contenidos de las disciplinas así como la escasa actualización de los contenidos tratados, un deficiente dominio de contenidos y tienen dificultad para relacionarlos con otras disciplinas; aunque los docentes evidencian el conocimiento de las características de los estudiantes en un mayor porcentaje; sin embargo, la metodología de enseñanza y aprendizaje no solo están descontextualizadas sino que está desarticulada al nivel de desarrollo de los estudiantes.

Sánchez (2009) considera que las competencias profesionales desde la formación permanente en los centros es una oportunidad de mejora de las acciones educativas para alcanzar una educación de calidad, mediante una estructura flexible con contenidos que fundamenten su práctica docente, el uso de metodologías que relacionen la teoría con la práctica, que se promoció a los participantes, la motivación a la innovación en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, el intercambio de experiencias, así como la optimización de los conocimientos a nivel de contenidos científicos – didácticos.

Sánchez (2009) manifiesta que la formación permanente y de su profesionalización para desarrollar las competencias profesionales requiere mejorar las condiciones de trabajo y de empleo, discutir y redefinir el rol de los docentes frente al nuevo currículo en relación con los nuevos modelos de gestión. Además, propone que la formación permanente centrado en la escuela debe realizarse mediante procesos de análisis, reflexión y deliberación sobre la práctica docente de manera interdisciplinaria porque fortalece el carácter profesional del trabajo docente y el trabajo colaborativo entre ellos.

Castro (2015) expresa que no existe un currículum de formación definido como plan general de formación docente en el aspecto pedagógico-didáctico; y los principales motivos por los que los profesores asisten a las acciones formativas son por interés personal y adquirir nuevas habilidades, actitudes para repensar su formación docente, así cómo se evidencia en los profesores que reconocen la asistencia a los cursos por imposición de sus autoridades académicas.

Martín (2016) expresa que los docentes que deciden crear un escenario de conocimientos de manera libre y voluntaria favorece la autonomía para gestionar sus propios itinerarios formativos y buscan los medios que valoran como más eficaces para conseguir



sus objetivos en el enriquecimiento de su camino profesional, el aumento de la motivación, y el trabajo colaborativo en red hace posible la re-creación del saber pedagógico haciendo uso de las herramientas digitales.

La investigación realizada por Cerecero (2016) concluye que la mejora de la práctica docente mediante la práctica reflexiva mediada por los conocimientos previos de los docentes, la experiencia, la investigación teórica y empírica, los procesos y habilidades cognitivas de distinto orden, el uso de categorías le permitan conocer, significar y resignificar su práctica cíclicamente. Esta metodología de la formación permanente que propone Cerecero favorece la reconfiguración no solo los contenidos formativos de su especialidad, sino la didáctica y las competencias de la profesión.

El estudio de Iglesias, Lozano & Roldán, (2018) evidencian la necesidad que los docentes reciban una formación permanente acorde con sus intereses y necesidades enfocado desde la innovación y metodologías por ser estas necesarias para la actualización y adaptarse a los cambios. García, Pérez y Medina (2018) consideran que la formación permanente en orientación familiar por la función social que cumple debe brindarse en espacios formativos que favorezcan el ejercicio de la orientación, la participación, la contextualización mediante las etapas de diagnóstico, así como la planeación, la dinámica interactiva y evaluación.

En consecuencia, las investigaciones citadas evidencian la multidimensionalidad de la formación permanente en las instituciones educativas con intervención del docente quienes deben participar desde la planificación hasta la evaluación, así como el uso de estrategias que relacionen la teoría con la práctica profesional.

Las investigaciones están demostrando que la formación permanente es prioritario y se establece en las políticas educativas que están orientadas a mejorar el estatuto profesional de la docencia, aunque esta toma diversas denominaciones como formación continua, perfeccionamiento docente, formación en servicio, cuyo objetivo es la aplicación del aprendizaje del docente, desde diversas modalidades de ejecución y enfoques de formación, cuya aplicación corroboran que la formación de los docentes es un factor clave del cambio y la mejora educativa en el que debe incluirse la investigación para una mayor efectividad (Quintero, Miranda, & Rivera, 2018).

A nivel nacional, las investigaciones realizadas por Paredes (2016), Diez (2019) y Quispe (2020), demuestran estadísticamente la relación entre el desempeño docente que se logra al desarrollar las competencias profesionales con los aprendizajes de los estudiantes.

Paredes (2016) considera la formación y el desempeño docente para el logro de aprendizajes en los estudiantes de educación secundaria están correlacionadas e influenciadas significativamente, porque corrobora estadísticamente que existen mejoras en el logro de los aprendizajes; es decir, la formación en servicio de los docentes mediante la capacitación para desarrollar sus competencias profesionales es fundamental que se debe poner en práctica en las instituciones educativas para mejorar el proceso de mediación de los aprendizajes.

Diez (2019) considera que el desempeño docente en relación con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes; que requiere de un compromiso con su labor pedagógica y el dominio de los temas; es decir, tengan competencias didácticas que permita la aplicación de estrategias para la adquisición e integración del conocimiento, las actitudes y percepciones, hábitos mentales productivos, así como con las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes del quinto grado de secundaria.

Quispe (2020) expresa que la gestión pedagógica realizada por el directivo está relacionada significativamente con el desempeño docente, tiene un impacto real y efectivo; y para ello, debe planificar, organizar, dirigir, monitorear, dar seguimiento al desempeño docente.

Se evidencian en las investigaciones realizadas la tendencia a desarrollar las competencias profesionales en las instituciones educativas donde se demuestra efectos positivos en los aprendizajes de los estudiantes; está debe realizarse empleando metodologías basados en la indagación e investigación científica, el trabajo en equipo, la participación del docente desde la planificación, ejecución y evaluación de la formación permanente; y el nivel de logro de las competencias profesionales alcanzado depende de la generación de las condiciones institucionales. También se requiere que en las instituciones educativas por sus características se conformen en red por su complejidad y multidimensionalidad de la formación permanente para las competencias profesionales que necesitan ser abordadas.

### 1.3. Teorías de la formación permanente

#### 1.3.1. Caracterización del proceso de formación permanente y su dinámica

Las instituciones educativas deben mejorar sus resultados de aprendizaje expresado en competencias (Imbernón, 2017) y se constituyen en escenarios de formación no solo de los estudiantes sino de los docentes. La formación permanente en las instituciones educativas intervienen un conjunto de factores que posibilitan o impiden que los docentes progresen en su funciones (Imbernón, 2020). Entre los factores que intervienen en la formación permanente que se promueve en las instituciones educativas están las diversas modalidades formales y no formales.

Fuentes (2009) considera la formación como proceso social y cultural con carácter integral para desarrollar la capacidad transformadora que se manifiesta en la dinámica cuando se relaciona los sujetos. En este sentido, la formación permanente en la institución educativa debe tener sus efectos en el nivel de formación que logran los estudiantes, ello implica que en las instituciones educativas es necesario una continua **sistematización** y **apropiación** de los saberes culturales existentes por parte de los maestros en un proceso de **contextualización** del saber cultural.

La formación permanente es el proceso cultural profesional de **apropiación** más valioso para el desarrollo de la profesión a lo largo de la carrera profesional (Nieto y Alfageme- González, 2017), y de su implicancia de los docentes para lograr resultados de los aprendizajes, por ello, la formación permanente debe ser considerada a partir de su práctica pedagógica que le posibilite asumir con conciencia la mejora de las **competencias profesionales** en un escenario diferente en el cual fue formado. En este sentido, en las instituciones educativas es necesario la reflexión de la función docente, conlleve a la **comprensión** de la formación permanente, así como la **interpretación teórica** de ella y en un proceso de *apropiación* cuyo efecto es el **desarrollo de las competencias profesionales**.

El proceso educativo en las instituciones educativas están siendo reformadas por el sistema educativo, ello requiere que la formación permanente debe orientarse hacia la **apropiación y generalización** de una nueva cultura profesional, que supere el rol de transmisor de conocimientos a un rol de mediador de los aprendizajes, en el que asuma de manera holística, concretizándose a partir de un **sistema de actividades formativas** de

corto, mediano y largo plazo, a fin de evitar interrupciones de la formación en el ejercicio de la función.

Bizot (1976) expresa en la década del 70, que la educación no tiene espíritu nacional, tiene más bien espíritu colonial y colonizador; plantea la necesidad del sistema educativo de formar el hombre para la nueva sociedad peruana; y considera al maestro, ya no como un simple instructor, sino que la nueva misión del maestro es desempeñar dentro de la comunidad, una labor más integral, donde la acción educativa tiene varias dimensiones: lograr obtener nuevos conocimientos y capacitación para el trabajo, la orientación del educando, la colaboración para la actividad constante y creadora de educando. En consecuencia, se plantea un maestro que interactúa con sus pares, que se reúne en equipo para analizar y proponer soluciones a los problemas inherentes a la práctica docente.

Las instituciones educativas deben constituirse en un escenario para promover y fortalecer el desarrollo de las competencias profesionales en el que la formación permanente tenga como impacto la mejora de los aprendizajes y la calidad de la educación en general; se considere que la calidad de la enseñanza tiene relación directa con la calidad y excelencia de la práctica docente, y ésta debe ser analizada y actualizada permanentemente (Junta de Galicia, 2015).

La **comprensión** de la formación permanente desde la reflexión para proponer mejoras en la **práctica docente** debe concebirse desde lo epistemológico y metodológico; porque la calidad del desempeño está vinculada con el nivel de **competencia profesional** que han logrado los docentes.

La formación permanente está siendo reconceptualizada ante los avances de la cultura profesional, la imposición de los grupos políticos y de poder (Torres, 2007), el bajo impacto en el aula del resultado de la formación y capacitación docente (Ortega, 2011), se considera como un proceso que se desarrolla a partir de la experiencia docente en el contexto institucional que incluye **actividades formales e informales**, la propuesta de política de formación en las instituciones educativas, se constituyen en esencial.

#### **1.3.1.1. El proceso de formación permanente en los sistemas educativos**

La formación permanente en el mundo se concretiza en políticas de Estado como base para impulsar su desarrollo de la educación. Según Bruns y Luque (2014) consideran que las exigencias son mayores y más complejas para los profesores; y los gobiernos están

considerando cada vez con mayor énfasis la calidad y el desempeño de los docentes; ya que los estudios realizados, concluyen que la baja calidad de la formación de los profesores en América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo.

Bruns y Luque (2014) expresan que actualmente en la región Latinoamericana no se puede considerar a los docentes como formados con alta calidad; se recomienda incorporar, desarrollar y motivar mejor a los docentes; también consideran que la calidad de la formación tiene carácter político; y que la formación contribuye al crecimiento no solo educativo, sino económico y la importancia de lograr desempeños satisfactorios en los años de escolarización.

La calidad de la formación permanente requiere la **apropiación** pertinente y eficaz del contenido formativo. Una de las claves que se propone en las políticas educativas respecto a la profesionalización es la selección cuidadosa del equipo docente (Galazzi, Gómez, & Vásquez, 2018); sin embargo, en los sistemas educativos se enfrentan a una serie de obstáculos para la profesionalización de los docentes en la institución educativa como: la calidad y orientación de un **sistema de actividades uniformes** para la formación de los docentes.

Vezub (2019) expresa que las políticas de formación profesional ocupan una parte importante en América Latina y están orientadas a elevar la calidad de la formación docente, proponiendo para ello **programas de formación docente** continua de cobertura y alcance con la finalidad que los docentes enfrenten los retos actuales de la escolarización de los niños, adolescentes. Vezub (2019) considera que, en los países como Argentina, Chile, Costa Rica, Ecuador, Perú, Paraguay, Uruguay, están en el tránsito desde la **capacitación remedial e instrumental** hacia un enfoque integral y estratégico, y están formulando políticas de desarrollo docente articulando la formación inicial y la permanente.

Este autor, expresa que desde los años noventa las reformas curriculares y educativas, la capacitación fue de gran escala institucionalizándose, lo que significó el reconocimiento de la formación permanente por el Estado y de su importancia en el sistema educativo; ello implicó la creación de áreas, direcciones o subdirecciones en los ministerios de educación para planificación, la gestión, implementación y brindar seguimiento a las políticas y acciones de formación de los docentes.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2013) considera que los **programas de desarrollo profesional** a lo largo de las trayectorias profesionales es la vía para el desarrollo de las **competencias, propias de una buena práctica**; y, expresa las limitaciones del continuo de la formación por la discontinuidad de los **programas**, las escalas de operación, los modelos, diseños y procesos no acorde a los intereses de los docentes, así como de las dificultades de acceso, la precariedad de los formadores, la insuficiencia de recursos, la falta de definición de los tiempos en el que el docente o los colectivos pueden dedicarse dentro de las jornadas laborales sin perjudicar la atención de los estudiantes.

En América Latina y el Caribe el bajo impacto de los programas de formación docente (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2013), así como la débil o incipiente regulación y normativa de la profesión, las dificultades para articularse a la carrera docente, el problema de la gestión de las políticas públicas, la implementación y el seguimiento de los programas, la oferta homogénea en algunas áreas o niveles, modalidades; la inadecuada aplicación de los modelos pedagógicos son los indicadores del bajo impacto de la formación permanente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018; Vezub, 2019)

Se evidencian que las políticas de formación permanente está en tránsito de un destinatario individual a colectivo institucional, en el que se aplica desde una concepción técnico-pedagógica los **programas de formación centrada en la escuela** mediante el acompañamiento pedagógico a docentes noveles, aplicando modelos de **aprendizaje situado**, en el que la transferencia de lo que aprendió no depende de la voluntad individual sino de manera institucional (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018; Cuenca y Vargas, 2018; Vezub, 2019).

En este sentido, el sistema educativo requiere ser más eficaz, elevar el nivel de calidad de la formación permanente, donde la **sistematización**, el **sistema de actividades** o **programas de formación**, así como la **apropiación** y **generalización** de la formación permanente por parte del Estado sean los más apropiados y promovidos desde la institución educativa para una mejor calidad profesional y de la calidad educativa que ofrece la institución educativa.

### 1.3.1.2. La formación permanente en el Perú

En el país, la implementación de programas de formación docente se viene realizando desde mediados de la década del 90 con fines de revalorar profesión docente, la mejora de los aprendizajes, proponer en los últimos años la carrera docente en base a la meritocracia. En este sentido, Cuenca y Vargas, (2018) señalan que a partir del año 2001 en base al nuevo marco normativo se sentó las bases para que en el año 2012 se promulgara la Ley de Reforma Magisterial N° 29944 y su Reglamento el 2013, se propone en función a lo meritocrático, el tránsito de la carrera pública magisterial en relación de las VIII escalas que la Ley establece, así como la evaluación del desempeño docente para su permanencia en el cargo.

Entre el año 1995 al 2001, el Ministerio de Educación implementó el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) con el objetivo de mejorar la calidad del trabajo técnico pedagógico de los docentes implementando el nuevo enfoque pedagógico considerando los postulados del constructivismo pedagógico, en el que se difundió con énfasis el rol mediador del docente, considerando los estilos y necesidades de aprendizaje (De Belaunde, González, & Eguren, 2013), a cargo de Entes Ejecutores como las Universidades Públicas y Privadas, Institutos de Educación Superior Pedagógico, con la supervisión del Ministerio de Educación (Balarín y Escudero, 2019).

La estrategia formativa para la **apropiación** de la formación permanente fueron: talleres de capacitación (dos al año), la primera en marzo con una duración de 10 días y la segunda en julio con una duración de 5 días; también se realizaba visitas al aula (cuatro visitas al año), con el fin de verificar logros y dificultades en cuanto a los objetivos propuestos en el taller; y los núcleos de **reforzamiento y seguimiento** (cuatro veces al año), en el que participaban docentes y directivos pertenecientes a la misma área geográfica cuyo propósito es la solución de problemas identificados en el monitoreo de aula (Montero y Carrillo, 2017). El PLANCAD, culminó en el 2001, debido a que no se realizó un sistema de monitoreo y de establecer el impacto real que tuvo el plan de capacitación docente (Balarín y Escudero, 2019).

Balarín y Escudero (2019) consideran que el **Programa de Educación en Áreas Rurales** (PEAR), que comienza en el 2004 mediante el convenio entre el Banco Mundial y el Ministerio de Educación con el objetivo de reducir las brechas existentes entre el área rural y urbana, estuvo orientado a mejorar las **competencias** de los docentes en aula

multigrado, considerando como **actividades formativas**: los talleres, microtalleres, grupos de interaprendizaje, visitas de acompañamiento, la conformación de redes rurales.

En el año 2007 se implementa el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) cuyo objetivo es el **desarrollo de capacidades docentes** en las áreas de Comunicación, lógico-matemática, dominio del currículo y en la especialidad (Balarín & Escudero, 2019). Esta intervención se realizó por medio de instituciones de educación superior pedagógica y universidades quienes asumieron desde la planificación, hasta la evaluación del programa.

A partir del año 2008, en el **Programa Presupuestal Logros de Aprendizajes** de los Estudiantes (PELA) intervienen por primera vez las direcciones regionales de educación y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) encargadas de implementarla en sus respectivas jurisdicciones. En sus inicios, desde el 2008 al 2012, estuvo orientado a la **capacitación docente** del primer y segundo grado en las áreas de comunicación y matemática. Balarín y Escudero (2019) señalan las siguientes **estrategias formativas**: Ocho (8) visitas al aula durante el año, micro-talleres, reuniones entre el acompañante y docente, la participación en dos (2) talleres de capacitación al año.

Entre los años 2013 al 2016, se propone modificaciones al Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje, para superar las dificultades encontradas, como la ausencia de un horizonte temporal, la ausencia de un marco conceptual; además de las dificultades encontradas en las DRE y UGEL con respecto a la contratación del personal idóneo para la función de acompañantes (Balarín & Escudero, 2019).

El Marco del Buen Desempeño Docente se propuso el 2012 y el Marco del Buen Desempeño Directivo en el 2014, ambos formulados por el Ministerio de Educación donde se establece las competencias para la práctica profesional tanto en docencia como en gestión. En el Marco de Buen Desempeño Docente se establece cuatro dominios: la **preparación** para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje, la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente; en el que se considera nueve (9) competencias y 40 desempeños (Ministerio de Educación 2012).

En el 2014, el Ministerio de Educación publica el Marco de Buen Desempeño del Directivo, cuyo propósito es consolidar una visión del liderazgo pedagógico centrado en los



aprendizajes de los directivos, la identificación de práctica de un directivo eficaz, así como guiar los procesos de selección y evaluación del desempeño, formación y desarrollo profesional de los directivos. Se propone dos (2) dominios: Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes y la orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes; con seis (6) competencias y 21 desempeños.

En este sentido, la formación permanente, sustentada en la normatividad actual, como la Ley General de Educación N° 28044 y la Ley N° 29944 denominado Ley de Reforma Magisterial; y, su reglamento el Decreto Supremo N° 004-2013-ED, consideran que el efecto de la formación permanente sustentado en lo meritocrático favorece el ascenso en la escala magisterial valorando la trayectoria profesional: Formación académica y profesional, méritos, experiencia profesional. El contexto normativo, da prioridad a las instituciones educativas realicen el proceso de formación permanente que favorezca el desarrollo de las **competencias profesionales**. En consecuencia, la formación permanente es considerada desde el Estado y propuesta de una política orientadora desde hace una década en el país.

### **1.3.2 Tendencias de la formación permanente del docente**

La Unión Europea establece que la educación a lo largo de la vida es la base fundamental para la ciudadanía activa y empleabilidad en la Europa del siglo XXI (Sabán, 2009), entre ellos es necesario la **formación permanente**, considerado como el proceso por el cual el docente desarrolla sus **competencias profesionales**. La formación permanente se configura como un sistema con la finalidad de un mejoramiento profesional y humano para adecuarse a los cambios del entorno, implica la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y la profundización de la formación inicial (Serafín & Imbernón, 2007).

La formación inicial del docente además de desarrollar las competencias de la profesión o especialidad también debe desarrollar competencias comunicativas, sociales, digitales para ejercer su práctica profesional, en una cultura que exige **la innovación y la creatividad** como condición para el desarrollo sociocultural. Se demanda que la formación permanente es una necesidad creciente y reconocida como un derecho y un deber que se extiende en todas las funciones que ejerce el docente (Imbernón, 2017).

A continuación, se propone la tendencia de formación permanente: Superación profesional, la observación del desempeño de aula y el diálogo reflexivo para la mejora de las competencias profesionales; y, centrado en la escuela.

**a) Tendencia de formación permanente por superación profesional**

Esta tendencia es asumida por el docente para ascender en la carrera pública magisterial por vocación y por tener requisitos meritocráticos. El docente asiste a cursos, seminarios, realizar estudios de posgrado, formar parte de una comunidad educativa, aquellos que han asumido la práctica profesional por convicción y para sustentar meritocráticamente el ascenso en la carrera pública magisterial. En esta tendencia, los cursos o programas de posgrado le permiten al docente complementar estudios universitarios de acuerdo con la Ley Universitaria lo que permite tener experticia en su desempeño profesional y/o especialización para ejercer la docencia y la dirección de las instituciones educativas.

Esta tendencia de **formación permanente** por superación profesional lo asume el docente desde sus propios objetivos de desarrollo profesional. Se reconoce la importancia de la experiencia como **apropiación** de los contenidos formativos afronta como un proceso desde el docente a partir de su práctica y necesidades de formación a lo largo de la vida profesional. También se le puede denominar como **autoformativo** porque está enmarcado por factores sociales, políticos, personales, familiares y por el compromiso de asumir su propio desarrollo personal y profesional (Boéssio & Portella, 2009), y los estudios del nivel universitario enriquece el desarrollo de competencias y tienen más herramientas para aplicarlos en su práctica docente.

En nuestro país, los docentes que laboran en el sector estatal, consideran una oportunidad el acceso y permanencia en los cargos si logran obtener certificaciones, grados y títulos de posgrado que se acreditan en las oportunidades de ascenso en la escala magisterial de la Ley de Reforma Magisterial. Delgado, Urbina y Paín (2017) manifiestan que los docentes que han asumido la formación permanente es para tener mayor reconocimiento en el sistema, la necesidad de responder a las políticas educativas y de un mayor profesionalismo docente.

La formación permanente para la superación profesional es la tendencia de vital importancia para desarrollar las competencias profesionales, porque en esencia favorece un proceso de **aprendizaje** de **apropiación** de los contenidos de la profesión para desarrollar competencias que lo habilita para el ejercicio de la docencia o la gestión con mayor nivel en

la actividad profesional y contribuye a una mayor pertinencia de la profesión (Aveiga, Rodríguez y Segovia, 2018).

En la actualidad, la formación permanente con el enfoque por competencias se enmarca en una mayor relación entre la escuela y el contexto, en el que los graduados de las maestrías y doctorados no solo les permite actualizar y/o desarrollar **nuevas competencias profesionales**, sino que el fortalecimiento de la **apropiación** de la metodología de la investigación científica como herramienta para la solución de problemas de la práctica pedagógica es resaltante (Lozoya y Ocampo, 2019), y el diploma es requisito para asumir cargos.

#### **b) La tendencia de la formación permanente de observación del desempeño de aula**

El desempeño docente se evalúa en aula y es una tendencia en Latinoamérica la propuesta en las dos últimas décadas; es considerada con parámetros que uniformizan la práctica docente que es en esencia compleja y diversa considerando que el desempeño del docente y su revalorización son trascendentales e imprescindibles para estructurar el cambio en cualquier política educativa (Gálvez & Milla, 2018).

Esta tendencia consiste en el seguimiento o monitoreo, en acompañar la praxis profesional en el aula donde se realiza la observación sistemática en un periodo de tiempo, en primer lugar; luego, se realiza la retroalimentación y el análisis crítico-reflexivo sobre el desempeño docente, la repercusión en el aprendizaje, así como en la formación y desarrollo de competencias profesionales que tributan para una práctica más eficiente (Castillo & Peña, 2016) es el resultado de la observación del desempeño en aula.

La propuesta de formación permanente mediante los **programas de acompañamiento pedagógico** se manifiesta en tres momentos relacionados que se van nutriendo recíprocamente, dando lugar a un desarrollo más integral a los docentes como sujetos de aprendizaje. El primer momento consiste de **modelar los diferentes métodos** o enfoques que fundamentan el área curricular y que deben ponerlo en práctica; un segundo momento, es la puesta en práctica por los docentes de aquellos métodos y enfoques que han sido modelados. Es en este proceso donde los facilitadores observan el desempeño docente en aula empleando un tiempo determinado. El tercer momento es la reflexión, un proceso que demanda el diálogo reflexivo de la actuación en su profesionalidad para la **apropiación** de la experiencia del aula.

La **reflexión profesional** de la práctica docente favorece la **comprensión** de la necesidad de formarse permanentemente, así como relacionar de manera dialéctica la teoría con la práctica, la eficiencia y eficacia, la comprobación de las teorías pedagógicas. Este proceso emplea el diálogo reflexivo partir de su práctica docente, y sobre todo la fundamentación teórica de las metodologías aplicadas en ella; y que según Schön (1992) el conocimiento en la acción, distingue dos componentes: el saber proposicional que es teórico, y el saber en la acción que procede de la práctica profesional.

En este sentido, la reflexión en y durante la acción se manifiesta de dos maneras: el conocimiento en la acción, donde el docente es capaz de actuar según sus convicciones; la reflexión durante la acción, consiste en formular preguntas de lo que pasa o va a pasar; y reflexionar sobre la acción, es tomar la propia acción como objeto de reflexión para compararlo como un modelo prescriptivo que permita favorecer la reorientación de las propias acciones. Perrenoud (2011) considera que formar a los docentes mediante la reflexión de la práctica favorece compensar la superficialidad de la formación profesional, fortalece el incremento de los saberes en base a la experiencia, cuyo efecto es reajustar los esquemas de acción, el refuerzo de la imagen docente, integrar los saberes en relación a los problemas profesionales.

Esta tendencia, considera necesario que el docente utilice la inteligencia general como lo plantea Morín (2002) para organizar los conocimientos de manera significativa a partir de la reconstrucción mediante las operaciones de unión y de separación, para contextualizar y totalizar los saberes pedagógicos; es decir, su **generalización formativa**; una formación permanente en contexto a partir de la práctica docente.

### **c) Tendencia de la formación permanente centrado en la escuela**

La escuela cumple un rol sumamente significativo en la formación de los estudiantes que según Peñaloza (2005) la formación constituye tres procesos esenciales y correlacionados: humanización, socialización y culturación. Estos procesos permiten a la escuela asumir su rol social de humanizar al hombre en sentido amplio para estar acorde con el desarrollo de la sociedad. En consecuencia, el proceso educativo formal tiene sentido de humanización, socialización y culturación para la realización de hombres y mujeres que logren su realización y para ello el currículo institucional concretiza dicho proceso.

La formación permanente en la escuela está orientada para la aplicación del currículo, lograr mayor pertinencia y para ello se propone realizar talleres y cursos de formación a los docentes. Bolívar (1997), González y Barba (2014) plantean que la formación basado en la escuela como **estrategia de mejora de los aprendizajes y de las competencias profesionales**, se fundamenta en la teoría de la organización que permite incrementar la **comprensión** de cómo las personas en la escuela se ven afectadas entre ellas, se establece el desarrollo de redes de comunicación, incrementar la comprensión sobre metas educativas que se distribuyen de acuerdo a las funciones de sus integrantes, abordar los conflictos solucionándolos de forma, desarrollar nuevas formas de evaluación de los progresos, ampliar las formas de participación de un mayor número de personas en la toma de decisiones, la innovación y las prácticas dentro o fuera de aula.

Otro factor de la formación permanente centrado en la escuela es aceptar que la institución educativa es un escenario complejo y diverso en el que interactúan sujetos con diversas concepciones de formación y de experiencias que configuran el escenario institucional. Esta perspectiva, requiere que el docente se empodere de su función en la escuela para una mayor eficacia y eficiencia de su práctica docente. La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en los estudiantes las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta (Jimeno & Pérez, 2002)

La educación como fenómeno de la sociedad humana para la supervivencia de todo orden social (Gvirtz, Grinberg, & Abregu, 2009), se caracteriza por cambios frecuentes que afectan directamente al sistema educativo, y la escuela como ente formadora para conseguir este fin; los docentes forman equipos para socializar y adquirir competencias profesionales para una enseñanza y aprendizaje de calidad (Perrenoud, 2014).

La formación permanente del docente centrado en la escuela favorece que los docentes **aprehendan y desarrollen las competencias profesionales** porque les permite adoptar la opción más correcta y beneficiosa para los estudiantes. En este sentido, Bolívar (2004), considera que el diseño y desarrollo curricular deben arbitrar los recursos necesarios para adecuar la práctica considerando a los docentes y su capacitación el cual requiere ser planificado dentro del propio proceso de diseño curricular, desde su visión y no en un catálogo de actividades dispersas, para ser escogidas según sus preferencias.

En consecuencia, la calidad de la enseñanza son factores clave para la calidad educativa, siendo a su vez decisiva la formación docente en las instituciones educativas, que están satisfechos con el entorno institucional también lo están con su profesión y viceversa, en el que es necesario factores internos institucionales como la evaluación del profesorado, la cultura de colaboración, las buenas relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, son factores clave para una alta satisfacción de la labor docente, sobre todo cuando el docente asume que la evaluación no es un trámite administrativo sino de mejora profesional, la práctica del liderazgo descentralizado, la participación de la comunidad educativa y que se comparta responsabilidades (Eurydice, 2015).

### **1.3.3. La formación permanente y la función docente en la escuela**

La docencia en la Educación Básica es considerada de importancia por la propuesta educativa de los Estados para mejorar los resultados de aprendizaje en relación al desarrollo social y económico de los países (Torres, 2007) que actualmente se considera como referente de calidad educativa los resultados de las evaluaciones por el Programa para la Evaluación de Alumnos (PISA) que se ha convertido en el principal baremo mundial para evaluar la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016) de manera conjunta y de la escuela en concreto.

Los resultados de la evaluación PISA no sólo está demostrando las deficiencias de los sistemas educativos en materia de los aprendizajes de los estudiantes a la edad de quince años, sino que permite a los responsables políticos de los países evaluar las competencias de los estudiantes en comparación con otros Estados y fijar metas de política educativa con objetivos concretos para el cambio en el sistema y por ende para la formación permanente de los docentes con alcance nacional.

En los diferentes países del mundo se plantea la necesidad de transformar el sistema educativo en diferentes dimensiones: mejora de la infraestructura, materiales y equipos; elaboración de materiales didácticos; propuesta de currículos con el enfoque por competencias y reenfocar la formación del profesorado tanto la inicial como la permanente como una estrategia principal para obtener mejores aprendizajes.

El escenario sociocultural es complejo, se evidencia un acelerado desarrollo de la ciencia y tecnología, la explosión de la información, la globalización en general, que demanda la sociedad moderna y la necesidad de formar estudiantes con elevados índices de

inteligencia social, emocional, cognitiva, laboral, comunicacional y sobre todo éticos. Se evidencia que los conocimientos científicos y tecnológicos están vinculados cada vez más con el crecimiento económico y la necesidad de solucionar problemas globales como la contaminación, la depredación de los recursos naturales, la violencia, la demanda de formar ciudadanos planetarios. Fadel, Bialik, & Trilling (2015) consideran que los sistemas educativos no está cumpliendo con su función educadora y los estudiantes no están adecuadamente preparados para tener éxito en el mundo de hoy.

Perkins (2001) plantea que la escuela inteligente es capaz de desarrollar la **comprensión**, la inteligencia, la creatividad, la metacognición, la **aplicación** del conocimiento. En esta misma línea, Robinson (2015) plantea la escuela creativa como medio para la formación de los estudiantes de acuerdo con las exigencias educativas del siglo XXI y para ello es necesario la formación de los docentes en las instituciones educativas.

En consecuencia, el impacto del entorno globalizado en sus diferentes formas y modalidades a nivel planetario produce una profunda crisis y a la vez revolución en todos los campos de la sociedad y por afecta al mundo educativo de la educación básica. Ello conlleva a repensar la formación permanente del docente desde la escuela como institución con responsabilidad social, política, cultural, ética, moral, intelectual, laboral.

La escuela es una institución que aprende a reconfigurar la función educadora en un escenario dinámico. La escuela como escenario de formación y socialización requiere configurar aspectos pedagógicos, metodológicos y curriculares que es la base para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La función del docente se incrementa y tiene nuevas connotación social, la perspectiva o concepción de un docente que se desarrolla integralmente en un sistema y que favorece el tránsito en la Carrera Pública Magisterial. Aunque la función del docente ha ido cambiando se propone que el maestro desarrolle diferentes dimensiones, la apropiación del conocimiento, la socialización, así como la formación ética, moral y la formación para la democracia.

Guzmán (2021) señala que la práctica docente tiene una dimensión política que se manifiesta en en las interacciones interpersonales entre docentes y estudiantes a través del poder con una ideología dominante o democrático, tiene una dimensión pedagógica porque de acuerdo con los lineamientos o directrices institucionales de la educación los imparte, comparte, retroalimenta y valora de acuerdo a la programación institucional; tiene una

dimensión social, porque tiene relaciones interpersonales por medio del saber, las actividades y las normas de relación; la dimensión institucional, que refleja el sistema educativo y mediante el cual refleja las reglas de su funcionamiento y de la función social que cumple la institución; la dimensión ética, porque es primordial el desarrollo de los valores en las actividades formativas; la dimensión interpersonal con sus pares, padres de familia en el ejercicio de la profesión; y, la dimensión personal, porque asume una identidad profesional.

Se plantea la necesidad de estructurar la escuela como escenario para la formación permanente acorde con las demandas de la profesión y del sistema educativo que se reformula en función de las políticas educativas de los Estados; en este sentido, el docente asume la función social y profesional, la formación del futuro ciudadano en relación con el contexto local-global. La escuela como ámbito de acción de la profesión docente, reconoce el rol donde re-crea sus competencias profesionales en interacción con los estudiantes y con los docentes.

Los docentes en el ejercicio de la profesión concretan la formación docente para ello es necesario que se apropie de los contenidos formativos en su trayectoria profesional porque el objeto de la profesión está en constante debate y análisis por parte de los Estados. En este sentido, no sólo es asumir un proceso meritocrático de poseer un diploma, sino de demostrar el desarrollo de sus competencias profesionales de manera idónea. Es en este escenario, donde se asume los presupuestos teóricos-metodológicos de los enfoques pedagógicos, curriculares, didácticos y de la disciplina que revaloran en su sentido y significado para el docente.

La práctica docente requiere ser asumida por el docente como proceso y como producto. Como proceso pone en práctica las competencias profesionales en el ejercicio de la profesión que mediante mecanismos de **apropiación de los contenidos formativos**, la reflexión de la práctica docente reconfigura un mayor desarrollo; y, como producto porque demuestra el nivel de desarrollo de competencias profesionales que se manifiesta en la práctica docente.

El aula como contexto de la práctica docente es un escenario con múltiples variaciones que configura una experiencia única, donde la toma de decisiones implica tener autonomía profesional en la solución de problemas formativos de los estudiantes. En efecto,



la formación permanente en su dinámica se refiere a la asociación de la aplicación de una cultura pedagógica y de las disciplinas de su formación, que le permite interpretar y reflexionar para actuar con responsabilidad, voluntad y ética. Se evidencia una relación pedagógica y social de la función docente expresado en su praxis expuesta a constante contradicciones que tiene que ir resolviendo.

El objeto de la profesión, el proceso formativo del estudiante; el objeto de trabajo: los estudiantes; y las esferas de actuación: la escuela; demanda al docente desarrollar **competencias profesionales** para ejercer la docencia; por ser lo educativo el motivo principal del ejercicio de la profesión es un agente social que desarrolla su labor con estudiantes con diferentes características culturales, condiciones económicas, familiares y sociales. La formación permanente del docente se expresa en sus modos de actuación, ha ido cambiando en el proceso histórico. Se plantea que la formación permanente como proceso donde el docente asume la formación como inherente a su práctica de manera peculiar de ser y actuar en su vida porque en el aula asume su rol como persona y como profesional en un espiral de crecimiento y en profundidad donde no tiene punto de llegada (Gonzalez, 2016).

Perkins (2001) y Pinto (2019) consideran que la escuela no sólo se preocupa por mejorar los aprendizajes de los estudiantes, sino que se considera necesario fortalecer ambientes de reflexión de los aprendizajes de los maestros. En este sentido, la formación permanente del docente debe estar en constante revisión considerando la misión de la escuela, formación que se concretiza en el aula no de manera mecánica ni lineal sino de un proceso de reflexión de reconfiguración del proceso formativo. Álvarez (2001) considera que, a partir de la comprensión de las esferas de actuación; la escuela, donde se manifiesta el objeto de la profesión, cuya naturaleza o características está determinada por el carácter histórico y social del desempeño profesional que va logrando el docente.

La calidad de la formación permanente está en relación directa con el objeto de la profesión y los modos de actuación que se manifiesta de manera explícita en la práctica docente. En este sentido, los docentes necesitan desarrollar diversas competencias profesionales en las diversas dimensiones: social, personal, académica, pedagógica, didáctica para ejercer la labor docente.

#### 1.3.4. La formación permanente desde la complejidad y su desarrollo

La dinámica sociocultural demanda la formación profesional en forma permanente, ello implica la mejora de las competencias profesionales. Morín, Ciurana y Motta (2002) considera la complejidad como enlaces fundamentales, complementarios, interdependientes para abordar el objeto en el contexto, en el que la dinámica de la realidad se transforma y por ello requiere un docente estrategia para hacer frente a situaciones complejas en el espacio y tiempo, en el que no solo hay orden, sino también desorden, allí donde hay determinismos, hay azares, allí donde hay incertidumbre, es necesaria la estrategia del sujeto para hacer frente a la ignorancia, el desconcierto, la perplejidad y la lucidez.

Morin (1999) expresa la necesidad de promover el conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales a partir del conocimiento local, capaz de **aprehender** los objetos en sus contextos, la complejidad que relacione las parte y el todo. Morín, considera necesario la integralidad de los procesos como tejido irreductible e inseparable que constituye el mundo fenoménico. En este sentido, la formación permanente es un fenómeno complejo.

Morín (1990) expresa que, comprender la complejidad requiere de una estrategia para abordar el objeto, basado en una epistemología de la complejidad, considerando el contexto institucional y el contexto dinámico donde el cambio social, político, económico, cultural, científico y tecnológico requieren de mayor calidad educativa y en el que se interrelacionan diferentes subsistemas: educativo, político, social, profesional, en la que existen contradicciones y tendencias con las transformaciones. La complejidad, es una cualidad en el que un objeto está conformado por un número mayor de elementos que están estrechamente unidos entre sí (Luengo, 2018).

La formación permanente del docente por su naturaleza es diversa, contextual, dialéctica, sistémica, holístico, política, social, académica y compleja; es decir, es multireferencial, en el que intervienen diversos componentes como: la política de formación permanente, la cultura profesional, la identidad institucional que se articulan de manera orgánica en una unidad compleja que está en constante transformación.

El concepto de desarrollo está enlazado a una mayor eficacia de la práctica docente, y según Mateos (2018) está ligado a la **transferencia** de lo aprendido en el trabajo, desde la óptica de un proceso sistemático, secuencial, vivencial, donde las competencias

profesionales se perfeccionan y desarrollan al resolver problemas y retos desde la función como profesional, el contexto y de manera interdisciplinaria. En consecuencia, las competencias profesionales de los docentes deben desarrollarse en el marco de la carrera pública magisterial y toman sentido cuando se obtiene resultados satisfactorios de los aprendizajes de los estudiantes.

Las competencias profesionales docentes está conformado por los conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza, rasgos personales que mediante la planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite ponerlos en práctica en el ejercicio de la profesión cuyo impacto es la mejora de la calidad de los aprendizajes (Martínez, Álvarez, y Villardón, 2017), ello implica replantear a las organizaciones en gestionar el **desarrollo de las competencias profesionales** como estratégico que involucre a todos los integrantes (Hernández, Cano, y Arano, 2017), considerando una visión integrativa, interdisciplinaria, como proceso en no equilibrio y de desarrollo constante, no lineal del proceso y con capacidad de autoorganización en el espacio y tiempo.

La institución educativa como organización es un sistema que está en el marco de las políticas del Estado; entre ellas, debe abordar con pertinencia y eficacia la formación permanente del maestro para que pueda ejercer su práctica docente, en consecuencia, la gestión de la formación permanente articulado a la política de la carrera profesional con la necesidad de formación profesional es esencial que se realice. Se considera entonces, que el desarrollo de las competencias profesionales se fundamente sobre referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos de manera multidimensional desde el contexto educativo donde se realiza la práctica docente.

El **desarrollo de las competencias profesionales** es un proceso que en términos de Álvarez (2004) y Horrruitiner (2005) lo consideran como proceso formativo: es instructivo si el resultado es la formación de los hombres en una rama del saber humano, de una profesión; es desarrollo, si el resultado es la formación de la plenitud de sus facultades tanto espirituales como físicas, y educativas, por el valor que adquiere como ser social dentro del marco de los valores morales, políticos, jurídicos. Estos procesos están interrelacionados dialécticamente. En consecuencia, considerando lo expresado por la Secretaría de la Educación Pública (2017) y Pinto (2019), la escuela, como el escenario para la responsabilidad ética, política y moral se constituye en un escenario de formación desde dos concepciones: la primera está referida a la configuración de los elementos pedagógicos,

metodológicos y estructurales propicios para el proceso de enseñanza y aprendizaje donde la formación sea significativa y transformador del actuar humano; y la segunda concepción, la escuela como escenario de lugar de vida, de reflexión, un espacio vital de los individuos, intercambio de pensamientos, sentir y habitar el mundo; un escenario de institucionalidad, normatividad y administración en los cuales cumple su misión.

Sen (2000) expresa la educación como expansión de la libertad humana por la capacidad que tiene para elegir vivir de forma valiosa asumiendo la responsabilidad del desarrollo y la transformación del mundo en el que vive. En este sentido, la formación permanente desde su concepción y naturaleza está llamada al desarrollo del docente desde lo personal y profesional, como un individuo-social como integrante de una institución y como sujeto de derechos y deberes el cual debe reafirmar su desarrollo en la carrera pública magisterial.

En consecuencia:

- Los docentes en las instituciones educativas tienen la oportunidad de ir desarrollándose profesionalmente; y uno de los modos es la formación permanente en la escuela, en el que se asume que la profesión docente está en constante desarrollo, el cual la sociedad le demanda al docente mayor nivel de competencia profesional para ejercer su práctica.
- La diversidad de oportunidades para desarrollar las competencias profesionales como: el estudio independiente, las comunidades de aprendizaje, los cursos, talleres, seminarios, congresos, foros; y en las universidades la oportunidad de realizar estudios formales en diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados. Ambos campos de formación generan mejoras la práctica docente.
- La formación permanente tiene como escenario contextual a la institución educativa, en el que la práctica docente es el referente para la formación. Se trata de desarrollar las competencias de manera situada, de manera integral, colaborativa que requiere de la participación de los docentes.

En expresiones de Morín (1999) y de Gómez (2018) quienes plantean la interrelación de las sociedades cada vez más universalmente manifestándose en las comunicaciones, economía, educación, requieren de rupturas epistemológicas y concebir la formación permanente desde una visión compleja y desarrolladora porque como objeto de estudio se

ubica en un contexto social-educativo, en una realidad interconectada a los diversos sectores y es pilar para el desarrollo de la calidad profesional y de la calidad educativa y su impacto en la sociedad (Imbernón, 2017), en el que se comprenda, explique e interprete desde la relación todo-parte-todo, considerando el principio sistémico, hologramático, retroactividad, recursividad, autonomía-dependencia en un contexto histórico que se manifiesta de forma dialéctica entre el **contexto** y la **sistematización** de la formación permanente.

El principio sistémico, considera a la formación permanente en el que interviene relacionamente el contexto y la sistematización de la formación permanente en constante transformación debido a la incertidumbre del actual escenario global; en consecuencia, se configura la formación permanente de manera constante.

El principio hologramático en la formación permanente se comprende que cada categoría contiene en esencia las competencias profesionales a desarrollar. El principio de retroactividad, se manifiesta en la formación permanente en sus categorías al relacionar y/o comportarse cada una de ellas como causa y efecto. El principio de recursividad considera la necesidad de que las categorías reformuladas no solo sean causa y efectos, sino que entre ellas se reorganicen para que se dinamice la formación de los docentes para producir el cambio, la mejora en el contexto histórico e institucional.

El principio de autonomía-dependencia de la formación permanente considera la necesidad de que las instituciones educativas propongan y/o dinamicen la estrategia de formación de los docentes en relación a las políticas educativas del Estado y en relación a la cultura existente.

En consecuencia, las modalidades de formación permanente están siendo concebido desde un proceso lineal, parcial y ocasional; es decir, de acuerdo a la necesidad de formación se plantean cursos, talleres, jornadas de trabajo en las instituciones educativas que no están articuladas a la formación permanente del docente de manera asistemática, esporádica, con importancia local, poco trascendente y con poco impacto en la mejora y desarrollo de las competencias profesionales.

### **1.3.5 Tendencia histórica del proceso de formación permanente y su dinámica**

La formación permanente del docente desde finales del siglo pasado y el presente es una preocupación y prioridad de los sistemas educativos de los países del mundo para asumir los

retos del desarrollo del país. Considerando el informe Delors, y otros (1996) sobre los pilares de la educación el aprender a: conocer, a hacer, a ser, a convivir, necesario para la formación de los ciudadanos, por la complejidad del mundo, por el volumen de información que se produce, por la tensión entre lo mundial y lo local; en el que cada persona, debe escoger su vocación y realizar todo su potencial, en el que considera la cultura y lo nuevo que se produce como una progresión. En consecuencia, la calidad del sistema educativo depende de la calidad de los docentes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2013).

La tendencia histórica del proceso de formación permanente según la Comisión Europea (2018) acerca de las tendencias mundiales en el que se plantea el aprendizaje permanente: la formación internacional como nacional y la intencionalidad de la formación permanente en cada etapa del proceso o del sistema educativo. Se considera las siguientes etapas: Etapa de tecnificación continua del docente, la formación permanente en la década del 80: Capacitación en cascada; la formación permanente en la década del 90: Nuevo enfoque pedagógico; y la formación permanente en el enfoque por competencias.

#### **a) Etapa de tecnificación continua del docente: Desde fines del siglo XIX hasta fines de la década del 70**

A nivel mundial, la formación permanente está en la agenda política de los Estados del mundo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013) considera que el nivel educativo alcanzado por la población adulta está asociado a mayores empleos, la posibilidad para conseguir puestos de trabajo y más remunerados, el deseo de obtener más alto nivel de educación y los gobiernos tienen incentivos para mejorar la educación si las economías siguen cambiando de una producción en masa las economías del conocimiento, lo que algunos países han propuestos políticas de formación para mejorar la cualificación profesional, entre ellos, la formación permanente.

En esta etapa, la formación permanente en los países como España, Colombia, Reino Unido y Perú, ha tenido su origen en los docentes por la necesidad de mejorar su práctica profesional, y el Estado que ha promulgado leyes para normar la formación permanente del docente.

En España a fines del siglo XIX e Inicios del siglo XX de manera organizada con la participación de los docentes crearon las Instituciones Libre de Enseñanza para organizar conferencias pedagógicas cuya intención era intercambiar opiniones y experiencias; y, para

mejorar la educación, en sentido más amplio, con sentido científico y humanista; también se reclamó apoyo para los profesores a lo largo de su ejercicio profesional apuntando incluso la conveniencia de que los docentes viajen al extranjero para conocer otras realidades educativas para enriquecer sus conocimientos (García, 1998).

En los años 60 reapareció la formación permanente porque se crea el Centro de Documentación y Orientación de Enseñanza Primaria, dirigido por asesores o formadores de maestros, y a finales de esta década se crearon los Institutos de Ciencias de la Educación asignados a las diferentes universidades españolas con la finalidad de preparar al profesorado para la aplicación de ley general de educación de 1970, potenciar la investigación, la formación a los aspirantes a profesores de enseñanza media y ofrecer vías para la mejora de todos los niveles del sistema educativo mediante la formación de su profesorado (García, 1998).

En los Institutos de Ciencias de la Educación se impartían cursos por algún experto que transmitía la información a los maestros al margen de sus necesidades, niveles de desarrollo, posibilidades y motivación y no adecuaron las ofertas de formación a las demandas del profesorado por estar ubicados en las ciudades donde se situaba la universidad, y sólo los profesores que vivían cerca de las universidades accedían a la formación (García, 1998). En esta fase, la formación permanente se caracteriza por la separación entre la teoría y la práctica, la problemática cotidiana de los docentes no estaba atendido, la investigación que provenía de la formación permanente era sólo de forma, el rol pasivo de los docentes en la solución de la problemática del trabajo pedagógico.

En el Reino Unido, la formación permanente surge a inicios del siglo XX, teniendo carácter universitario estando a cargo del Local de Autoridades Educativas. La titulación se obtiene de dos maneras o vías de formación. Mediante estudios de licenciatura en educación cuya duración es de cuatro años y los docentes formados en esta modalidad se dedican a la enseñanza primaria; y, la otra forma que es más amplia y con cierto grado de especialidad cuya duración varía entre tres o cuatro años para obtener la licenciatura en artes o bachiller en ciencias para luego hacer un curso de posgrado. En este sentido, la formación permanente es ofrecido por las universidades el cual es diversificada según los temas y edades de interés para enseñar y financiado con fondos estatales o por proveedores educativos y los docentes que participan en este proceso debe lograr excelentes resultados en la evaluación para seguir contando con el financiamiento, el cual es regulado por las evaluaciones a los maestros, a

los rendimientos de sus estudiantes y de sus programas de formación (Ducoing, Orozco, Chuquilín, & Gonzalez, 2017).

En Colombia la formación permanente se inicia en la década del 30 del siglo XX, mediante cursos de especialización a los egresados de las normales y facultades de educación, cuya duración varía entre 2 a 4 años en: pedagogía, matemática, ciencias naturales, educación física y deportes, cuyo fin era redefinir la educación en su función social, y los estudiantes de la Escuela Normal Superior y de las Facultades de Educación debían formar docentes que realizaran estudios antropológicos y sociológicos que interpretaran la realidad nacional y produjeran teoría educativa y social (Calvo, Rendón, & Rojas, 2004)

El maestro colombiano desde la formación inicial y la permanente ha sido formado para repetir modelos y didácticas, ha sido entrenado para realizar lo que otros han hecho donde se da énfasis a la enseñanza y el aprendizaje pero no a la pedagogía, el docente es orientado a partir de prácticas que dan cuenta de ello en laboratorios de microenseñanza; el maestro entra en conflicto con su autonomía, porque considera que no depende de sí, que la tarea pedagógica no es su autoría, sino que está atada a la reproducción del pensamiento e ideas de otros que ni siquiera han estado en aula de clase con cuarenta estudiantes; en consecuencia, la formación permanente del docente está supeditado al sistema homogenizante de la formación que lo condiciona a la autonomía profesional y que no toma conciencia de rol como profesional autónomo (Jiménez, 2011).

En Colombia la formación del sujeto educador está en el marco del proceso de modernización de la sociedad y se pretende formar un sujeto profesional, aunque se mantiene visos de formación profesionalizante y el Estado garantiza los derechos a través de la instauración y aprobación de leyes, decretos que dan validez al estatuto profesional del docente (Jiménez, 2011).

En nuestro país, la exposición de motivos del Decreto Ley 19326 – Ley General de Educación, se plantea una renovación educacional que permita capacitar a los hombres para una nueva actitud y los prepare para ser verdaderos protagonistas del cambio social. En este contexto, el problema de la educación a fines del 60 es la incapacidad del Estado para resolver el problema del analfabetismo, la desatención de los niños de los estratos sociales marginados, el carácter discriminador al servicio educativo a una minoría, el verbalismo,



memorismo y la tendencia academizante, inadecuada formación y selección del magisterio, burocratismo, distorsión administrativa y financiera.

La formación permanente se fundamenta normativamente en el sentido de considerar al “maestro educador” como capaz de asumir responsabilidades profesionales de la acción educativa. Se considera en esta etapa que el maestro debe tener una formación integral y permanente de la educación considerando el proceso de la formación en tres ciclos y que culmina con el título de doctor.

En esta etapa, se puede concluir que el docente es subordinado en la formación permanente al tener que apropiarse de los contenidos formativos producidos por investigadores o corrientes pedagógicas, la desconfianza en el profesorado al considerarlo como un agente técnico, que no es capaz de producir o generar teorías o conocimiento pedagógico válido, la separación entre la teoría y la práctica, en el que la práctica se manifiesta mediante la aplicación de los modelos de cómo enseñar y no evidenciando la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la formación permanente se asume de manera individualizada para aplicar un modelo metodológico de aula centrado más en el cómo enseñar un tema; y sobre todo, que la práctica docente debe centrarse en el aprendizaje de los contenidos sin relación con el contexto social.

#### **b) La formación permanente en la década del 80: Capacitación en cascada**

A nivel internacional, la formación permanente del docente según la Organización de las Naciones para la Educación la Ciencia y la Cultura, propone que los países asuman el reto de la mejora de la educación como instrumento para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, afirmando la convicción de la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras (UNESCO, 1996).

En los países del orbe se proponen políticas de desarrollo profesional del docente y asume la responsabilidad de brindar capacitación en la aplicación del nuevo currículo propuesto con el enfoque por competencias. Este tipo de capacitación se llamó en cascada, porque el Estado asumía la capacitación a entes formadores y son ellos los encargados de hacer la réplica de la formación a los docentes.

En la década del ochenta, se otorgó una concepción diferente a la reforma educativa. La formación docente se encontraba en crisis y se hizo necesario una etapa de capacitación

para desarrollar la formación profesional; este sistema de intervención por parte del estado se denominó “capacitación en cascada” (Montero, Carrillo, 2017).

La “capacitación en cascada” propuesto por el Ministerio de educación consistía en formar a formadores para la réplica de la formación a sus pares, lo que permitía el efecto multiplicador de las innovaciones que suponen que asumirán los profesores que participaron de las actividades de formación (Vezub, 2007), pero que no tuvo los resultados esperados pues el docente sólo era considerado como un transmisor de conocimientos en los talleres.

La formación permanente del profesorado desde el Estado, no lo asumía de manera sistemática, gradual, ni sostenible en el tiempo para la capacitación de maestros con título pedagógico. No se evidenció cambios en la mejora de las prácticas pedagógicas por el simple hecho de capacitarlos en nuevos métodos de enseñanza, la programación curricular y el conocimiento del desarrollo del estudiante. Este modelo de formación permanente profundizó la formación del maestro de manera individual.

Aunque el Estado aún no está asumiendo la formación permanente como un proceso sistemático y gradual del desarrollo de las competencias profesionales de los docentes, sin el compromiso de los docentes, las propuestas de formación no van a lograr los resultados esperados. En América Latina y El Caribe, la formación y capacitación de los docentes es de bajo impacto en el aula y evidencian una opinión adversa de los docentes de los cursos, talleres o programas de capacitación y que no han correspondido a la mejora de las prácticas educativas para lograr mejores aprendizajes (Vezub, 2009)

En consecuencia, la formación permanente estaba centrado en cómo enseñar la asignatura, lo que produjo una descontextualización de la práctica docente, la interpretación que ser docente es aplicar metodológicamente un contenido para obtener de ella un aprendizaje, asumir que la profesión está basada en reglas o estándares que es necesario aprenderlas de los expertos o investigadores, asumiendo que la esencia de ser docente es ser un técnico.

### **c) La formación permanente en la década del 90: Nuevo enfoque pedagógico**

A partir de la década del 90, el contexto internacional planteaba la urgente modernidad de la educación que se concretizaba en demandas formativas a los docentes por la baja calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la calidad de los resultados por la carencia de la formación pedagógica de los docentes y de sus actitudes de la profesión, lo que se manifiesta en la calidad del desempeño pedagógico (Guadalupe, León, Rodríguez, & Vargas, 2017).

El docente se considera como un profesional de segunda categoría (Imbernón, 2017), por la baja calidad de la formación pedagógica que tuvo, las tensiones entre docentes y directores, excesiva carga docente, inadecuado uso del tiempo, el poco o casi nulo material didáctico, la carencia de incentivos para la capacitación, la insatisfacción por los eventos de capacitación desarrollados por las universidades, incapacidad económica para asumir costos de profesionalización y especialización (Martínez, Calvo, Martínez, Soler, & Prada, 2015). Aunque los docentes en su gran mayoría expresan la voluntad de asistir a los cursos de capacitación y demandan que se le dé oportunidad de cursos el proceso de formación permanente no ha sido de calidad ni de pertinencia para superar la problemática social, económica y cultural de nuestro país.

En 1995, se ejecuta el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) que duró hasta mediado del 2001, pensado como la estrategia de capacitación de carácter desconcentrado, ha permitido que los docentes de los niveles educativos de Inicial, Primaria y Secundaria el manejo del currículo, de métodos y técnicas dinámicas con la finalidad que el estudiante construya su aprendizaje, el uso del tiempo de forma óptima, la aplicación de un sistema de evaluación formativa y diferencial, el manejo de la estructura curricular básica, el conocimiento disciplinar de las áreas, metodología activa, programación curricular, uso de la biblioteca y de los módulos de material didáctico del Ministerio de Educación (Sánchez, 2006).

El tiempo de duración de la capacitación es de aproximadamente de 168 horas cronológicas y se estructuró en dos etapas: talleres de capacitación docentes y visitas de reforzamiento y seguimiento posterior a la ejecución de los talleres (Cuenca, y Carrillo, 2001). En esta segunda fase, se realizaron reuniones de tutoría y visita a los participantes. Se propuso el nuevo paradigma de un educando capaz de construir sus propios aprendizajes y promover actividades que le permita lograrlo; lo que exigió, pasar de una educación centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje (Cuenca y Carrillo, 2001).

En esta etapa, se considera al docente como facilitador y/o mediador. En sus inicios, se difundió en las capacitaciones que ejercer la docencia es ser un facilitador en el que los estudiantes construye sus aprendizajes y el docente solo debe brindarle algunos recursos para que lo logre. Se fundamenta el proceso de formación permanente desde el nuevo enfoque pedagógico como producto de la evaluación acelerada del conocimiento, la influencia de las tecnologías de la información y comunicación, la acelerada producción científica y tecnológica y por estas razones fundamentan el cambio de la práctica docente en las

instituciones educativas, el paso de una educación basada en la enseñanza a una educación basado en el aprendizaje en el marco del Programa de Mejoramiento de la calidad educativa (Ministerio de Educación, 1999, 2001).

En conclusión, esta tendencia de formación permanente promovió el aprendizaje constructivo a partir de los procesos cognitivos de los estudiantes, en el que la información es procesada utilizando diversas técnicas, el aprendizaje es asimilado como reorganización cognitiva, en el considera nuevas concepciones del desarrollo personal, social y del aprendizaje de los estudiantes, donde el estudiante sea un constructor de sus propios aprendizaje, por medio de actividades de aprendizaje significativo con el apoyo del docente (Ministerio de Educación, 1999) y (Olmedo & Farrerons, 2017).

**d) La formación permanente en el enfoque por competencias: Fines del siglo XX – Primeras décadas del siglo XXI**

A fines del siglo pasado, la propuesta del diseño curricular nacional por competencias, el Estado inició la formación permanente con cursos presenciales y la observación en aula del desempeño docente. La capacitación de los docentes dirigido a los primeros grados de primaria en las áreas de comunicación y matemática considerando la aplicación del currículo.

El Proyecto Educativo Nacional en el año 2007 considera entre sus políticas y estrategias “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”, que considera la formación del docente de manera integral y sistémica acorde con los avances pedagógicos y científicos de acuerdo con las prioridades educativas, la realidad diversa y pluricultural del país, considerando para ello estándares sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente condicionado a su acreditación de certificación (Consejo Nacional de Educación, 2007).

En esta línea política, se propone el Marco de Buen Desempeño Docente para una mejor identidad del docente y la mejora de las competencias profesionales del docente. El documento considera superar la problemática docente que se evidencia una relación acrítica del conocimiento, actitud y un pensamiento dogmático, la predominancia de una cultura autoritaria y una escuela ajena al mundo cultural de los estudiantes y de las comunidades en las que está inserta (Ministerio de Educación, 2012).

Los cuestionamientos sociales a los sistemas educativos ocurridos en los últimos años, según los resultados de la evaluación internacional de estudiantes y de las evaluaciones

censales realizadas desde el 2007 por el Ministerio de Educación proponen mejorar tanto la formación inicial y la formación permanente del docente. Se exige ahora que la formación permanente sea sistemática para asegurar que la formación docente sea de calidad y de estar al nivel de los cambios sociales, culturales, políticos, científicos, económicos y tecnológicos del país.

En este sentido, se propone en el Marco de Buen Desempeño Docente como documento orientador del desarrollo de las **competencias profesionales**, las dimensiones de desarrollo profesional: Reflexiva, relacional, colegiada y ética (Ministerio de Educación, 2012). La dimensión reflexiva está orientada a afirmar la identidad profesional en el trabajo en aula; la dimensión relacional, considera al docente como parte del proceso de aprendizaje con el estudiante, en el que realiza el proceso planificado, dirigido y evaluado por profesionales de la enseñanza y tiene carácter subjetivo, ético y cultural. La dimensión colegiada, propone que la labor docente se manifiesta en la institución educativa cuya finalidad es asegurar que sus principales beneficiarios aprendan y adquieran las competencias; por lo tanto, la práctica docente es: profesional no es institucional sino social. Es ético, porque se manifiesta en un compromiso y de responsabilidad moral con los estudiantes, sus aprendizajes y su formación.

En esta etapa, se propone el currículo nacional por competencia, para ello el docente requiere ser formado en el enfoque curricular y de la aplicación del currículo mediante la práctica docente en las instituciones educativas. El cual se ha promovido la capacitación docente del primer y segundo grado de primaria en las áreas de comunicación, matemática y ciencias sociales en secundaria. Se brindaron capacitaciones en el enfoque por competencias y de su aplicación desde la planificación didáctica por competencias para comprender la naturaleza del currículo nacional y de su aplicación en las aulas.

Román (2011) considera que las competencias en el marco de la sociedad del conocimiento la necesidad del aprendizaje permanente donde todos somos aprendices, entre ellos el docente, porque si no aprende se considera inadaptado tanto a nivel personal, social como profesional en el que es necesario se incorpore las capacidades, valores, contenidos, métodos necesarios para la formación por competencias.

A modo de resumen, la formación permanente es insuficiente para lograr altos niveles de desarrollo educativo, las propuestas entre la **sistematización** y la **apropiación** de los contenidos formativos del saber cultural profesional desde lo formal-político y desde lo

institucional en un contexto donde la formación permanente esté articulado a la formación inicial. La tendencia actual de la formación permanente, es que el docente tenga amplia formación profesional en docencia, gestión, formación general, investigación y el desarrollo personal, con la finalidad que desarrolle la autonomía profesional, mayor responsabilidad, sea reflexivo, crítico, ético, innovador, investigador y comprometido con su propio desarrollo profesional y con la institución educativa.

En consecuencia, la calidad de la formación permanente es insuficiente de las diferentes propuestas de formación que se promueve desde la escuela o desde el Estado, siendo el proceso de formación permanente uno de los factores claves para desarrollar las instituciones educativas y por ende la calidad de la educación pública en nuestro país, se concluye que se necesita de una estrategia que consolide una visión de docente como profesional, cuya labor formadora es clave para el desarrollo institucional desde una visión de corto, mediano y largo plazo. En este sentido, que la estrategia de formación permanente con participación de los docentes desde las instituciones educativas donde:

- La **estrategia de formación permanente** sea una opción y oportunidad para desarrollar competencias profesionales que demanda la función profesional en las instituciones educativas.
- Esté articulada a las **políticas y normas educativas** del Estado porque es de suma importancia darle valor meritocrático.
- Tener un horizonte temporal de corto, mediano y largo plazo, en el que se proponga las acciones de capacitación de manera sostenida, articulada, sistémica, progresiva en diversas modalidades e itinerarios, empleando metodología que articule la teoría con la práctica; entre lo académico, lo laboral e investigativo; la relación entre la función laboral con lo socioemocional; la relación entre lo individual y colectivo.
- La estrategia de formación permanente debe ser sustentada científicamente a partir de la recategorización de los términos: **la comprensión, interpretación teórica, la sistematización, el sistema de actividades, la apropiación y la generalización** que permita la explicación científica de la estrategia en las instituciones educativas como una totalidad que reconozca el cambio cuantitativo y cualitativo a través de sus interacciones que permite construir y reconstruir el proceso de formación permanente en constante desarrollo.

- La categoría de **comprensión**, esté referido a la forma de cómo se **aprehenden** los objetos de la cultura profesional actual que permite tener un acercamiento del significado y sentido de la formación permanente en las instituciones educativas, por lo tanto, este le da un carácter de totalizadora desde el análisis histórico-tendencial y epistemológico.
- La categoría de **interpretación teórica**, está referido a la expresión y síntesis de las teorías de la formación permanente que permite explicar el comportamiento actual. Lo cual se ha determina que es insuficiente y requiere de una propuesta teórica que expliquen el proceso de formación permanente desde las instituciones educativas.
- La categoría de **sistematización** que relacione la comprensión con la interpretación teórica para la apropiación de la cultura profesional, es necesario que la sistematización no solo se proponga de manera sistémica y continua, sino que expresa la reestructuración epistemológica y praxiológica del contenido formativo, así como se constituya en una nueva cultura formativa que implique la novedad científica.
- El **sistema de actividades**, debe expresar lo complejo y desarrollar de manera estratégica la formación permanente del docente en las instituciones educativas, en el que se proponga la cultura profesional de manera sistémica y el carácter continuo del contenido formativo para el desarrollo de las competencias profesionales.
- La **apropiación**, como categoría deber reformulada considerando la relación teórica - práctica; entre lo académico, laboral e investigativo, socioemocional; y, entre lo individual y social, para que los docentes se apropien con profundidad el contenido formativo y desarrollen las competencias.
- La **generalización**, como categoría debe ser reformulada para que el docente resignifique lo aprendido desde lo epistemológico, praxiológico y desde lo contextual el desarrollo de las competencias profesionales.

En consecuencia, la dinámica de la formación permanente como proceso tiene carácter cultural profesional en las instituciones educativas cuya relación epistémica se manifiesta entre todas las categorías mencionadas.

### 1.3.7. Marco conceptual

**Apropiación.** Es el proceso por el cual se asimila de manera significativa e intencional la cultura profesional existente (conocimientos, habilidades, valores y valoraciones) de manera dinámica y sistémica en el que el docente configura una posición epistemológica que produce en él, el desarrollo cualitativo y cuantitativo.

**Capacitación.** Es el sistema de actividades formativas que se realizan para desarrollar las competencias profesionales en un breve periodo de tiempo para el ejercicio profesional.

**Categoría.** Es el concepto inclusivo de alto grado de abstracción que en sí están compuestos por subcategorías y que surgen a partir de la revisión de la literatura científica.

**Contextualización.** Es relacionar un objeto en determinadas circunstancias históricas y teóricas en un espacio geopolítico que lo caracterizan cuantitativa como cualitativamente.

**Competencia:** “Es la actuación integral para identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas de contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (Saber ser, saber convivir, saber hacer, saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (Tobón, 2013, p.93)

**Competencia profesional:** es el conjunto de capacidades y cualificaciones profesionales que se basa en conocimientos, destrezas y aptitudes inherentes a la profesión para la resolución de problemas profesionales de manera autónoma; lo que lo capacita para participar profesionalmente en su entorno laboral y en la organización (Bunk, 1994; Zabala y Arnau, 2008); que favorece la aplicación de saberes y recursos que se utilizan en el contexto de trabajo o en una situación específica, que pueden ser desarrollados por la experiencia o la formación profesional, posicionando en estado de mejora continua al individuo y a la organización vinculados a una misión organizativa, en el marco de su cultura (Guerrero & Narváez, 2013), que tiene carácter holístico e integrado de los conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones; carácter contextual, ético, creativo en la transferencia de manera reflexiva que se desarrolla y perfecciona a lo largo de la vida (Pérez, 2007; Tobón, 2013).

**Competencia profesional docente:** Es aquel docente que utiliza de manera integrada los conocimientos (saber qué, y saber por qué), las actitudes que respondan a unos valores (saber ser, saber convivir, saber emprender) y destrezas (saber ser, saber cómo



hacerlo y hacer sabiendo), de forma reflexiva e investigativa de su propia práctica; actuando de forma emancipada y flexible frente a los problemas que encuentra en su práctica, relacionándose con sus pares y estudiantes el cual le permite organizar y planificar de manera adecuada (Ángel, Ruiz, & Rojas, 2016), como cualidad que se configura como síntesis dialéctica en la integración funcional del saber, saber hacer y saber ser y convivir que son movilizan en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto que actúa en un ambiente socioprofesional, en el que son movilizados de manera integrada y contextualizada, eficaz, autónoma, flexible, versátil, sustentable e innovador (Tejeda & Sánchez, 2012).

**Complejo.** Es el tejido de eventos, acciones, retroacciones, interacciones, determinaciones, azares, que componen el mundo fenoménico y que recupera el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto, que estudia el objeto de manera dinámica, no lineal, las contradicciones entre sus elementos (Morín, 1990; 2002), por los movimientos y relaciones que se suceden entre las dimensiones del enfoque que se integran y connota en esencia contradictoria (Tejeda & Sánchez, 2012).

**Complejo desarrollador:** Es la concepción del objeto de estudio que considera que los componentes están dinámicamente interactuando y retroaccionando de manera dialéctica, sistémica, holística e integral en relación al contexto sociohistórico cultural actual que favorece la superación del problema o las insuficiencias.

**Comprensión.** Es el proceso de aprehensión de la cultura, un método para obtener el significado totalizador del objeto que se investiga desde lo fáctico, lo histórico tendencial y la caracterización epistemológica (Fuente, Matos, & Cruz, 2004).

**Desarrollador.** Son las potencialidades de los sujetos que se fortalecen en la formación, delimitando la atención a la diversidad con estrategias de intervención que favorezca el pleno crecimiento de las competencias profesionales como base para el mejoramiento humano (Tejeda & Sánchez, 2012; Ortiz (2015).

**Desarrollo de competencias profesionales.** Es el incremento cualitativo del saber profesional para el ejercicio de la profesión que se realiza como producto de la formación permanente y de la experiencia profesional.

**Dimensión.** Es la categoría que expresa el movimiento y transformación del proceso que en relación dialéctica entre las categorías reconceptualizadas le dan sentido y significado al proceso; y que expresan cualidades como totalidad.

**Estrategia:** Es un proceso secuencial, programático, intencional, sistémico, abierto, evolutivo, que afronta lo imprevisto, lo nuevo, la diversidad, que requiere de iniciativa, decisión y reflexión (Morín, Ciurana, & Motta, 2002)

**Estrategia de formación permanente.** Es un proceso secuencial, programado, intencional, sistémico, estratégico que considera lo nuevo, diverso, contextual para desarrollar las competencias profesionales que se propone mediante la reflexión de los docentes en las instituciones educativas.

**Formación.** Hace referencia a un proceso de aprendizaje sistémico en el que el individuo se apropia de los conocimientos, destrezas, habilidades, valores y valoraciones relacionado con una propuesta educativa que favorece el desarrollo de cualidades personales y profesionales.

**Formación permanente:** Es un proceso sistémico orientado al desarrollo de las competencias no solo profesionales sino humanas, en el que integra lo episteme mediante la construcción del saber pedagógico a través de la estructuración de cursos, talleres, con la participación, el intercambio de saberes en un ambiente de diálogo, capaces de reconstruir y dinamizar los saberes, interviniendo en los problemas profesionales (Peña, 2017), y en general, son las acciones formativas en distintas modalidades que el profesorado va cursando a lo largo de su trayectoria profesional (Imbernón, 2017).

**Generalización.** Es la resignificación del contenido formativo desde el punto de vista epistemológico como producto de la apropiación de la cultura en el que relaciona lo contextual con lo universal (Fuentes, 2009).

**Interpretación teórica.** Es la estructuración científica de las teorías existentes que explican el proceso de formación permanente utilizando diversos medios de procesamiento de información que le dan sentido y significado a los términos, principios y leyes de manera racional, crítica y creativa que favorece la reconstrucción teórica del significado del objeto de investigación desde la concepción del investigador.

**Modelo:** Es una representación de un objetivo con respecto a un objeto, fenómeno, sistemas, procesos que conecta la teoría considerando datos e información para describir,

explicar y predecir el comportamiento de los objetos utilizando el lenguaje científico (Acevedo, García, Aragón, & Oliva, 2017).

**Modelo teórico:** Es una representación o abstracción simbólica o a escala de la realidad, especificación de una teoría científica que presupone la especificación de teorías científicas (Sánchez, Reyes, & Mejía, 2018), que desarrolla una teoría desde los datos y la pone en relación con el mundo que describe, explica y predice los fenómenos así como la comunicación que argumentan una concepción conceptual y empírica, de modo que pueden cambiar durante proceso de desarrollo del conocimiento científico. (Acevedo, García, Aragón, & Oliva, 2017).

**Práctica docente.** Es el núcleo o esencia en la pertinencia, eficiencia y eficacia del nivel de desarrollo de las competencias profesionales en su actuación profesional en el proceso de enseñanza – aprendizaje; en el que el docente demuestra un amplio abanico de competencias relacionadas con la acción profesional y que se desarrolla a lo largo de la experiencia docente, que se demuestra desde la organización de la enseñanza, la metodología, la organización de los contenidos, los recursos de enseñanza, la evaluación, y la toma de decisiones en la acción en el manejo y gestión de los espacios, el tiempo, los grupos de estudiantes (Davini, 2015).

**Proceso.** Es el conjunto de actividades concatenadas que se realiza para lograr un propósito, objetivo o finalidad.

**Proceso formativo:** Álvarez (2004) considera que el proceso formativo se manifiesta en función de: instructiva que es la formación del hombre en una profesión; el desarrollo de la plenitud de las facultades tanto espirituales y físicas; y, educativa, la formación del hombre para la vida en toda su complejidad.

**Sistema de actividades.** Es el conjunto articulado de actividades de gestión y de formación que se proponen con la finalidad de concretizar un proceso formativo de manera intencional.

**Sistematización.** Es el proceso por el cual se concentra en lo más esencial del objeto de investigación y tiene carácter consecutivo de los datos e información mediante un ordenamiento, en el que se considera criterios de creación de nueva información.

**Sistematizadora.** Es el proceso que concentra y articula las categorías: sistema de actividades, apropiación y generalización de la formación permanente que reconstruye y permite evaluar el impacto, la eficiencia, eficacia y optimización.

#### **1.4. Formulación del problema**

Se declara como problema científico: **Insuficiencias de la formación permanente del docente limita las competencias profesionales.**

De manera interrogativa se formula el problema científico: ¿Cómo configurar una estrategia formativa basado en el modelo complejo desarrollador para la mejora de las competencias profesionales de los docentes de la educación básica regular en el área rural?

En consecuencia, se evidencia la orientación epistémica de resolver la contradicción entre la sistematización y la apropiación de la formación permanente en relación a las competencias profesionales de los docentes de la educación básica regular del área rural.

#### **1.5. Justificación e importancia del estudio**

En los sistemas educativos del mundo, en el que el maestro era la centralidad del aprendizaje y el reconocimiento del rol en el proceso educativo, requiere ahora en los diferentes sistemas educativos sentar las bases de una nueva identidad de la profesión por los cambios que se experimentan en el contexto social, político, económico, científico, tecnológico.

La carrera profesional docente cuando ingresa al sistema educativo es en sí complejo porque se encuentra en constantes retos que debe superarlos por los fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales, religiosos, educativos, científicos, tecnológicos que es el escenario donde el docente ejerce su práctica y debe asumir responsabilidades del ejercicio de la profesión y para estos escenarios no fue formado. En este contexto, se debe declarar la formación permanente del docente de la educación básica como prioritario desde el Estado por ser la Educación un derecho humano fundamental para el bienestar de la sociedad.

Varios estudios señalan el factor docente como elemento clave para la transformación de la educación y el actor de la renovación de los modelos de enseñanza, en el que se expresa que el docente desarrolle nuevas competencias profesionales. (Aguerrondo, 2004). Esta problemática se justifica debido a que el ejercicio de la enseñanza ha variado a lo largo del siglo XX y XXI que no está siendo útil para enfrentarnos al mundo, hoy requiere redefinir la enseñanza, la optimización de la calidad educativa, el problema de la formación, la corresponsabilidad de la formación en la institución educativas.

En la actualidad el docente ha asumido realizar estudios de posgrado en las diferentes universidades del país como el principal medio para desarrollar las competencias profesionales para afrontar los retos o desafíos de la profesión.

El docente no sólo de tener desarrollado las competencias didácticas, pedagógicas, curriculares y del campo disciplinar, sino que la calidad del desempeño requiere de competencias sociales, emocionales, comunitarias para el trabajo con los estudiantes y la comunidad. Se ha evidenciado que los estudiantes que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de rendimiento son aquellos que cuentan con docentes que demuestran el dominio más bajo del contenido que enseñan (Guadalupe, León, Rodríguez, & Vargas, 2017) y el desempeño docente es un factor clave para la educación de calidad para actuar profesionalmente a las necesidades actuales (Escribano, 2018).

Sandoval (2015) considera que la formación del nivel de posgrado no puede llevarse en las instituciones educativas del nivel de educación básica; y en América Latina, una gran mayoría de docentes tienen una fuerte convicción de que después de varias décadas de aplicación de la educación mediante políticas neoliberales se evidencia deterioro educativo por la mercantilización de la educación, que ha generado una cultura de formación profesional sin sentido colectivo, expresado en el credencialismo; y el trabajo docente no tiene carácter de transformador social de la profesión docente, sino que, más bien lo individualiza y lo convierte en rutinario y mecánico..

El problema es de importancia porque la formación permanente en la actualidad es considerada como el soporte del desarrollo de la educación en las sociedades modernas; y, los docentes de la educación básica han asumido la responsabilidad de fortalecer el desarrollo de la personalidad de los estudiantes en un contexto de cambio, incierto y complejo para que pueda vivir en este planeta, porque Morin, Ciurana y Motta (2002) plantean que es fundamental comprender la condición humana y la de toda la humanidad a través de una verdadera contextualización de nuestra compleja situación en el mundo por medio de la educación para alcanzar una civilización planetaria.

La formación permanente para desarrollar competencias profesionales tiene como finalidad, que el docente en el ejercicio de la profesión demuestra con calidad el proceso pedagógico orientado a formar la personalidad de los estudiantes; que en la educación básica implica para la escuela y para el docente desarrollar las competencias básicas propuestas en

el currículo nacional cuya intencionalidad es que el estudiante pueda desempeñarse de manera civilizada en una sociedad cada vez más planetaria.

Es de importancia porque a nivel europeo como en los países de Latinoamérica no se evidencia una relación entre formación docente y las competencias profesionales de los docentes que ha favorecido la mejora de la calidad educativa; y es aún insuficiente las modalidades de formación permanente para superar las brechas del desarrollo en la educación básica.

En la actualidad tanto a nivel internacional como a nivel nacional la educación que plantean los sistemas educativos están en crisis, se evidencia en los resultados de los aprendizajes, el valor que se le otorga a la educación para el desarrollo de los países, donde priman los sistemas de evaluación y las certificaciones que se aplican como medio de control de la calidad del desempeño docente, no produce mejoras. Los sistemas educativos aún no han definido el valor del maestro como integrante del desarrollo del país, en un sistema de Carrera Pública que solo está normada pero no está aún propuesta como Sistema de Calidad de la Carrera Pública desde el ingreso como docente nombrado o del Estado. Se propone aún estudios de posgrado, diplomados y otros cursos de formación profesional de manera asistémica, y el docente acude a realizar dichos estudios por su vocación de maestro y por cumplir los requisitos que demanda las normas educativas que sustenten la meritocracia, pero esto no redundará en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Se justifica realizar la investigación doctoral porque en la actualidad la formación permanente del docente no es un proceso sistémico, es aún aislado. Los programas dirigidos por el Estado muchos de ellos son con fines específicos donde el centro o como eje de formación es la aplicación del currículo en las aulas, no se considera al maestro como profesional de la educación (Jiménez, 2011).

En el país, Perú, el origen del problema de la formación permanente tiene su origen desde el gobierno de Velasco que propone el D.L. N° 19326 que da forma a desarrollar las competencias profesionales según el artículo 41° y 42°. El primer ciclo establece la formación general y especializada; el segundo ciclo, que conduce a la Licenciatura y la Maestría; el tercer ciclo conduce a obtener el grado de doctor. En este gobierno, se dio inicio a la carrera pública magisterial, sin embargo, la fuerte ideologización de la educación conllevó al fracaso de la reforma.

Los docentes aún no están asumiendo una estrategia de formación permanente a lo largo de su vida profesional en concordancia con las leyes y normas del sector. Esta situación demanda un estudio profundo de los requerimientos de las demandas de formación permanente y las competencias profesionales para sustentar científicamente el modelo complejo desarrollador que permita en las instituciones educativas del distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí la mejora del servicio educativo.

En consecuencia, es de importancia la investigación desde el modelo complejo desarrollador porque permitió proponer una estrategia de formación permanente del docente acorde con el objeto de la profesión, el objeto de trabajo, el modo de actuación, las esferas de acción y los campos de acción a lo largo de la Carrera Pública Magisterial que le permita desarrollar las competencias profesionales para el ejercicio de su práctica docente y la revalorización del docente como factor insustituible para establecer las bases de la formación ciudadana de los estudiantes para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento y la creatividad.

La investigación propone **el aporte teórico** del Modelo Complejo Desarrollador que tenga en cuenta la relación entre dimensión contextual y sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora, cuyo propósito se manifiesta en la sistematización formativa permanente compleja desarrolladora, logrando una estrategia de formación permanente cuya intencionalidad formativa es el desarrollo de las competencias profesionales de la educación básica regular en el área rural.

Se considera como **novedad científica**, la propuesta del modelo complejo desarrollador al considerar dos dimensiones: la dimensión contextual y sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora; y sus categorías reconceptualizadas que se manifiestan dialécticamente entre: la comprensión y la interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora; y, entre el sistema de actividades y la apropiación formativa permanente compleja desarrolladora; y de sus regularidades entre el desarrollo de competencias profesionales, la sistematización y generalización formativa permanente complejas desarrolladoras que explican las competencias profesionales en el proceso de formación permanente para el desarrollo de las competencias profesionales.

El **aporte práctico** se expresa en la Estrategia de formación permanente que se sustenta en el Modelo Teórico Complejo Desarrollador desde el enfoque holístico configuracional, que

incluye dos etapas: la etapa contextual y la etapa sistematizadora; cada etapa con sus fases y acciones.

La **significación práctica** de la investigación se manifiesta en el impacto formativo docente y en la relevancia al aplicar la Estrategia de Formación Permanente basado en el modelo complejo desarrollador para las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas y su incidencia en la formación integral de los estudiantes y de la calidad educativa.

## **1.6. Hipótesis y Operacionalización de Variables**

### **1.6.1. Hipótesis**

Se plantea como hipótesis:

“Si se elabora una estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador que tenga en cuenta la relación entre la sistematización y apropiación formativa entonces, se contribuye a las competencias profesionales de los docentes del nivel de Educación Primaria y Secundaria en la red de instituciones educativas rurales de la Educación Básica Regular que pertenecen a los distritos de Colasay, Bellavista y Chontalí de la provincia de Jaén”.

### **1.6.2. Variables**

**Variable dependiente:** Competencias profesionales.

**Variable independiente:** Estrategia de formación permanente sustentada en un modelo complejo desarrollador.

## **1.7. Objetivos**

### **1.7.1. Objetivo General**

Elaborar una estrategia de formación permanente basado en el Modelo Complejo Desarrollador para las competencias profesionales en una red de instituciones educativas rurales de la Educación Básica Regular que pertenecen a los distritos de Colasay, Bellavista y Chontalí de la provincia de Jaén.

### **1.7.2. Objetivos Específicos**

- a) Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación permanente y su dinámica.



- b) Determinar las tendencias históricas del proceso de formación permanente y su dinámica.
- c) Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.
- d) Elaborar el Modelo Complejo Desarrollador desde la sistematización y apropiación para el desarrollo de las competencias profesionales.
- e) Elaborar la estrategia para dinamizar el proceso de formación permanente.
- f) Validar los resultados de la investigación por juicio de expertos.
- g) Ejemplificar parcialmente la aplicación de la estrategia de formación permanente.

## **II MATERIAL Y MÉTODO**

### **2.1. Tipo y Diseño de Investigación**

El tipo de investigación por su finalidad, es básica, denominada también teórica, pura o fundamental porque tiene como intención la comprensión y explicación de los fenómenos sociales (Sierra, 2001), considerando a Rojas (2010) el conocimiento científico pasa por tres niveles: descriptivo, conceptual y teórico. Es descriptivo en un primer momento porque se caracterizó el objeto de investigación desde lo factoperceptible por medio de la visita a las instituciones educativas, el diálogo con los directivos y la observación del desempeño del docente en aula; el segundo momento, el nivel conceptual, se elaboró a partir de la información del objeto de investigación, la formación permanente del docente el cual ha permitido establecer las categorías reconstruidas del aporte práctico; el tercer momento, es la construcción teórica expresado en la investigación en el aporte teórico que sirve para las predicciones y explicación del comportamiento de la formación permanente en las instituciones educativas.

Se considera que es del tipo básico, porque tiene como propósito, la construcción teórica, aunque no tiene una aplicación inmediata, es el fundamento en la elaboración del aporte práctico, cuya aplicación dependerá del interés de los directivos de la institución educativa; en este sentido, considerando a Valderrama y Jaimes (2019) la investigación tuvo como objetivo la reestructuración de nuevos conocimientos teóricos para enriquecer el conocimiento científico de la formación permanente del docente de la educación básica en el que se propone nuevas categorías reconstruidas, principios y leyes científicas.

Según el tipo de profundidad, es explicativa, porque se mide las variables y se estudia la influencia entre ellas para conocer su estructura y los factores que intervienen en el fenómeno y su dinámica. Es explicativa, porque tiene como propósito según Hurtado (2012) generar teorías, en el que expone el sentido de lo que investiga, desde su totalidad y de su estructura.

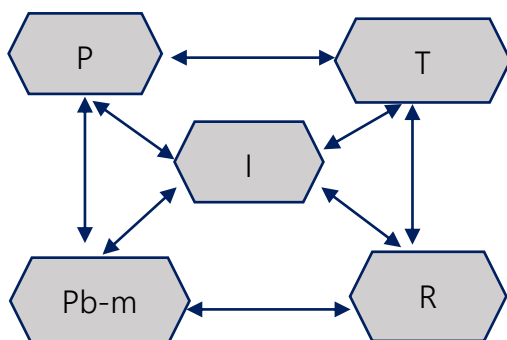
El diseño de investigación está relacionado con el contraste de la hipótesis con la realidad, lo que constituye la esencia misma de la investigación, lo que determina la aplicación del método científico y su validez en la realidad (Sierra, 2001), empleándose para ello un diseño no experimental, porque no se manipula la variable independiente, porque se ha observado el fenómeno en su estado natural (Pino, 2019), lo que se hizo es analizar y

estudiar el fenómeno, porque no se tuvo control de las variables ni se ha influido sobre ellas, sino recoger información de cómo se manifiestan y qué características tiene el fenómeno, descubrir los componentes, las complejas interacciones para su interpretación (Silvestre y Huamán, 2019).

Sin embargo, considerando a Bernal (2010) que manifiesta que el tipo de investigación depende en alto grado del objetivo de la investigación, la hipótesis, así como de la concepción epistemológica del investigador; en el que se utilizó una epistemología holística configuracional (Fuentes, Matos y Cruz, 2004) para lograr el objetivo, la contrastación de la hipótesis, considerando la lógica dialéctica – hermenéutica, ha permitido proponer las dimensiones, configuraciones y eslabones, así como las contradicciones, relaciones y estructura. En este sentido, se propone el siguiente diseño de investigación

En consecuencia, el diseño realizado es el siguiente:

- **Primer momento del diseño de la investigación:** Observación causal del problema de investigación y la elaboración del marco teórico. En el primer momento, una vez precisado el problema de investigación, el objeto y el campo de la investigación, y la elaboración del marco teórico, se elaboró el instrumento de investigación, siendo su diseño el gráfico siguiente con su simbología:



P. Es el problema de investigación: Insuficiencia de la formación permanente docente limita las competencias profesionales.

T. Teorías existentes de la formación permanente.

I. Instrumentos de investigación aplicados a la población-muestra.

Pb-m. Es la población muestra en el que se ha aplicado los instrumentos.

R. Resultado de la observación mediante instrumentos.

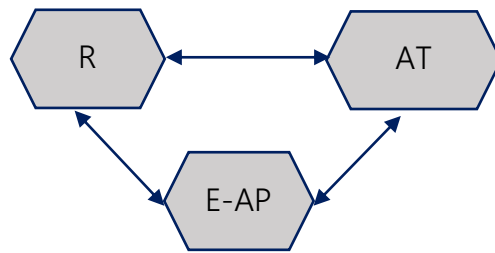
- **Segundo momento del diseño de la investigación:** Elaboración del aporte teórico y práctico de la investigación. La simbología es el siguiente:

R. Resultado de la observación mediante instrumentos.

AT. Es el aporte teórico denominado: Modelo Complejo desarrollador.

E-AP. Es la Estrategia de formación permanente.

El diseño gráfico es el siguiente:



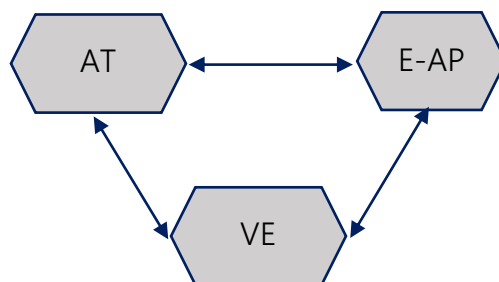
- **Tercer momento del diseño de la investigación:** Validación del aporte teórico y práctica por expertos y su validación inicial.

AT. Es el aporte teórico denominado: Modelo Complejo desarrollador.

E-AP. Es la Estrategia de formación permanente.

VE. Validación del AT y E-AP por expertos.

El diseño gráfico es el siguiente:



## 2.2. Población y muestra

Es una población – muestra considerando a Hernández y Mendoza (2018), es no probabilístico, intencional, selectivo utilizado para tener casos representativos de la población, que, según Rojas (2013) es muestra dirigida porque el procedimiento de selección estuvo orientado según el contexto de la investigación y no se utilizó criterio estadístico, porque se conformó una red de instituciones educativas que brindan el servicio educativo en el Nivel de Educación Primaria y Secundaria. Son seis (6) instituciones educativas ubicadas en la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén, en los distritos de Bellavista una (1) institución educativa en el centro poblado de El Puquio; en el distrito de Colasay se ubican cuatro (4) instituciones educativas: en la sede distrital la institución educativa el Tahuantinsuyo, Cedro del Pasto, Chunchuquillo, Los Cedros; y en el distrito de Chontalí se ubica una (1) institución educativa en el centro poblado de Pachapiriana. La población-muestra es la siguiente:

**Tabla 1**

**Población - muestra de docentes como unidades de estudio de los niveles educativos de la Educación Básica Regular de Primaria y Secundaria según institución educativa**

Instituciones Educativas	Nivel Educativo		Total	Porcentaje
	Primaria	Secundaria		
16021 Nuestra Señora De Guadalupe - El Puquio - Bellavista	4	8	12	12.24%
16083 Tahuantinsuyo - Colasay	6	6	12	12.24%
16090 José Carlos Mariátegui - Cedro Del Pasto - Colasay	2	6	8	8.16%
16093 José Gálvez – Chunchuquillo - Colasay	8	9	27	27.55%
16116 Manuel Gonzales Prada – Pachapiriana - Chontalí	7	19	26	26.53%
16563 Ricardo Palma - Los Cedros - Colasay	6	7	13	13.27%
<b>Total general</b>	<b>33</b>	<b>65</b>	<b>98</b>	<b>100.00%</b>

Fuente: Encuesta de la investigación.

La población-muestra tienen las siguientes características. El promedio de tiempo de servicios de los docentes es de 16,08 años, son contratados el 50,79% y nombrados el 49,21%; el promedio de edad es de 44.73 años.

La Escala Magisterial de los docentes nombrados; el 4,76% están en la V Escala Magisterial; el 3,17% en la IV Escala Magisterial, el 11,11% en la III Escala Magisterial, el 14,29% en la II Escala Magisterial, el 15,87% en la I Escala Magisterial; el 50,79% son contratados. Con respecto al grado académico, se calculó el 77,59% de los docentes tienen grado de bachiller y título profesional, sólo 22,41 % tienen grado de maestría.

Con respecto a la muestra de directivos, los seis (6) directivos que constituyen la muestra tienen las siguientes características:

- Dos directivos tienen grado de bachiller y título pedagógico que representan el 33,33%.
- Tres (3) directivos tienen grado de maestría que representa el 50% de la muestra.
- Un (1) directivo tiene grado de doctor que representa el 16,67 %.
- El promedio de edad de los directivos es de 48,83 años, y el promedio de tiempo de servicios es de 24,33 años.
- La escala magisterial de los directivos está entre la segunda y quinta escala magisterial. Un (1) directivo está en la Segunda Escala Magisterial; Un (1) directivo está en la Tercera Escala Magisterial; dos (2) directivos están en la Cuarta Escala Magisterial y dos (2) directivos están en la Quinta Escala Magisterial.

La siguiente tabla muestra las instituciones que conforman la red educativa para el estudio.

**Tabla N° 2**

**Muestra de directores de las Instituciones Educativas que conforman la Red Educativa según distritos.**

<b>Distrito</b>	<b>Instituciones Educativas</b>
Bellavista	1
Chontalí	1
Colasay	4
<b>Total general</b>	<b>6</b>

Fuente: Red formada para la investigación doctoral.

En consecuencia, la población-muestra está constituida por seis (6) directores y 98 docentes.

### **2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

Se emplearán las siguientes técnicas y procedimientos para recolectar datos.

**La técnica de la encuesta:** Se empleó para obtener información de manera sistemática y científica, que en términos de León y Montero (2003) permite obtener información de las opiniones, pensamiento, creencia de la actividad laboral sobre las categorías que se derivan del objeto y campo de acción, de los directivos y docentes que forman parte de la muestra. En este sentido se propone los siguientes procedimientos según León y Montero (2003) y Nieto (2010):

- Procedimiento teórico – conceptual. Elaboración de la matriz de consistencia lógica que permita operacionalizar la variable de estudio en sus respectivos indicadores e ítems.
- Procedimientos metodológicos. Corresponde realizar las siguientes actividades: a) Planificación de la encuesta: se debe considerar los objetivos de la investigación y la muestra de estudio. b) Estructura del cuestionario online empleando el google drive. c) Análisis de reactivos propuestos. d) Aplicación a una muestra para su validación. e) Corrección de cuestionario.
- Procedimientos de aplicación. Consiste en aplicación del cuestionario. a) Comunicar y solicitar permiso para aplicar el cuestionario a los directivos de las instituciones educativas. b) Coordinar con los directores para aplicar los cuestionarios a los docentes. c) Aplicar los cuestionarios.

**Técnicas de estudio:** Se empleó para analizar en profundidad y de manera crítica la información proveniente de las fuentes documentales como libros, tesis, artículos científicos de fuentes primarias (Hernández y Mendoza, 2018) que conforman las referencias bibliográficas de la tesis. Para ello, la técnica del fichaje o fichas de trabajo considerando la expresión de Eco (2001) las fuentes del trabajo científico considerar la bibliografía de primera mano y utilizar fichas que favorezcan el registro de la información, con carácter metódico y sistémico; considerando el tema, los objetivos, el marco teórico, las hipótesis, el tipo de estudio y el diseño seleccionado (Bernal, 2010). En este sentido, el empleo de

técnicas de estudio y el uso de fichas se empleó desde la aproximación al problema, la profundización y en la síntesis de los antecedentes, marco teórico y otros que forman parte de la estructura de la tesis con la finalidad de argumentar y profundizar consistencia científica en la tesis.

**Técnica de análisis documental:** Está técnica considerando el análisis de los documentos o materiales escritos recopilado (Corbetta, 2007). Esta técnica se empleó cuando se visitó a las instituciones educativas, el cual ha permitido registrar información con respecto a la formación permanente en la institución educativa y de su impacto.

También se emplearon métodos como:

**Método histórico-lógico.** Se utilizó para determinar el desarrollo del objetivo de investigación en sus diversas etapas cronológicas. Este método ha permitido el análisis de permitió el análisis del trayecto del objeto de estudio y de su lógica interna del desarrollo teórico (Álvarez & Sierra, 2009). Los procedimientos son los siguientes:

Lógico: Se estableció la relación entre la causa-efecto de los diferentes estados del desarrollo del objeto de la formación permanente y de su dinámica.

Histórico: Establecer los diferentes modelos y tendencias de la formación permanente que ha permitido caracterizar los componentes y variaciones de manera cronológica.

### **Método sistémico estructural funcional**

Se utilizó para estructurar de manera sistémica el objeto, el aporte teórico y práctico que ha permitido la determinación de su función de cada dimensión, componentes, así como las relaciones entre ellos que forman parte de una cualidad dentro de una totalidad Álvarez y Fuentes (2009). Es decir, se estableció la estructura que conforman sus elementos y que constituye la organización del sistema.

Se utilizaron los siguientes procedimientos según Fuentes, Matos, Cruz (2004):

- Eslabón de la caracterización factoperceptible del proceso (objeto) en el que se determinó la situación (problema), el objeto, objetivo, campo de acción e hipótesis a partir de los datos.
- Eslabón de modelación del objeto y el aporte práctico.



### **Método hermenéutico – dialéctico**

Este método se considera en la investigación del objeto de investigación en movimiento, en desarrollo desde el todo a las partes y de estas al todo, considerando la totalidad porque tiene significado, así como de las partes que le confieren sentido al todo (Matos, Fuentes, Montoya y de Quezada, 2007).

**Método de validación de expertos.** La validación útil para verificar la fiabilidad de la investigación es el argumento de las personas con trayectoria en el tema, que son reconocidos por otros como expertos cualificados y que se le solicita un juicio hacia un objeto, instrumento, material (Cabero y Llorente, 2013).

Se utilizaron los siguientes procedimientos:

- Identificación del objetivo general de la investigación.
- Identificación de los expertos y solicitud para la validación.
- Elaboración del formato de validación.
- Entrega de los formatos de validación a los expertos.
- Validación de los instrumentos: aporte teórico y práctico por los expertos.
- Análisis de los resultados de evaluación.

#### **2.4. Procedimientos de análisis de datos**

El procedimiento de análisis de datos de manera cuantitativa se realizó con el software computacional SPSS 20, para agilizar el agrupamiento, resultado y análisis de los mismos. Los análisis de datos también fueron sometidos a los instrumentos de investigación con la prueba de confiabilidad en la misma muestra; además, se realizaron tablas y gráficos a partir de las dimensiones de las variables y/o indicadores para su interpretación. Se ha considerado este proceso el nivel de medición de las variables, la manera como se haya formulado la hipótesis y el interés analítico del investigador (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, el nivel de medición de las variables de estudio es ordinal considerando preguntas cerradas en el cuestionario online con las siguientes categorías u opciones de respuesta: casi nunca/nunca/desconozco, tiene un valor de codificación de 1; En ocasiones, tiene un valor

de codificación de 2; Con frecuencia, tiene un valor de codificación de 3; casi siempre tiene un valor de codificación de 4; siempre tiene un valor de 5.

Las categorías de los ítems del cuestionario fueron definidas a priori por el investigador y se la mostraron a los encuestados, que fueron en total de 49 docentes y 6 directivos, que han elegido la opción más adecuada según sus percepciones del objeto de investigación. En este sentido, no hubo respuesta correcta o incorrecta, sino las percepciones de los docentes de los niveles de Educación Primaria, Secundaria y de los directivos. En base a estos datos obtenidos, se ha realizado estadística descriptiva del objeto en relación a las medias de cada categoría, dimensión y del objeto, con la finalidad de hacer comparaciones entre media obtenida de las percepciones de los docentes y de los directores.

El procesamiento de datos de manera cualitativa, según Graham (2007) considera al menos dos condiciones básicas: el manejo de los datos y la interpretación. El manejo de los datos, que implica desarrollar un conocimiento de las clases de datos que se examina y del modo en que se pueden describir y explicar; y la interpretación de los datos que comienza desde la recolección en el campo, y a partir de la entrevista. En consecuencia, el análisis de datos cualitativos que se consideran en la discusión de resultados se ha realizado en base a los documentos del Informe de Gestión Anual, la entrevista en línea en base a preguntas del tipo abierto, y las visitas a las Instituciones Educativas desde el inicio de la investigación con fines de monitoreo y acompañamiento programado a las instituciones educativas en el año 2019.

## **2.5. Criterios éticos**

La aplicación de principios éticos es inherente al proceso de investigación por parte del investigador desde la formulación del problema, la elaboración del proyecto, el desarrollo del proyecto, así como la elaboración del informe respectivo. Por esta razón, se asumió la práctica de principios éticos en el uso de las fuentes teóricas y empíricas, la transparencia en el análisis de resultados. Se consideró el respeto a los docentes y directivos según las leyes y normas del Estado, el análisis crítico de los protocolos de investigación y la validez científica empleando la metodología de la investigación doctoral que asegura los resultados científicos. En consecuencia, se consideró necesario:

- Considerar fuentes de información actualizada y referencial según los investigadores de renombre internacional y nacional para tener calidad de la investigación.

- Tener comunicación con los docentes, directivos una comunicación asertiva y de veracidad; y mantener la privacidad de la muestra de estudio.
- Los resultados obtenidos no se personifican, sino que estos son presentados de manera grupal, sólo con fines de investigación para encontrar respuestas o solución teórica y metodológica al problema de investigación.
- Informar a los participantes para que su respuesta se realice en honor a sus experiencias y lo que consideren justo, sin generar tensión o incomodidad en ellos.
- Considerar la honestidad intelectual y de investigación en todos los procesos que demandó la investigación.

En consecuencia, me someto a que cualquier docente confirme o audite los datos o visite las instituciones educativas consideradas como muestra en la investigación. La recolección de los datos fue online con el consentimiento informado de los directores.

## **2.6. Criterios de rigor científico**

La investigación se realizó aplicando de manera estricta según el tipo y diseño de investigación, el cual permitió elaborar de manera metódica y científica los instrumentos, se realizó la confiabilidad y validez de los instrumentos para ser aplicados en directivos y docentes de las instituciones educativas de primaria y secundaria del distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí. En todo este proceso, como investigador se puso de manifiesto en el comportamiento de la investigación con principios éticos. En este sentido, se empleó diferentes métodos de investigación así como técnicas que permita profundizar el objeto de la investigación y el campo de acción.

Se consideró la credibilidad como criterio porque los datos recogidos son reales, tomados de las fuentes fidedignas que se encuentran en el escenario de la investigación proporcionados por los directores y docentes que han permitido ser analizados de acuerdo con la estadística descriptiva e inferencial.

Los resultados obtenidos son transferibles porque se realizó un riguroso control metodológico del estudio para que pueda ser aplicado en otras investigaciones similares, ser contrastados y ser considerado como un aporte al conocimiento científico; y, será consistente porque a partir de los resultados se realizó la discusión con la literatura y las investigaciones que permita explicar las variables de estudio.

### III. RESULTADOS

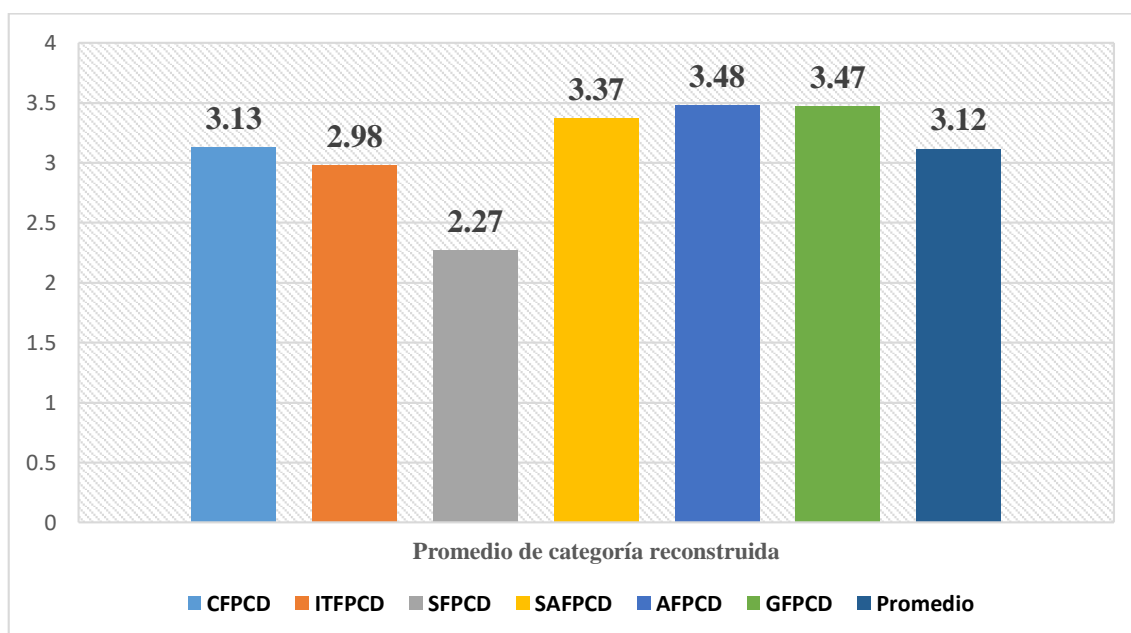
#### 3.1. Resultados en Tablas y Figuras

Al realizarse el cálculo de los resultados obtenidos de los directivos y docentes, empleando la estadística descriptiva, considerando el promedio como medida de tendencia central, se presentan en los gráficos los datos obtenidos del diagnóstico causal y la hipótesis, se concluye en lo siguiente.

El gráfico 1, muestra los resultados de la percepción de los directivos de la categoría **Comprensión Formativa Permanente Compleja Desarrolladora (CFPCD)** cuyo resultado es de 3,13; consideran que **con frecuencia** se promueve la formación permanente, en el que la vocación, el reconocimiento, el desarrollo educativo, la especialidad, la caracterización del desempeño docente, así como la formación socioemocional, que de alguna forma le permite ir desarrollando la personalidad profesional de manera colectiva en relación con las normas y políticas del estado. Con frecuencia los directivos están asumiendo la mejora del compromiso y el desarrollo de las competencias profesionales según el contexto y la cultura profesional.

**Gráfico 1**

**Promedio por categoría reconstruida según percepción de los directivos de las instituciones educativas que conforman la muestra de estudio.**



Fuente: Encuesta de investigación.

La categoría **Interpretación Teórica Formativa Permanente Compleja Desarrolladora** (ITFPCD) cuyo resultado es de: 2,98; expresa que la formación permanente en la institución educativa **con frecuencia** tiene relación desde una perspectiva multidimensional y se relaciona con la política de Estado, donde las competencias profesionales en las diferentes formas de formación permanente que se brindan en la institución educativa está relacionada en pedagogía, didáctica general, en relación al currículo, evaluación, en gestión así como en investigación, asumida desde el compromiso del docente en la Institución Educativa. **Con Frecuencia** consideran que la formación permanente tiene valor meritocrático.

El gráfico muestra el resultado de la categoría **Sistematización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora** (SFPCD) siendo el resultado de 2,27; según la escala propuesta para la respuesta de los directivos, consideran que, **En Ocasiones** se ha propuesto la sistematización de la formación permanente en docencia, gestión, formación general, en investigación y en el desarrollo profesional-personal. Estos resultados contradicen lo manifestado por los directivos en las categorías anteriores por cuanto, no expresan la uniformidad en el promedio de las categorías reconstruidas; el dato de 2,27; explica que en la institución educativa se están llevando cursos, talleres, etc. en ocasiones según la necesidad del docente, sin considerar lo esencial o fundamental de las competencias profesionales para ser desarrolladas en el ejercicio de la función docente, que en las instituciones educativas no están clarificados qué competencias profesionales deben desarrollarse en una estrategia de formación docente. Es insuficiente la formación permanente que se viene realizando en las instituciones educativas que conforman la muestra de estudio.

En la categoría **Sistema de Actividades Formativas Permanentes Complejas Desarrolladoras** (SAFPCD) el resultado promedio es de 3,37 que le corresponde a la escala, **Con Frecuencia** la formación permanente en la institución educativa se realiza orientada a la mejora de la práctica pedagógica, según el nivel educativo y el desarrollo biopsicosocial-cultural del estudiante. Sin embargo, mayormente los cursos brindados por la institución educativa son externos propuestos según la normatividad, mayormente en evaluación formativa, aunque tiene algún grado de relación con el perfil profesional, sin embargo, es insuficiente desde la perspectiva multidimensional: docencia, gestión, formación general, investigación y desarrollo personal-profesional, no es gradual ni sistémica.

La categoría reconstruida **Apropiación Formativa Permanente Compleja Desarrolladora** (AFPCD) se obtiene 3,48 puntos promedio en la escala que corresponde a: **Con Frecuencia**, los cursos, talleres o capacitaciones, etc., que se brindan en las instituciones educativas les permite mejorar sus competencias profesionales, estas aún no son percibidas desde lo complejo desarrollador, por cuanto es insuficiente una estrategia de formación permanente, en el que se tenga claridad en la relación entre el contenido formativo y su aplicación en la práctica docente; aunque existe la formación de equipos profesionales de trabajo en las instituciones educativas, no se evalúa el desempeño del docente como producto la formación que obtiene de los cursos, talleres o capacitaciones.

La categoría de **Generalización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora** (GFPCD) tiene un valor promedio de 3,47; que le corresponde a la escala: **Con Frecuencia**, el docente está asumiendo un compromiso con la estrategia de autoformación para continuar desarrollando sus competencias profesionales, lo que se evidencia un compromiso por mejorar su práctica profesional, en el que esté integrado desarrollar sus competencias profesionales como personal y profesional, integral e interdisciplinaria. Sin embargo, es insuficiente la percepción que tienen los directivos de la formación permanente, por cuando no están fortaleciendo en el docente para que asuma una estrategia autoformativa integral de acuerdo con su especialidad, en el que emplee la investigación, la capacitación como medio para mejorar las competencias profesionales desde una visión compleja y desarrolladora.

**Tabla 3**

**Resultado de la formación permanente compleja desarrolladora en la Institución Educativa de los directivos según dimensiones.**

<b>Dimensión del objeto de investigación</b>	<b>Promedio</b>
Dimensión Contextual Formativa Permanente Compleja Desarrolladora.	2,79
Dimensión Sistematizadora Formativa Permanente Compleja Desarrolladora.	3,15
Promedio	2,97

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta a directivos.

En consecuencia, el promedio de la percepción de los directivos del objeto de investigación es de 2.97; Con frecuencia, están promoviendo la formación permanente desde una

perspectiva compleja desarrolladora, pero es insuficiente, por cuanto no está formalizado administrativamente para que tenga valor según las normas y políticas de Estado. Las diversas modalidades de formación permanente que se brinden en la institución educativa son circunstanciales, de corto plazo, influenciado por normas según la necesidad de su implementación de una política de Estado.

La tabla 3 muestra los resultados promedio según la **Dimensión Contextual Formativa Permanente Compleja Desarrolladora**, el dato obtenido es de 2,79; en el que **Con Frecuencia**, la formación permanente tiene relación con las demandas de formación tanto internas a la institución educativa como las que demanda las políticas y normas educativas. Esta dimensión requiere aún ser promovida y que articule la estrategia de formación permanente considerando desde las políticas y normas del Estado, la identidad institucional, así como desde las demandas de los docentes.

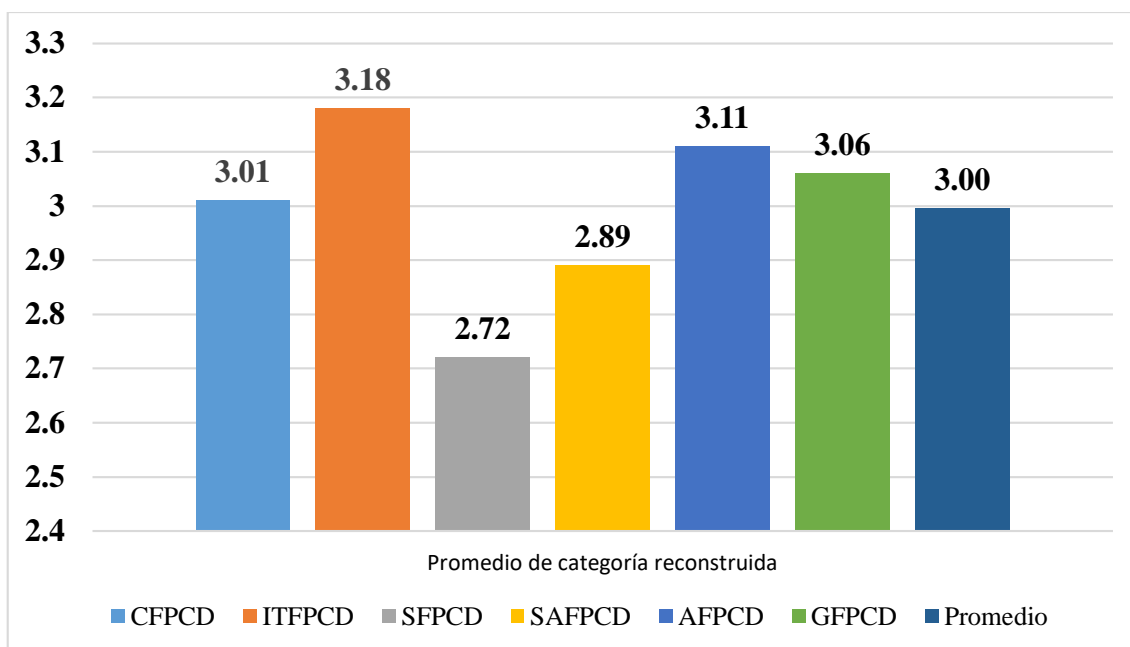
En la **dimensión Sistematizadora Formativa Compleja Desarrolladora**, el dato calculado es de 3,15 que corresponde a **Con Frecuencia**, la formación permanente aún es insuficiente pues no está conllevando a comprender y explicar las formación permanente como un proceso inherente a la dinámica de la formación docente en la institución educativa, así como expresión de la cultura profesional que se obtiene producto de las diversas formas de formación permanente, y que conlleva a una visión prospectiva y del desarrollo de las competencias profesionales. Además, las experiencias de formación permanente que se llevan a cabo es de manera discontinua, estas no se sistematizan para la generalización de las experiencias desarrolladas, que le permita al directivo proponer una estrategia de formación permanente.

En consecuencia, la Dimensión Contextual y Sistematizadora Formativa Compleja Desarrolladora, en su dinámica, no está realizándose en la institución educativa con pertinencia ni eficacia, porque los directivos no están interpretando la formación permanente del docente como un proceso que es complejo y desarrollador, donde la apropiación de la cultura profesional es necesario para desarrollar nuevas competencias profesionales o las que posee seguir desarrollándolas según el contexto histórico en el que se desarrolla la institución educativa. Estas dos dimensiones son retroactivas, se contraponen en su dinámica como expresión de la estrategia de formación permanente desde el modelo complejo desarrollador que los directivos no lo están considerando en las instituciones educativas.

A continuación, se presentan los datos de la encuesta realizada a los 49 docentes del Nivel de Educación Primaria y Secundaria de las instituciones educativas que conforman la muestra de estudio.

**Gráfico 2**

**Promedio por categoría reconstruida según la percepción de los docentes de las instituciones educativas que conforman la muestra de estudio.**



Fuente: Encuesta de investigación.

Como se muestra en el gráfico 2, los docentes perciben que la categoría **Comprensión Formativa Permanente Compleja Desarrolladora (CFPCD)** se obtiene como promedio de 3,01; consideran que **con frecuencia** se promueve la formación permanente, en el que la vocación, el reconocimiento, el desarrollo educativo, la especialidad, la caracterización del desempeño docente, así como la formación socioemocional, que de alguna forma le permite ir desarrollando la personalidad profesional de manera colectiva en relación con las normas y políticas del estado. **Con frecuencia** los docentes asumen que la mejora de las competencias profesionales requiere del compromiso con la institución educativa según la especialidad y con la política de Estado.

La categoría **Interpretación Teórica Formativa Permanente Compleja Desarrolladora (ITFPCD)** cuyo resultado promedio es de 3,18; los docentes al igual que los directores consideran que la formación permanente en la institución educativa **con frecuencia** tiene relación desde una perspectiva multidimensional y relación con la política



de Estado, en el que las competencias profesionales según los modos de formación permanente realizados en la institución educativas o promovidos por ella está relacionada en pedagogía, didáctica general, en relación al currículo, evaluación, en gestión así como en investigación. **Con Frecuencia** los docentes consideran que tiene un valor meritocrático, es decir, para ellos es importante que las actividades de formación permanente en la institución educativa tengan reconocimiento formal.

En la categoría **Sistematización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora** (SFPCD) el resultado es de 2,72; según la escala propuesta, consideran que, **Con Frecuencia** se ha propuesto la sistematización de la formación permanente en docencia, gestión, formación general, en investigación y en el desarrollo profesional-personal. Es decir, es insuficiente la SFPCD, por cuanto no se ha propuesto de manera sistémica e integral las competencias para ser desarrolladas en la institución educativa como producto de una estrategia de formación permanente que responda no solo a las necesidades de formación en la institución educativa, sino que éstas deben ser asumidas de manera integral. Al igual que los directivos, afirman que las competencias profesionales no han sido sistematizadas y propuestas en una estrategia de formación permanente en la institución educativa, ya que esta categoría considera lo esencial de identificar las competencias profesionales necesarios para la mejora de las competencias profesionales.

En la categoría **Sistema de Actividades Formativas Permanentes Complejas Desarrolladoras** (SAFPCD) el promedio es de 2,89; **Con Frecuencia**, los docentes consideran que la formación permanente en la institución educativa se realiza orientada a la mejora de la práctica pedagógica, según el nivel educativo y el desarrollo biopsicosocial-cultural del estudiante. Aunque los cursos brindados por la institución educativa son externos propuestos según la normatividad, consideran que tienen relación con el perfil profesional. En consecuencia, es insuficiente desde la perspectiva multidimensional: docencia, gestión, formación general, investigación y desarrollo personal-profesional, no es gradual ni sistémica, pues esta no se está desarrollando de manera sistémica y gradual en periodos de mediano plazo.

La categoría **Apropiación Formativa Permanente Compleja Desarrolladora** (AFPCD) el puntaje es de 3,1; **Con Frecuencia**, los docentes consideran que los cursos, talleres o capacitaciones, etc., que se brindan en las instituciones educativas les permite mejorar sus competencias profesionales, aún no son percibidas desde lo complejo

desarrollador por no tener claridad en la relación del contenido formativo y su aplicación en la práctica docente; aunque existe la formación de equipos profesionales de trabajo en las instituciones educativas, no se evalúa el desempeño del docente como producto la formación que obtiene de los cursos, talleres o capacitaciones.

La categoría de **Generalización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora** (GFPCD) tienen un puntaje de 3,06; **Con Frecuencia**; el docente está asumiendo un compromiso con la estrategia de autoformación para continuar desarrollando sus competencias profesionales para mejorar la práctica profesional, con sentido personal, profesional, integral e interdisciplinaria. Sin embargo, es insuficiente la percepción que tienen los docentes de la formación permanente como proceso de autoformación como estrategia personal para desarrollarlas competencias profesionales de la especialidad, es escaso el uso de la investigación, y la capacitación como medio para mejorar las competencias profesionales desde una visión compleja y desarrolladora.

**Tabla 4**

**Resultado de la formación permanente compleja desarrolladora en la Institución Educativa de los docentes según dimensiones.**

<b>Dimensión del objeto de investigación</b>	<b>Promedio</b>
Dimensión Contextual Formativa Permanente Compleja Desarrolladora.	2,97
Dimensión Sistematizadora Permanente Compleja desarrolladora.	2,95
Promedio	2,96

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta a docentes.

El promedio de la percepción de los docentes del objeto de investigación es de 2,96 que equivale: **Con frecuencia**. Los docentes consideran que se está promoviendo la formación permanente, pero es insuficiente, por cuanto, al igual que los directivos, los docentes consideran que no se está formalizado administrativamente para que tenga valor según las normas y políticas de Estado ni desde la concepción compleja desarrolladora. Las diversas modalidades de formación permanente que se brinden en la institución educativa son circunstanciales, de corto plazo, influenciado por normas según la necesidad de su implementación de una política de Estado lo que no está respondiendo a las demandas de

formación institucionales, ni a sus criterios personales, no está articulado a las políticas del Estado.

La tabla 4 muestra los resultados promedio según la **Dimensión Contextual Formativa Permanente Compleja Desarrolladora**, el dato obtenido es de 2,97; en el que, **Con Frecuencia**, los docentes están asumiendo que la formación permanente, consideran la problemática educativa interna a la institución educativa, pero es insuficiente porque requiere de una estrategia de formación permanente que articule las demandas internas y externas.

En la **Dimensión Sistematizadora Permanente Compleja Desarrolladora**, el dato obtenido es de 2,95, que indica según la escala: **Con Frecuencia**, en este sentido, los docentes están asumiendo que la formación permanente es insuficiente, aunque se evidencia formas y modos de formación permanente, no está concretizado la cultura profesional con visión prospectiva en la institución educativa en el marco de una estrategia de formación permanente para desarrollar las competencias profesionales y ser un espacio idóneo para ello.

En consecuencia, estas dos dimensiones se contraponen y complementan que expresa la dinámica de desarrollo en el espacio y tiempo, que desde el modelo complejo desarrollador ambas dimensiones se retroalimentan, lo que se convierte en una regularidad del proceso de la formación permanente.

### **3.2. Discusión de resultados**

Los resultados descritos e interpretados en el acápite anterior corresponden a la investigación del objeto: el proceso de la formación permanente y que a continuación se realiza la discusión de los hallazgos en relación a la hipótesis a demostrar.

La discusión que se realiza considerando la hipótesis: “Si se elabora una estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador que tenga en cuenta la relación entre la sistematización y apropiación formativa entonces, se contribuye a las competencias profesionales de los docentes del nivel de Educación Primaria y Secundaria en la red de instituciones educativas rurales de la Educación Básica Regular que pertenecen a los distritos de Colasay, Bellavista y Chontalí de la provincia de Jaén”, tiene propósito esencial argumentar desde lo holístico configuracional de Fuentes, Matos y Cruz (2004), las

dimensiones, las configuraciones, categorías, estructura y la estructura de relaciones del modelo teórico.

Los datos factuales y teóricos obtenidos en la investigación se revelan desde el objeto de la investigación, el cual tiene referente empírico al ser encuestados a los directivos y docentes de las instituciones educativas que conforman la población muestra; de ellos respondieron en línea seis (6) directivos y 49 docentes. Considerando a Matos, Fuentes, Montoya y De Quezada (2007), la hipótesis como síntesis interpretativa de la caracterización epistemológica y praxiológica del objeto de investigación del objeto y campo de acción, que transita de las expresiones al todo; no estaría sucediendo en las instituciones educativas para el continuo de la formación del docente. Esta no está articulada entre el desarrollo de la competencia profesionales, por cuanto es abordada de manera espontánea, no es planificada como proceso esencial y sistémico, ni considerada como política institucional.

**- Relación entre la intencionalidad formativa y la sistematización formativa permanente compleja desarrolladora**

No se tiene evidencia de manera consistente en los datos empíricos recogidos en la investigación que demuestre la regularidad entre la intencionalidad formativa como desarrollo de competencias profesionales y la sistematización formativa compleja desarrolladora. En este sentido, López y Pérez (2013) consideran que la formación permanente está articulado a la formación inicial, pero ante los avances de la cultura profesional docente, la escuela, los retos o el propósito del docente por dar respuesta a los retos actuales, se requiere de un sólido sistema formativo que capacite al docente a lo largo de la trayectoria profesional; esta relación entre el desarrollo de las competencias profesionales y la sistematización formativa permanente compleja desarrolladora es insuficiente en las instituciones educativas, ya que la esencia de la práctica docente es la expresión de las competencias profesionales, que surge a partir de la reflexión – acción de la práctica, el análisis del contexto, las políticas y normas del docente, la recreación de la cultura profesional para tomar decisiones de mejora.

La formación permanente se asume por la necesidad de formar al docente en el ejercicio de la profesión es aún incipiente debido al cambio en el enfoque de enseñanza por competencias; en este sentido, considerando a la población-muestra del estudio, la mayoría de los docentes son egresados cuyo promedio de tiempo de servicios es 16,08 años; y, solo

el 22,41% han logrado un grado de maestría. En los directivos, el promedio de tiempos de servicio es de 24,33 años y el 33,33 % solo tienen grado de bachiller y título profesional. En este contexto, considerando los trabajos de Martínez, Yániz, y Villardón (2017) consideran que las competencias profesionales de los docentes se determinan por necesidad del docente en la institución educativa para que se continúe desarrollando para el ejercicio de la profesión cualificada de acuerdo con las funciones y tareas que requiere el puesto, Salazar y Tobón (2018) expresan que las competencias profesionales de la formación permanente se realiza a partir de procesos flexibles, de manera integral, se entrelace la teoría con la práctica del proceso formativo, en el que los docentes sean sujetos, protagonista de su propia formación de acuerdo a su proyecto ético de vida. El sentido formativo expresado en competencias no está siendo considerado con pertinencia, evidenciándose desarticulación entre la formación inicial y la formación permanente en la institución educativa, lo que trae como consecuencia, que las competencias profesionales no se están asumiendo con sentido y significado y pertinente a las demandas formativas de los docentes en las instituciones educativas.

La sistematización formativa permanente compleja desarrolladora se obtiene como resultado una media de 2,27 para los directivos y 2,72 para los docentes; se evidencia contradicción entre la percepción de los docentes y directivos; los docentes manifiestan la formación permanente no se tiene en consideración de manera gradual ni sistemática el desarrollo de las competencias de docencia, gestión, formación general, investigación y de desarrollo personal-profesional. Fuentes (2009) expresa que la intencionalidad formativa como categoría esencia del proceso de formación marca la dirección causal que se ha de propiciar y gestar en el proceso de formación de profesionales y que contribuye a la transformación de la capacidad transformadora humana.

La sistematización formativa permanente compleja desarrolladora tiene como finalidad la participación de los docentes para establecer las competencias profesionales necesarias para lograr la cualificación profesional acorde a las exigencias educativas sociales, el cual tiene carácter subjetivo-objetivo porque conlleva no solo a asumir responsabilidad de la institución como de los docentes. Esta categoría se debe asumir de manera compleja y desarrolladora porque la función que cumple el docente en la escuela no sólo es de enseñanza-aprendizaje, sino que también es tutor, investigador, trabajar con familias, etc.

Perrenoud (2014) sistematiza diez (10) competencias profesionales agrupadas en: la organización y animación de las situaciones de aprendizaje, la gestión de la progresión de los aprendizajes, la elaboración y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, la implicación de los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; el trabajo en equipo, la participación en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar nuevas tecnología, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua, como esenciales para la formación permanente de los docentes.

El Ministerio de Educación (2014), ha propuesto un marco de buen desempeño directivo en dominios, competencias y desempeños considera como un todo integrado de las actividades del directivo e interdependientes. Los dominios como áreas específicas son: la gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes, compuesto a su vez por seis competencias; y el dominio de Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes, compuesto por dos competencias. Para los docentes, el Ministerio de Educación (2012) sistematiza en dominios, competencias y desempeños. Los dominios son cuatro: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes el cual propone dos competencias, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, conformada por tres competencias; participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, conformada por dos competencias; y el cuarto dominio: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente conformado por dos competencias.

En el cuarto dominio: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, según el Ministerio de Educación (2012), propone la reflexión en comunidades profesionales sobre la práctica pedagógica, institucional y el aprendizaje de los estudiantes; la participación en políticas educativas a nivel local, regional y nacional. Esta competencia que hace referencia a la formación permanente propone que se realice mediante la metodología de la reflexión crítica a partir de su práctica, lo que es insuficiente; y en el caso de los directivos tiene como función la gestión de oportunidades de formación continua en función del logro de las metas de aprendizaje; es decir, no propone la formación permanente de manera integral en la institución educativa.

En este sentido, las investigaciones realizadas por Lacarriere (2008) quién expresa que los programas de capacitación temporal se tiene resultados de mejora, la que se realizan en el centro como oportunidad para desarrollar las competencias profesionales con una estructura flexible empleando metodología que relacione la teoría con la práctica (Sánchez,

2009), donde la formación permanente se asuma por convicción (Castro, 2015), en el que se genere espacios de reflexión, motivación, el trabajo cooperativo en red, utilizando los medios digitales (Martín, 2016), en el que la práctica reflexiva genere la creación de conocimiento pedagógico para la resignificación de la práctica docente (Cerecero, 2016), de acuerdo a los intereses y necesidades de los docentes (Iglesias, Lozano, y Roldán, 2018), así como estar relacionada con las tareas de los docentes, entre ellas la formación social de orientación familiar (García, Pérez, Medina, 2018), señalan que si mejora o desarrollan las competencias profesionales de los docentes.

En consecuencia, las propuestas de formación permanente son unidimensionales como los programas de capacitación o recomiendan la estrategia metodológica de reflexión de la práctica pedagógica para su resignificación; además, es necesario que se considere el contexto y la demanda de la formación de los maestros. Las propuestas son insuficientes y por este motivo, se debe replantear la formación permanente en las instituciones educativas desde el contexto y la sistematización para desarrollar las competencias profesionales desde la complejidad. En este sentido, la sistematización formativa permanente compleja desarrolladora considera lo integral y complejo, que desde la dinámica genere el desarrollo de las competencias profesionales, en el que el proceso formativo, los docentes se apropien de la cultura profesional en el que se desarrolle como metodología desde el enfoque por competencias en relación a la naturaleza de las funciones y roles que cumple el docente en la institución educativa.

- **Relación entre la sistematización formativa y la generalización formativa permanente compleja desarrolladora**

La sistematización formativa como proceso conlleva a comprender y explicar las experiencias humanas anteriores o en desarrollo se manifiesta como síntesis y representación de la cultura profesional con visión prospectiva de las transformación cultural y necesario para el desarrollo de los procesos formativos, desde la sistematización actual (Fuentes, 2009). En este sentido, considerando a Perrenoud (2014) la formación del docente en contextos dinámicos y donde se ejerce la profesión de manera inédita ante públicos que cambia, en el que es partícipe como actor colectivo y es parte o dirige una política o proyecto donde esté articulado las prácticas, donde sus competencias estén en revisión permanente de manera reflexiva, sujetas a evaluación periódica, y las prácticas pedagógicas no están

unificadas, requiere desarrollar las competencias profesionales de la formación inicial y de competencias consideras nuevas.

En este sentido, la sistematización formativa con la generalización formativa permanente compleja desarrolladora es una regularidad que no se está manifestando en las instituciones educativas, por cuanto si observamos los resultados cuantitativos, según la expresión de los directivos, la promedio de la Sistematización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora es de 2,27 y la Generalización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora es de 3,47; los docentes en la Sistematización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora una media de 2,72; y la Generalización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora una media de 3,06; lo que significa que esta relación entre las categorías no está sucediendo en el nivel requerido (Siempre) para la formación permanente en las instituciones educativas. En consecuencia, la relación entre Sistematización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora y la Generalización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora relacionado desde la concreción de las competencias profesionales de Docencia, Gestión, Formación General, Investigación y de Desarrollo Personal Profesional, no está propuesto en las Instituciones Educativas lo que traería como consecuencia, la insuficiente visión de la formación permanente en las instituciones educativas y desconexión con la formación inicial.

Los directivos, así como los docentes cuentan con experticia para asumir una estrategia autoformativa para mejorar sus desempeños desde una perspectiva personal-institucional y formal política, esta no se manifestando de manera integral e interdisciplinaria; y, por lo tanto, la re-creación de una cultura profesional es insuficiente para la mejora de la educación y de los aprendizajes en las instituciones educativas.

La generalización formativa permanente compleja desarrolladora es un proceso de concreción de la permanencia y la obtención de cierto nivel de contenido formativo logrado por el docente en un proceso de formación permanente. Es la cultura profesional apropiada por el sujeto que la capacita para desempeñarse profesionalmente según la función y rol del docente en la institución educativa. Fuentes (2009) considera que la generalización formativa es la resignificación desde lo epistemológico de los conocimientos y se transponen los métodos desde el contexto universal de la cultura, pues desde cualquier contexto se puede desarrollar una formación universal.



Las competencias profesionales requieren de procesos que implique la contradicción entre la teoría y la práctica, la reflexión – la acción y la sistematización que permita superar y generalizar el resultado obtenido o logrado, cuya expresión de la generalización formativa compleja desarrolladora es la innovación, la reconfiguración del contenido formativo. En este sentido, el desarrollo de competencias en términos de Juliao (2017) considera el saber en la acción, es siempre fuente de conocimiento donde los datos son pertinentes para una situación dada, un sistema de valores coherente para la situación y produce una acción en el espacio y tiempo.

La generalización formativa permanente compleja desarrolladora plantea que el docente asuma una posición epistemológica, metodológica del saber pedagógico que reconstruye producto de su formación. En este sentido, Juliao (2011) considera que el quehacer pedagógico como paradigma praxeológico de investigación-acción, formación, en el que la práctica, en su contexto, es el punto de partida y el de llegada, es la generadora de la teoría y de acción responsable. Esta categoría, expresa la necesidad de consolidar una relación sólida entre el conocimiento, la metodología, la valoración, desde una posición epistemológico, ética, política de las prácticas pedagógicas.

González y Cutanda (2017) expresan que la formación del docente, no se traduce en cambios reales, se valora más las metodologías de la enseñanza, y advierten que la formación que se realiza no tiene la intención de mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes, sino que tiene un interés burocrático. Los docentes asumen una determinada posición de saber pedagógica mediante la reflexión acción de sus creencias y prácticas (Rodríguez, Zeballos, Rodríguez, Borja, Bernuy y Mesías, 2019).

- **La dimensión Contextualizada y Sistematizadora como expresión dinámica del proceso para desarrollar las competencias profesionales de los docentes del nivel de Educación Primaria y Secundaria en la red de instituciones educativas rurales**

Imbernón (2017) considera que el profesorado ha de estar en constante cambio y renovación y que la incertidumbre forma parte del entorno de la profesión que tiene implicancias en la forma de trabajar en la escuela, porque solo a partir del contexto se puede interpretar la educación y aspecto fundamental en la profesión; este autor, considera que la profesión se reconfigura a partir del contexto y que al participar de la formación permanente asume una identidad profesional desde la concepción y prácticas de la profesión. En consecuencia, la

profesión docente en términos de Carr (2002) se desarrolla desde el plano social, histórico, político y que solo se entiende desde lo interpretativo crítico.

El resultado de la media en los directivos en la Dimensión Contextualizada Formativa Permanente Compleja Desarrolladora, es de 2,79; y, la de docentes es de 2,97. Estas medias en relación a la escala significa que **Con Frecuencia** la formación permanente que ocurre en las instituciones educativas tiene relación con el contexto. En este sentido, lo que plantea Durán y Tomás (2017) consideran necesario que el diseño formativo se formule desde los factores del entorno: extenderse al aula y más allá de ella, la contextualizar el contenido, la cultura de los docentes; González y Macías (2018) expresan que la formación de calidad en las instituciones educativas, es necesario adaptar las estructuras, recursos, procedimientos de organización y el funcionamiento de la formación está relacionado con los avances que se producen en el conocimiento educativo, a las transformaciones sociales y económicas que repercuten en el ámbito escolar, el cual debe de propiciarse la estrategia de formación que permitan solucionar los desajustes que en todo proyecto se producen con el tiempo.

Chuquilín (2016) señala la necesidad de superar el modelo instrumental de formación porque desdibuja la identidad de los maestros y desvaloriza sus deberes, y propone un modelo basado en la escuela y en la investigación acción; mientras que Fonseca, Hernández y Forgas, (2017) expresan que aunque la formación permanente esté asociada más a la voluntad política de los Estados de manera fragmentada, caracterizada por cursos y capacitaciones aisladas, esta debe partir de una concepción integrada que tenga en consideración tanto las necesidades individuales de los docentes como de los colectivos de los trabajos y la institución.

En la dimensión Sistematizadora Formativa Permanente Compleja Desarrolladora los resultados indican que una media de 3,15 los directivos; y, los docentes son de 2,95. Estos resultados indican que Con Frecuencia se realiza en la institución educativa. En esta dimensión, tiene carácter de síntesis epistemológico, metodológico, pedagógico la formación permanente, el cual es la base para constituir políticas y estrategia de formación permanente de los docentes en las instituciones educativas. Como expresión del proceso, indica continuidad, la lógica de la formación en relación con el perfil profesional que se propone en el Proyecto Educativo Institucional. Este proceso es insuficiente en el sentido y significado que se requiere en las instituciones educativas para fortalecer la formación permanente.

La dimensión de Sistematizadora Formativa Permanente Compleja Desarrolladora constituye la base para la caracterización de la profesión expresada en competencias profesionales en el contexto de manera holística y dialéctica aplicada al contexto desde la diversidad y complejidad considerando la cultura profesional. También señala o clarifica la formación del estudiante de la Educación Básica Regular a partir de la cultura profesional existente que permite articular tanto el perfil profesional y las competencias profesionales en relación con el objeto de la profesión. En este sentido, relacionando con el diagnóstico causal, es insuficiente la propuesta de los directivos por cuanto no se promueve la formación de los docentes en la institución educativa, como expresa la UNESCO (2009), la educación a lo largo de la vida.

Se demuestra entonces que la regularidad entre la Dimensión Contextual y Sistematización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora no se está manifestando en su esencia para la formación permanente que implique el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Por lo tanto, se demuestra que es necesario proponer una estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador que considere la contradicción epistémica entre la sistematización y la apropiación formativa permanente compleja desarrolladora; y las regularidades entre la finalidad, la sistematización y generalización formativa permanente compleja desarrolladora como relaciones esenciales que fundamente científicamente las dimensiones Contextual y Sistematizadora Formativa Compleja y Desarrolladora para las competencias profesionales de los docentes de la educación básica regular en la red de instituciones educativas que conforman la muestra de estudio.

### **3.3. Aporte teórico**

#### **Introducción**

El modelo teórico expresa la dinámica de la formación permanente docente a partir de la **sistematización formativa permanente compleja desarrolladora** teniendo en cuenta los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, didácticos, sociológicos y teóricos que sustentan la construcción teórica. Las configuraciones del modelo teórico han permitido evidenciar la relación dialéctica entre la **Comprensión Contextual Formativa Permanente Compleja Desarrolladora y la Interpretación Teórica Formativa Permanente Compleja Desarrolladora**; así como se evidencia la relación entre el **Sistema de**

## **Actividades Formativas Complejas Desarrolladoras y la Apropriación Formativa Compleja Desarrolladora.**

Las regularidades que se manifiestan en el modelo, expresado en la **Dimensión Contextualizada Formativa Permanente Compleja Desarrolladora** y la **Dimensión de Sistematización Formativa Compleja Desarrolladora** se elaborará la **Estrategia de Formación Permanente Docente**, lo que determina que sea un proceso complejo y desarrollador de las competencias profesionales según el modo de actuación profesional docente en relación al contexto en el marco de la carrera pública magisterial.

### **Fundamentación del modelo complejo desarrollador en la dinámica de la formación permanente del docente**

El **Modelo Complejo Desarrollador** en la formación permanente se establece en la sucesión de movimientos dialécticos que permiten la configuración y sus cualidades como expresiones de sus movimientos, así como las sucesiones de la formación permanente del docente desde la Teoría Holístico Configuracional de Fuentes (2004) que permite evidenciar las configuraciones, dimensiones, eslabones y estructura de relaciones.

Fuentes (2009) considera como alternativa científica en la investigación de los procesos y fenómenos de la realidad, el asumir una posición epistemológica la unidad dialéctica entre lo objetivo-subjetivo, holístico-complejo; así como la hermenéutica dialéctica para la construcción del conocimiento científico; y la naturaleza compleja se revela al considerar el conocimiento científico sobre la realidad como imperfecto, por la diversidad de factores condicionantes en los movimientos y transformaciones que suscitan en su desarrollo y evidencia las cualidades como un todo y que en su integración determinan el comportamiento del mismo.

La actividad científica requiere de la hermenéutica dialéctica en su dimensión teórica y empírica del conocimiento, la relación entre la observación, la comprensión, explicación e interpretación como categorías dialécticas esenciales que Fuentes (2009) considera como categorías de la Teoría Holístico Configuracional a las configuraciones, dimensiones, eslabones y estructura de relaciones.

Las configuraciones de acuerdo con Fuentes (2009) es la expresión de los objetos en sus rasgos y cualidades, propiedades, características que permiten determinarlos en los

aspectos esenciales como concretos. Las configuraciones en el Modelo Complejo Desarrollador son esenciales que al relacionarse dialécticamente se integran formando un todo coherente, lógico, dialéctico, sistémico que favorece la comprensión, explicación e interpretación esenciales de mayor nivel de regularidad y de orden superior.

Las dimensiones según Fuentes (2004, 2009) como resultado de las relaciones entre factores contradictorios y en desarrollo conllevan a nuevas cualidades de orden superior que son las transformaciones y resultado de ellas, que dan sentido y significado al proceso; que, al coexistir en relación dialéctica con otras dimensiones, revelan la existencia de nuevas transformaciones y a construir un conocimiento con mayor nivel de explicación de manera lógica, compleja y multidimensional.

Los eslabones, según Fuentes (2004, 2009) como sucesión de movimientos complejos por los cuales transita el conocimiento científico como expresión teórica y que responde a su lógica interna en la modelación de la sucesión de estadios, movimientos y transformaciones del objeto.

La estructura de relaciones en la Teoría Holístico Configuracional, permite establecer las relaciones como regularidades que permite comprender los movimientos y transformaciones del proceso lo que permite comprender y predecir su comportamiento. Es decir, desde las regularidades se explican el comportamiento del objeto en la concepción del investigador (Fuentes, 2009).

En consecuencia, la Teoría Holístico Configuracional ha permitido establecer las configuraciones, dimensiones, eslabones y relaciones esenciales del modelo teórico que fundamenta científicamente el objeto de investigación. El modelo teórico basado en la hermenéutica-dialéctica considera al objeto de investigación en movimiento del todo a las partes y de las partes al todo para que adquiera sentido y significado (Fuentes, 2004); en este sentido, se propone en la primera configuración la **Dimensión Contextual Formativa Permanente Compleja Desarrolladora y la Dimensión de la Sistematización Formativa Compleja Desarrolladora** como síntesis de la expresión de las configuraciones del modelo teórico.

La modelación teórica permite visibilizar la relación dialéctica de sus categorías que es producto del estudio histórico-tendencial de la formación permanente del docente, su caracterización epistemológica y el diagnóstico factoperceptible del comportamiento actual

del objeto, ha permitido establecer las relaciones causales entre sus categorías de manera científica para ser reconfigurada.

En esta reconfiguración, la demanda educativa de la formación permanente del docente en el escenario local-global, exige repensar nuevos modelos de formación permanente para lograr un mayor efecto de la práctica docente en el enfoque por competencias. En consecuencia, la formación permanente del docente al transformarse, permite que el docente reconfigure el objeto de la profesión, las esferas de actuación, porque desarrolla competencias profesionales según el modo de actuación que en su dinámica va cambiando y desarrollándose.

La formación permanente en el enfoque actual tiene como finalidad mejorar la calidad profesional del docente en la Carrera Pública Magisterial, desarrollo que le permite desempeñarse con calidad en el ejercicio de la práctica profesional según el perfil profesional que demanda la institución educativa.

Los modelos teóricos de formación permanente formulados por los diferentes autores parten de concepciones fundamentadas en lo qué es la enseñanza, el aprendizaje, las políticas educativas, desarrollo docente y de la profesión docente. Se considera como referentes teóricos el modelo de formación permante del docente centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas de Copello y Sanmartí (2001); el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos de Barrio (2006), la formación permanente del profesorado centrado en la escuela de Sánchez (2009) y de Aramburuzaba, Hernández, & Ángel, (2013); la práctica reflexiva como elemento clave para la evaluación de las competencias docentes orientadas hacia un nuevo modelo de formación permanente de Alvarado y Rosario (2011).

La formación permanente del docente se expresa en sus modos de actuación profesional en el contexto histórico cultural, cuya dinámica ha ido cambiado en el proceso histórico. Es así, que se plantea la formación permanente del docente como un proceso, por el cual, la manera de ser y actuar en la vida profesiona, asume el rol como persona y como profesional en un espiral en desarrollo, donde no tiene punto de llegada (Gonzalez, 2016).

La configuración del modelo complejo desarrollador en la dinámica de la formación permanente del docente a partir de la Teoría Holística Configuracional de Fuentes (2004), Matos, Fuentes, Montoya y Quesada (2007), considera que las categorías se revelan en las

contradicciones y como expresión de las configuraciones, sus dimensiones, el cual tiene carácter de totalidad. En consecuencia, la reconstrucción teórica expresa la estructura de relaciones nuevas que se propone entre las categorías reveladas y que expresan una cualidad superior. En este sentido, la configuración del modelo teórico asume la naturaleza dialéctica, sistémica, compleja y holística (García, 2017; Fuentes, 2004; Matos, Fuentes, Montoya y Quezada, 2007) cuya interpretación realizada a la formación permanente del docente como objeto permite argumentar la transformación.

El Proceso de formación Permanente es **dialéctica** en el sentido que establece relación entre el proceso formativo docente y la cultura profesional; es **sistémico**, porque intervienen diversos factores individuales profesionales y sociales educativos; es **complejo**, debido a las diversas interpretaciones de las interacciones en su estructura y la multidimensionalidad que abarca el objeto; es **holístico**, porque la configuración debe de interpretarse se manera integral conformando un todo cohesionado.

En este sentido, la primera configuración como intencionalidad investigativa a las **Competencias Profesionales Docentes Complejas Desarrolladoras**, esta categoría se contextualiza en la **Comprensión Contextual Formativa Permanente Compleja Desarrolladora**, la categoría teórica se expresa en la **Interpretación Teórica Formativa Permanente Compleja Desarrolladora**; y, como categoría de propósito a la **sistematización formativa permanente compleja desarrolladora**. En esta configuración se obtiene como expresión la **dimensión contextualizada formativa permanente compleja desarrolladora**.

La segunda configuración del modelo teórico se relaciona con la categoría de **Sistematización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora**, cuyo par dialéctico se observa en las **Actividades Formativas Complejas Desarrolladoras** que favorecerá la **Apropiación Formativa Compleja Desarrolladora Dinamizadora**, que al desarrollarse permitirá la **Generalización Formativa Compleja Desarrolladora**. Esta configuración expresa la **Dimensión de Sistematización Formativa Compleja Desarrolladora**.

Las categorías reveladas en sus respectivas configuraciones tanto contextual –teórica como en su propuesta – generalización permiten asumir la pertinencia de la formación permanente en relación directa con el objeto de la profesión y los modos de actuación en el actual contexto histórico cultural.

## **Dinámica del Modelo Complejo Desarrollador para la formación permanente docente**

La dinámica del **Modelo Teórico Complejo Desarrollador** se manifiesta en la relación epistémica entre las **Competencias Profesionales Docentes, la Sistematización y la Generalización Formativa Compleja Desarrolladora** que explica la solución al **problema de la insuficiente formación permanente limita las competencias profesionales.**

En el modelo, la primera **configuración** se manifiesta en la **Dimensión Contextualizada Formativa Permanente Compleja Desarrolladora** las relaciones esenciales entre la **Comprensión Contextual y la Interpretación Teórica Compleja Desarrolladora;** y, la regularidad entre **las Competencias Profesionales Docentes y la Sistematización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora.**

En la segunda **configuración** se manifiesta la **Dimensión Sistematizadora Formativa Compleja Desarrolladora,** evidenciándose la relación dialéctica entre **el Sistema de Actividades Formativas y la Apropiación Formativa Compleja Desarrolladora;** y, la regularidad entre **la Sistematización y la Generalización Formativa Permanente Compleja Desarrolladora**

Las **Competencias profesionales docentes complejas desarrolladoras** concretizan el perfil profesional del docente; y, por la influencia del contexto debido a la constante renovación del conocimiento pedagógico, científico y tecnológico, requiere de una reformulación del perfil con una visión planetaria para obtener alto grado de formación que asegure el ejercicio de la profesión docente con los estándares de calidad. Es así que, en la formación permanente, el docente asuma nuevas concepciones pedagógicas, curriculares, didácticas, disciplinares y psicopedagógicas que fundamente científicamente la práctica docente en un escenario donde se recrea el conocimiento de manera progresiva y que reconfigura nuevos modelos educativos.

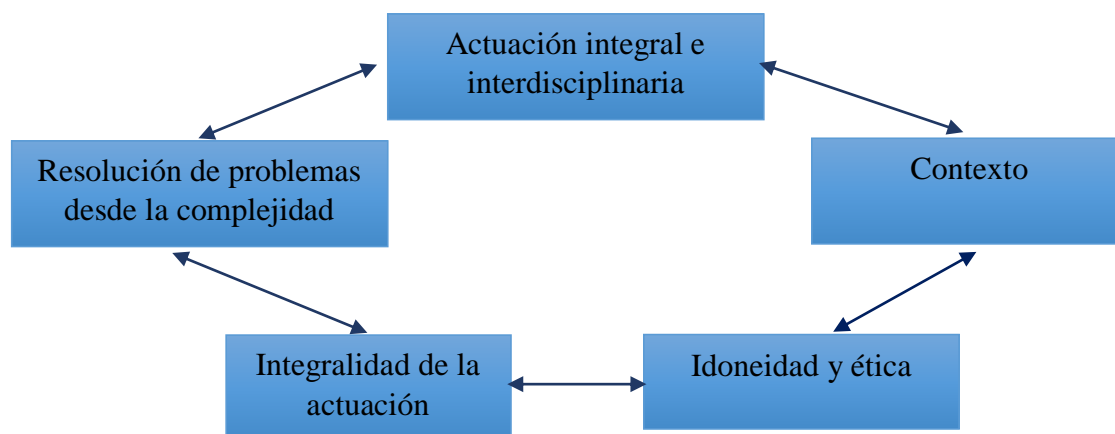
La planetarización de la educación requiere la formación de docentes con competencias profesionales capaces de actuar en un contexto sociohistórico y cultural en una dinámica de cambio e incertidumbre. En este sentido, la progresión del conocimiento, la globalización de las actividades humanas y educativas, la innovación, el desarrollo científico y tecnológico, los cambios de los modelos educativos, demanda que los estudiantes sean ciudadanos planetarios; así como la flexibilidad de la formación, la tendencia a la calidad de la educación de los Estados del Orbe, condicionan el replanteamiento del perfil profesional



para que sea capaz desempeñarse en la diversidad e integridad de los escenarios local-global-local. En este sentido, la formación permanente toma importancia debido al devenir histórico en constante cambio, ello requiere reformular el perfil profesional en el contexto como sistema educativo que se concretiza en las instituciones educativas donde desarrolla la profesión.

### Gráfico 1

#### Relaciones dialécticas en la categoría **Competencias Profesionales Docentes Complejas Desarrolladoras**.



Las **Competencias Profesionales Docentes Complejas Desarrolladoras**, en su caracterización manifiesta los siguientes componentes esenciales que interactúan retroactivamente y que lo configuran en su complejidad y desarrollo.

Las **Competencias Profesionales Docentes Complejas Desarrolladoras** considera la **actuación integral e interdisciplinaria** de manera esencial al proponer y aplicar una estrategia de actuación relacionando la finalidad, la motivación, la puesta en práctica de las capacidades, los valores, el diagnóstico del contexto, el compromiso ético, la interacción competencial y la relación de dos o más disciplinas formativas para ejercer la función docente. **La actuación integral e interdisciplinaria** demanda el desarrollo de las competencias profesionales docentes con sentido de utilidad, pertinencia, interacción y estrategia de cómo se aplica en la solución de los problemas profesionales.

El docente al desarrollar las competencias profesionales, requiere de la interacción de una red de conocimientos diversos, habilidades, valores, valoraciones, actitudes,

provenientes de las diferentes ciencias de la formación cuando lo aplica en su práctica docente. En consecuencia, la **actuación integral e interdisciplinaria** considera la articulación de diferentes saberes que fundamentan la práctica docente desde los planos epistemológicos y pedagógicos.

La **resolución de problemas desde la complejidad** considera las siguientes actividades: (1) comprender el problema profesional desde la disciplina o disciplinas: pedagogía, didáctica, psicopedagogía, el currículo y de especialidad; (2) determinar las diferentes variables intervinientes en el problema; (3) establecer una estrategia de actuación profesional; (4) asumir las consecuencias de resolver el problema profesional; (5) Reflexión del problema profesional resuelto, (6) Construcción de nuevo saber profesional a partir de la actuación profesional.

La **resolución de problemas desde la complejidad** tiene como cualidad la interacción multidimensional que se dinamizan y articulan diversos saberes, así como los valores - actitudes. Ello implica articular y procesar información de manera profunda, esencial, dialéctica, compleja, holística y pertinente en la resolución de problemas profesionales, actividades o tareas que su vigencia en los actuales contextos no solo es local sino global. El sentido de la competencia en la complejidad, implica asumir una actuación profesional estratégica, en la que la ejecución resulta eficaz y ética, comprobando la teoría en la práctica y que, mediante la reflexión, reconfigura la teoría pedagógica en un proceso de sistematización de manera objetiva-subjetiva, lo concreto-abstracto, desde el pensamiento crítico, creativo, sistémico, pertinente, dialéctico y complejo.

El **contexto**, es el escenario donde se manifiesta el problema profesional en la dinámica sociohistórico y cultural que condiciona la práctica docente, en el que asume una posición subjetiva – objetiva de la realidad que reconoce y que lo hace consciente de actuar según criterios y estrategias que previamente a evaluado su pertinencia reconstruyendo sus modelos mentales de acción.

En el **contexto**, desde lo global a lo local, el docente precisa con pertinencia los saberes para ponerlos en práctica mediante una estrategia. Este proceso no es mecánico, sino que requiere de asumir una posición epistémica y metodológica para desarrollar la práctica docente en la institución educativa; por lo tanto, implica concientización, investigación, reflexión permanente. En este sentido, las **competencias profesionales docentes complejas**

**desarrolladoras** requieren de un esfuerzo intelectual y estratégico en el que se hace uso del conocimiento aplicado en un contexto específico, que a partir de la experiencia, razón y emoción produce en el docente la aprehensión de un saber pedagógico pertinente, efectivo y útil que lo reconfigura según sus preferencias.

El **contexto**, es la condición indispensable para desarrollar **Competencias Profesionales Docentes Complejas Desarrolladoras** porque en el proceso de resolución de problemas profesionales se produce el fenómeno de autopoiesis, confirmando una epistemología y pedagogía en la construcción del saber profesional.

La **integralidad de la actuación** considera la relación dialéctica, sistémica, estratégica y compleja al considerar cuando desarrolla la competencia profesional en el ejercicio de su profesión. En este sentido, la **integralidad de la actuación** conlleva relaciones dialécticas, holísticas y el todo a las partes y de estas al todo.

La **integralidad de la actuación** conlleva a considerar la relación dialéctica de los saberes de una o de varias disciplinas donde la teoría y la práctica es esencial para el desarrollo de las competencias profesionales mediante un proceso de reflexión y acción de manera rigurosa que hacen un bucle en la construcción del saber entre: los conocimientos, hábitos, actitudes, habilidades, experiencias; y, la integración entre lo afectivo-emocional-cognitivo y ético, cuyo efecto es la reconfiguración de las competencias profesionales.

La **idoneidad y ética** es fundamental para desarrollar **competencias profesionales docentes complejas desarrolladoras**. En la formación permanente el docente asume un compromiso consigo mismo de ser auténtico con sólidos principios éticos en el ejercicio de la profesión; asume un compromiso con los integrantes de la comunidad docente, estudiantes, padres y madres de familia, autoridades, egresados. En este sentido, el docente manifiesta **idoneidad y ética** en su actuar como profesional dignificando la profesión en la sociedad, constituyéndose en un modelo de vida.

La **idoneidad y la ética** considera que el docente es decente cuando domina la disciplinas y asume principios éticos de vida profesional. Siendo la práctica profesional de naturaleza social, el docente asume un compromiso con la profesión cuando pone en contradicción entre lo que es y lo que debe ser con fines de optar por lo mejor, lo correcto y lo justo. El docente en esta dinámica asimila la experiencia profesional que lo perfecciona en una actuar idóneo y ético.

La **idoneidad y la ética** se manifiesta en la práctica docente expresado en principios éticos como componentes de las **competencias profesionales complejas desarrolladoras**, se expresa desde sus concepciones profesionales y de las opciones de formación permanente que le ofrece el Estado que le permite construir saberes pedagógicos y valorar lo correcto, lo bueno, lo justo para un actuar idóneo y ético.

La **idoneidad y la ética** se asume desde la reflexión sobre el sentido en los modos de actuación profesional que fundamente la toma de decisiones de mejorar la práctica profesional, el cual se expresa en una personalidad profesional y en la mejora personal - profesional.

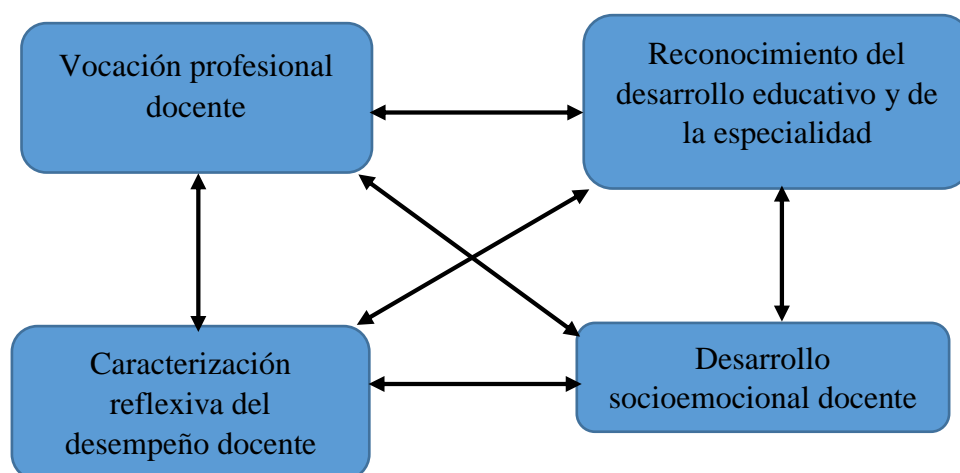
**La idoneidad y la ética en las competencias profesionales docentes complejas y desarrolladoras**, considera como deber el respeto a los que integran la comunidad educativa practicando los valores de: justicia, libertad, igualdad, solidaridad y la paz; además, asume compromisos de autonomía profesional. Un profesional docente con **idoneidad y ética**, conserva y actualiza sus competencias, está al tanto del nuevo contenido formativo que es necesario que se apropie para ponerlo al servicio de los estudiantes y para ejercer la práctica profesional con excelencia.

La **Comprensión Contextual Formativa Permanente Compleja Desarrolladora** es la configuración que se constituye en un elemento esencial de la dinámica de la formación permanente docente, tanto individual como colectivo. Ello implica hacer consciente en el docente que la formación permanente debe estar orientada a una mayor calidad, en el cual la calidad profesional tiene factores intrínsecos y extrínsecos. Entre los factores intrínsecos se considera la vocación profesional, el reconocimiento del desarrollo educativo y de la especialidad, la caracterización reflexiva del desempeño docente, así como lo socioemocional; y como factores extrínsecos se manifiesta en las oportunidades de capacitación.

El sentido de la formación permanente es desarrollar la personalidad del docente que concrete un proyecto de vida profesional en la Carrera Pública Magisterial en la institución educativa. Ello implica el fortalecimiento de la **vocación profesional docente** para asumir un ideal de realización profesional que lo motiva a superarse de para lograr las competencias profesionales.

## Gráfico 2

### Relaciones dialécticas en la categoría **Comprensión formativa permanente compleja desarrolladora**.



La **vocación profesional docente** se redescubre desde el inicio de la profesión al tener que hacer frente a problemas de la profesión y cuando asume con conciencia la decisión de mejorar sus competencias profesionales, fortaleciendo así la capacidad de tomar decisiones de mejora y de superar las dificultades profesionales, así como transmitir a sus estudiantes los ideales de una opción de vida. Este componente, considera la necesidad de continuar con la realización profesional y personal.

Ser docente, es reconocerse como sujeto activo en el proceso formativo como propósito de vida profesional el desarrollo de sus competencias profesionales, asume con responsabilidad un estilo de vida, de ejemplo y modelo, que va mejorando en el ejercicio profesional como producto de la formación permanente.

La **vocación profesional docente** en el modelo complejo desarrollador se considera debido a la necesidad de aspirar a la excelencia del proceso educativo, por amor a la profesión, la adecuación a los cambios y ser un actor de su propia formación. **La vocación profesional docente** se fortalece a lo largo de la carrera profesional, porque ser profesional en educación implica transcendencia y creatividad como cualidad necesaria para ejercerla en un mundo que culturalmente va cambiando progresivamente. En consecuencia, la **vocación profesional docente** se manifiesta en la labor docente con decencia, creatividad, ser reflexivo, innovador, motivación por mejorar, en el que sienta satisfacción de la profesión.

Del par dialéctico **vocación profesional docente - reconocimiento del desarrollo educativo y de la especialidad** tiene como finalidad revalorar el perfil profesional en concordancia del contexto sociohistórico y cultural, cuyo efecto es la satisfacción personal y profesional. El docente **al reconocer el desarrollo educativo y de la especialidad** asume que es un deber mejorar su perfil profesional para ejercer la docencia. Considera el nuevo escenario de la formación permanente para desarrollar nuevas competencias de maneja multidimensional, sistémica, dialéctica, democrática y compleja.

El **reconocimiento del desarrollo educativo y de la especialidad** compromete al docente en el proceso de formación permanente en su dinámica de desarrollo como persona y como profesional, el cual al reconfigurar su saber pedagógico aporta al desarrollo educativo institucional.

El siguiente par dialéctico: **Caracterización reflexiva del desempeño docente - Desarrollo socioemocional docente** tiene como finalidad que el docente reconozca el equilibrio como ser social y modelo de sus estudiantes. El primer par dialéctico, **caracterización reflexiva del desempeño docente** reconoce que el docente comprenda de manera compleja desarrolladora la necesidad de realizar sistemáticamente y progresiva la formación permanente que le permita desarrollar la competencia profesional en su desempeño.

La **caracterización reflexiva del desempeño docente** se realiza desde la práctica de manera planificada, sistémica, metodológica al establecer la relación de las demandas formativas del contexto con lo que realmente está asumiendo en la práctica, por lo que de manera responsable toma decisiones de formarse o realizar actividad formativa para su formación personal y profesional y no caiga en la rutina, le permite tomar decisiones a partir de la reflexión de la experiencia de una estrategia personalizada de la formación permanente.

En consecuencia, este componente favorece la toma de conciencia del desempeño docente considerando la información que posee de su propia práctica, del entorno que clarifica nuevas oportunidades de desarrollo personal y profesional.

Su par dialéctico a la **caracterización reflexiva del desempeño docente** es el **desarrollo socioemocional docente**, es uno de los componentes esenciales para la vida profesional. porque asume ser sujeto en continua transformación. El **desarrollo socioemocional docente** se evidencia en la práctica de valores, habilidades sociales en la

relación docente-estudiante; relación docente – docente, relación docente- familias; es decir con los integrantes de la comunidad educativa muestra equilibrio socioemocional.

El **desarrollo socioemocional docente** desde la práctica docente es modelo de vida para sus estudiantes por la forma de cómo piensa, siente e interactúa con los integrantes de la comunidad educativa; y se reconfigura en el ejercicio de la profesión.

El par dialéctico **Interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora** se contrapone y complementa a la **Comprensión contextual formativa permanente compleja desarrolladora** porque fundamenta la formación permanente de manera científica cuya finalidad es asumir nuevos planteamientos teóricos que permitan interpretar la formación permanente docente.

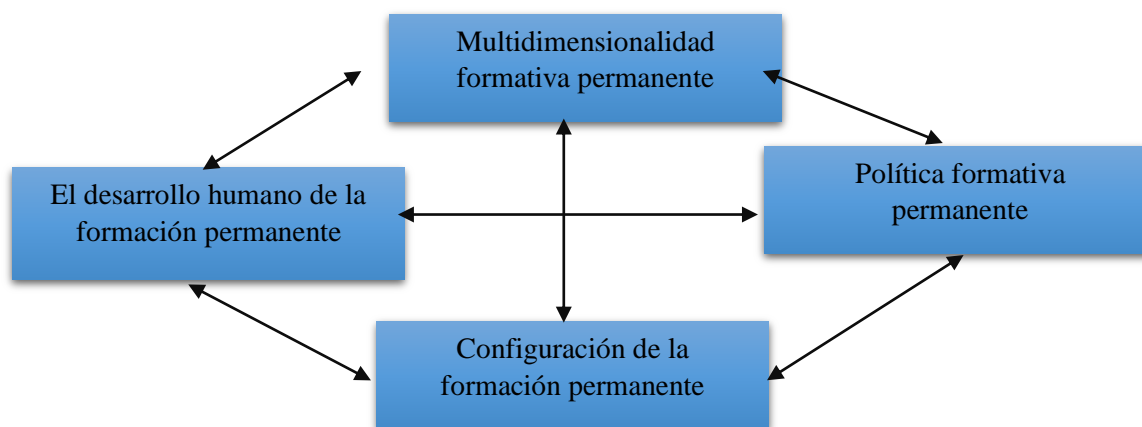
La **interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora**, considera la necesidad de plantear que el proceso formativo permanente de los docentes es dialéctico entre la: **multidimensionalidad formativa permanente**, la **política formativa permanente**, **la configuración de la formación permanente y el desarrollo personal en la formación permanente**. En este escenario de incertidumbre y de complejidad, requiere de una formación permanente compleja desarrolladora que considere al docente dimensional, como sujeto: social, emocional, laboral, intelectual, biológico, económico, comunicativo, ético, planetario, científico, digital, estético.

La **multidimensionalidad formativa permanente** considera que el modo de actuación del profesional es multidimensional en el sentido que cada una de las dimensiones expresadas, se complementan e interactúan en el desarrollo de la personalidad personal y profesional y es inseparable en la formación permanente para lograr el perfil profesional.

Esta relación dialéctica entre el perfil profesional, el modo de actuación profesional en el contexto sociohistórico cultural profesional hace que se reconfigure constante y dinámicamente en una sociedad cada vez más compleja, dinámica, holística y planetaria. La formación permanente orientada a desarrollar las competencias profesionales debe considerar lo multidimensional del desarrollo profesional docente.

### Gráfico 3

#### Relaciones dialécticas en la categoría interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora



La **multidimensionalidad formativa permanente del docente**, considera la orientación de la formación de manera dialógica y recursiva en las siguientes dimensiones: competencias profesionales de las disciplinas científicas; competencia profesionales pedagógica - didáctica general-específica, competencias profesionales curriculares, competencias de evaluación, competencias profesionales transversales, competencias profesionales de desarrollo personal-social, competencias profesionales del desarrollo humano, competencias profesionales de gestión del talento humano, competencias profesionales de gestión de la calidad educativa.

La multidimensionalidad se concibe como un todo organizado, sistémico, continuo que le permite al docente asumir un modelo de formación permanente para lograr el perfil profesional relacionado como la misión de ser maestro y que desarrolla vida de los estudiantes.

La **política formativa permanente** se relaciona con la política educativa de Estado, con la finalidad de asumir la formación permanente para ascender en la carrera pública magisterial. En este sentido, se considera la **política formativa permanente** en relación a los fines de la formación permanente en el que es posible proponer una estructura de formación, la duración, el financiamiento, la evaluación del desempeño según la función

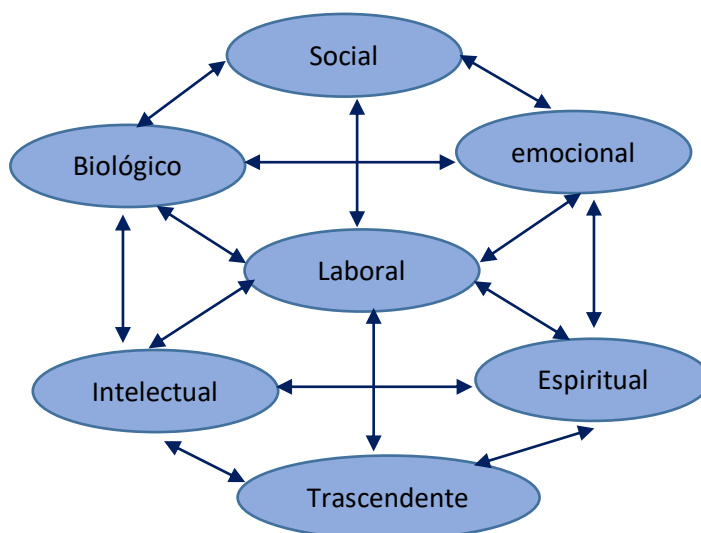


para asegurar el tránsito de éxito en el docente no solo de manera individual sino colectivamente.

El **desarrollo humano de la formación permanente** considera básicamente el desarrollo integral del docente desde la diversidad del potencial humano. El docente asume el desarrollo de sus potencialidades humanas: social, emocional, laboral, biológico, intelectual, espiritual, trascendente.

**Figura 4**

**Relaciones esenciales de las potencialidades humanas en la formación permanente del docente**



El primer par dialéctico que se manifiesta en el **desarrollo humano de la formación permanente** entre **lo biológico** y **lo emocional**. El docente como ser humano requiere tener buena salud y para ello es necesario que el organismo humano funcione de manera saludable, ya que los cambios orgánicos continúan durante toda la vida, el cual es afectado por factores intrínsecos como extrínsecos en el ejercicio de la profesión.

Lo **emocional** se manifiesta en la capacidad para empatizar con los otros, de tener vínculos de interacción socioemocional en diversos contextos; y ello implica el autoconocimiento, la autorregulación, motivación, empatía y las habilidades sociales. En consecuencia, **lo biológico** y **lo emocional** son dos pares dialécticos y complementarios que deben potenciarse en la formación permanente.

Lo **social– laboral**, son dialécticos porque la función docente es valorada desde lo social y de los logros obtenidos en los estudiantes. La profesión docente es social, por la función que cumple; y para ello, la apropiación de la cultura profesional mediante la actualización es fundamental para cumplir el rol de maestro, el cual no solo mejora sus competencias profesionales, sino asumir la identidad docente y autonomía en el ejercicio de su profesión para el cumplimiento de su deber. Además, la formación permanente es compromete la práctica de valores humanos y sociales esenciales que le dan el sentido y significado a la profesión.

Lo **laboral** se manifiesta en la práctica docente o en la función que cumple en la institución educativa desde un marco normativo que lo condiciona y orienta el ejercicio de la profesión; así como la profesión le demanda.

Lo **intelectual-espiritual**, es un par dialéctico del **desarrollo humano de la formación permanente**. Lo **intelectual** se manifiesta en la necesidad de leer la realidad desde su praxis y desde los referentes teóricos para comprender, explicar e interpretar el proceso formativo de los estudiantes y del proceso formativo permanente. Por este motivo, un docente intelectual ejerce activamente la responsabilidad moral y ética, lo teórico y lo práctico - contextual, lo concreto y lo abstracto en el ejercicio de su profesión.

Lo **espiritual en el desarrollo humano de la formación permanente** asume con conciencia su personalidad, el logro de objetivos profesionales y personales para el ejercicio de la profesión con criterios de calidad para lograr el sentido y significado de la profesión para su realización y trascendencia, sea de manera autónoma o realizando estudios diversos, así como en la producción de la cultura profesional como aporte de su profesión.

La relación dialéctica entre lo **laboral** y **trascendencia** se manifiesta en un proceso de mejora permanente al desarrollar sus competencias profesionales según las demandas del objeto de su profesión; ello implica la trascendencia por sus actos profesionales y personales que lo manifiesta en la relación docente-discente, familias, como ser que transforma vidas; en este sentido, la trascendencia es producto de la reflexión de su propia práctica y de su personalidad como profesional, cuestionar el presente y el devenir de la profesión, porque está en constante búsqueda de dar nuevas repuestas a los problemas del objeto de la profesión; la trascendencia está en comprender y transformar su profesión en el servicio en la institución educativa y a la sociedad.

La **configuración de la formación permanente** se fundamenta al asumir de manera pertinente y eficaz la formación profesional docente durante la trayectoria de la Carrera Pública Magisterial. La **configuración de la formación permanente** se establece desde la perspectiva personal-institucional y formal-política según la trayectoria profesional que asume.

La perspectiva **personal-institucional** considera al docente como un profesional reflexivo en el contexto institucional debido a la función social que cumple, considerando la cultura profesional y la propuesta de la política-normativa de la profesión; demanda al docente compromiso personal-institucional de mejora según la cultura institucional y cultura profesional, en la participación de las actividades de capacitación, reuniones colegiadas, formar comunidades profesionales en la institución educativa.

El docente como profesional asume **la configuración de la formación permanente personal-institucional** porque la función docente no está supeditada a reglas preconcebidas de acción, sino que estas deben ser propuestas por el docente según las competencias profesionales participando en las comunidades profesionales de aprendizaje, como investigador, proponer innovaciones, participación en los cursos, talleres, congresos, etc. como actividades de formación permanente en la institución educativa.

Desde la **perspectiva formal-política**, el docente asume un compromiso con la sociedad y el Estado de mejorar sus competencias profesionales según lo propuesto en la Carrera Pública Magisterial, que de manera responsable realiza estudios de posgrado como fuente de mejora permanente para ejercer su profesión, una manera de entender la misión profesional e identidad, así como la de pertenecer a una cultura profesional. La formación permanente formal-política es asumida por el docente considerando las políticas y normatividad del Estado que le permite hacer carrera pública magisterial y tiene la oportunidad de orientar y profundizar sus competencias profesionales según la función docente.

La **sistematización formativa permanente compleja desarrolladora** es la categoría esencial que tiene como propósito el carácter de consecutividad de la carrera profesional estableciéndose los niveles de complejidad según la función que realiza, sea de docencia o de gestión; es decir, plantea de manera pertinente las competencias profesionales de manera pertinente para la apropiación de la cultura profesional.

La **sistematización formativa permanente compleja desarrolladora** se relaciona dialécticamente con la intencionalidad formativa; es decir, con la complejidad del desarrollo de las competencias profesionales en el que configura su saber profesional desde lo epistemológico, praxiológico, pedagógico, didáctico y social del contenido formativo de las competencias profesionales. Un rasgo fundamental de la **sistematización formativa permanente compleja desarrolladora** es que el contenido formativo es el potencial para la construcción de nuevos contenidos formativos; por lo tanto, implica proponerlo desde el sistema de actividades y apropiación de manera compleja y desarrolladora desde lo teórico-práctico, objetivo-subjetivo, así como desde su continuidad desde la orientación personal profesional.

Esta categoría conlleva a una contradicción esencial que lo hace dinámico entre la intencionalidad y el contenido formativo de la formación permanente, donde el docente comprende, explica e interpreta el proceso de la formación permanente en base a la cultura profesional existente y la necesidad de ir desarrollando sus competencias profesionales de manera compleja, dialéctica y desarrolladora. Además, considera lo histórico-tendencial de la cultura profesional que condiciona su apropiación mediante un modelo o perspectiva de formación permanente asumido por el docente.

La **sistematización formativa permanente compleja desarrolladora** conlleva al desarrollo de las competencias profesionales según la perspectiva de formación permanente que asume el docente en la institución educativa que lo habilita para el ejercicio de la profesión no solo de aplicación sino para la transformación de su propia práctica.

En este sentido, se propone como **sistematización formativa permanente compleja desarrolladora** las siguientes competencias profesionales y personales:

### Cuadro 1

#### Competencias profesionales y personales de la formación permanente compleja desarrolladora.

Formación permanente compleja desarrolladora	Competencias
Docencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofía y epistemología de la educación.</li> <li>- Sociología de la educación.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoría de la educación.</li> <li>- Diseño curricular institucional.</li> <li>- Didáctica de la especialidad (Planificación de la enseñanza, estrategias de enseñanza, evaluación de la enseñanza y del aprendizaje).</li> <li>- Evaluación por competencias.</li> <li>- Asesoramiento tutorial y atención a la diversidad.</li> <li>- Especialidad.</li> </ul>
Gestión de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liderazgo.</li> <li>- Gestión de la calidad de la educación.</li> <li>- Gestión estratégica de la educación.</li> <li>- Diseño y evaluación de proyectos.</li> </ul>
Formación general o transversalidad formativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innovación en educación.</li> <li>- Tecnologías de la información y comunicación.</li> <li>- Neurociencias.</li> <li>- Socioemocionales</li> </ul>
Investigación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación científica en educación: Cuantitativa y cualitativa</li> </ul>
Desarrollo personal – profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto profesional de desarrollo profesional.</li> <li>- Ética profesional.</li> </ul>

**La sistematización formativa permanente compleja desarrolladora** como proceso continuo del desarrollo de las competencias, se relaciona con el sistema de actividades y con la apropiación, que concretiza las competencias profesionales necesarias para la formación permanente y su impacto en la calidad educativa institucional.

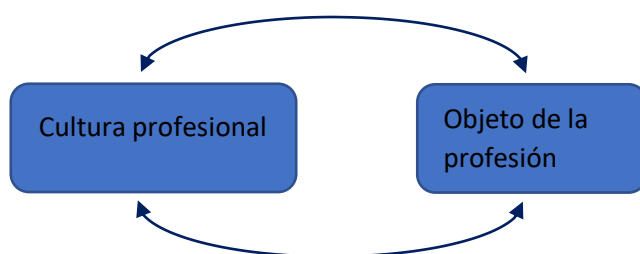
El **Sistema de actividades formativas permanentes compleja desarrolladora** es la respuesta a la formación profesional permanente docente en la institución educativa a partir de la **sistematización formativa permanente compleja desarrolladora**. El **sistema de actividades formativas permanentes compleja desarrolladora** expresa de manera sistémica, holística, compleja y desarrolladora el proceso de formación para la apropiación

de la cultura profesional docente condición necesaria del logro el perfil profesional de acuerdo con las necesidades formativas de los docentes en la institución educativa.

El **sistema de actividades formativas permanente compleja desarrolladora** no es un conjunto de competencias profesionales que se propone para la formación permanente, sino que este responde al objeto de la profesión. En consecuencia, la formación permanente docente compleja desarrolladora asume que la profesión está en constante desarrollo por la velocidad de la producción del conocimiento científico y tecnológico, la difusión del contenido formativo, la demanda social del desarrollo humano con sentido de ciudadanía planetaria, ambiental y democrática. Por este motivo, surge la relación dialéctica entre la cultura profesional y el objeto de la profesión docente.

**Figura 5**

**Relación esencial entre la cultura profesional y el objeto de la profesión en la formación permanente del docente**



La **cultura profesional** se configura de manera progresiva por el avance científico y tecnológico que genera cambios en la formación permanente docente; son los saberes existentes que condicionan la práctica docente, que se manifiesta de manera relacional y retroactiva entre: el saber hacer, ser, conocer, convivir, cuyos conocimientos se organizan en disciplinas académicas de manera sistémica como condición necesaria para ser organizadas en la estrategia de formación en las instituciones educativas.

La **cultura profesional** se manifiesta mediante el contenido formativo organizado en el currículo o plan de formación permanente en: conocimientos, habilidades, valores y valoraciones que lo identifica como docente acorde con el objeto de la profesión.

El **objeto de la profesión docente**, es el proceso formativo del estudiante, se concretiza en el sistema de actividades formativas permanentes complejas desarrolladoras según nodos interdisciplinarios según el perfil profesional; y, delimita las competencias según el campo de actuación. En este sentido, el perfil profesional es la base para la elaborar

el currículo de la formación permanente cuyos elementos o componentes están en constante actualización, reformulándose según el desarrollo de la cultura profesional y de manera interdisciplinaria.

**El perfil profesional** determina la intencionalidad formativa desde la complejidad que es la base para precisar las competencias profesionales que se establece para garantizar el desempeño profesional en la solución de los problemas profesionales del objeto de la formación. En este sentido, el modelo complejo desarrollador considera esencialmente la vinculación entre el proceso formativo de la escuela, el Estado y las propuestas por los organismos internacionales que fundamentan la formación permanente según la función docente.

El otro par dialéctico se manifiesta entre el **objeto de trabajo** y el **modo de actuación**. El **objeto de trabajo**, es el estudiante o grupo de estudiantes. En el **objeto de trabajo**, el docente fortalece el desarrollo de los aprendizajes en niveles cada vez más abstractos y complejos; media el desarrollo desde su complejidad y potencialidades, promueve la autonomía, practica valores y valoraciones; y, fortalece el equilibrio socioemocional. Es decir, pone en práctica las competencias profesionales docentes complejas desarrolladoras en el ejercicio de la profesión.

El **objeto de trabajo**, el estudiante, requiere comprender el desarrollo desde lo biopsicosociocultural considerando los contextos desde la vida intra e extra personal, inter y extra familiar, grupal, social y educativa del estudiante, porque los cambios son internos y externos, interactuantes e interdependientes que se desarrolla a lo largo del ciclo evolutivo de la vida.

El **modo de actuación profesional docente** como sistema de acciones que realiza según la función docente con la finalidad de cumplir el encargo social, se realiza de manera consciente, ética, innovadora, investigativa, expresando su motivación y poniendo en práctica el sistema de conocimientos, habilidades, valores, valoraciones, en el **modo, forma y cualidades de acción**.

El **modo de acción** es la esencia de la actuación del profesional, como, por ejemplo, participar en la formulación del currículo, el proceso de enseñanza – aprendizaje, la aplicación de materiales educativos, la evaluación del desarrollo de las competencias de los

estudiantes, el diagnóstico de la personalidad del estudiante, el diagnóstico sociocultural, el diagnóstico educativo, los diseños formativos, etc.

La **forma de acción** hace referencia a la variabilidad en la manifestación de la acción docente según sus funciones: diseño, investigación, formación, capacitación, evaluación, gestión; y las **cualidades de acción** son los valores profesionales que se manifiestan en el modo de actuación profesional.

En consecuencia, el **modo de actuación profesional docente** se manifiesta en un sistema de secuencia de modos de acción propias de la formación profesional orientadas a la transformación del objeto de la profesión en el que se practica los conocimientos, habilidades, valores, valoración de la profesión. El **sistema de actividades formativas permanentes complejas desarrolladoras** se considera como un proceso que favorece el desarrollo de las competencias profesionales con una visión del perfil docente en el ejercicio de la profesión en concordancia con la carrera pública magisterial. Este proceso conlleva a considerar: el problema, el objeto, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la evaluación.

El **problema formativo permanente** se constituye en el principal referente para la estrategia de formación, que determina el nivel de complejidad en: curso, especialización, maestría o doctorado. Por lo tanto, se manifiesta en dificultades, insuficiencias, interrogantes, contradicciones teóricas, el desarrollo del objeto en el espacio y tiempo que manifiesta el objeto de su profesión, el cual es necesario que el docente adquiere la cultura profesional en la solución del problema profesional.

El **objeto formativo permanente** comprende la cultura profesional existente y que es necesario que se apropie en la solución del problema profesional. El **objeto formativo permanente** se expresa en la cultura profesional sistematizada necesaria para la formación permanente compleja desarrolladora que se establece de manera pertinente el cual le da el carácter formativo legal y formal en el contexto socio-cultural institucional considerando el objeto de la profesión de manera holística que al ser desarrollada potencia las competencias del docente.

El **objetivo formativo permanente** hace referencia a la fundamentación del perfil de la **formación permanente compleja desarrolladora** cuyo rasgo se manifiesta en la intencionalidad formativa permanente del docente en donde se concretiza en esencia el nivel



y grado de formación necesario para el desempeño. El perfil profesional docente es la base para el plan de estudio que expresa la estrategia de formación permanente compleja desarrolladora: Docencia, gestión, formación general o transversalidad formativa, investigación y de desarrollo personal.

El plan de estudio tiene como característica la flexibilidad curricular acorde con el desarrollo y la dinámica propuesta de acuerdo con su contexto. A partir de la relación dialéctica entre el, el objeto y el objetivo en la formación permanente constituyen una configuración que en su dinámica expresa las cualidades y actividades profesionales que es el modelo de profesional que requiere la institución educativa.

El **contenido de la formación permanente** se configura de manera interactiva entre los conocimientos, habilidades, valores-actitudes, que tienen como base las competencias propuestas en el plan de estudios que les permite a los docentes apropiarse de la cultura profesional (conocimientos, habilidades, valores – actitudes) de manera integral e interdisciplinaria.

El **método formativo permanente** propone la vía para que se efectúe la enseñanza y el aprendizaje del docente. Entre ellos se propone la enseñanza problémica, métodos de investigación científica, tecnológica e histórica, estudios de casos, proyectos formativos, que propician el desarrollo integral e interdisciplinario, así como el rol activo y protagónico del estudiante en su aprendizaje, la apropiación de estrategias que le demande altos niveles intelectuales en interacción con los otros. Se incluye en el **método formativo permanente** que los estudiantes asuman su autorreflexión y valoración de los modos de aprender según su estilo, el nivel de logro alcanzado; es importante que formar en competencias resulta necesario lo teórico como lo práctico contextual, lo objetivo-subjetivo, lo contextual y lo abstracto.

Los **medios o recursos didácticos** en la formación permanente son los más actuales que dinamizan el método y el contenido formativo, como: los programas informáticos según el desarrollo de la tecnología que permita al docente realizar simulaciones, contextualizar, graficar, realizar videos y acceder a información actualizada y científica que se difunde en internet. La variabilidad de los recursos según la competencia, pueden ser impresos, el aula, la institución educativa, medios informáticos, materiales de enseñanza, audiovisuales, experimentales, de entrenamiento, simuladores.

La **evaluación del proceso de formación permanente** considera como característica ser dinámica, desarrolladora, participativa y formativa para un desempeño consciente y eficiente de lo que aprende, comunique lo aprendido fundamentado en lo científico y su utilidad práctica, reflexiones sobre la utilidad en contextos diferentes, asuma una posición crítica-valorativa de su propia práctica, que evidencie la apropiación significativa del contenido, que argumente la transferencia del contenido formativo y de la metodología empleada a nuevos contextos, que demuestre valores y valoraciones, motivaciones profesionales.

La **apropiación formativa permanente compleja desarrolladora** es el proceso que tiene como finalidad desarrollar las diferentes competencias propuestas en la formación permanente. Considerando los medios formales como: cursos, diplomados, especialización, maestrías y doctorados.

La **apropiación formativa permanente compleja desarrolladora** como consecuencia del proceso formativo en la institución educativa se configura en cada docente de acuerdo con su proyecto de vida que desarrolla de manera intencional y sistémica que profundiza y amplía la cultura profesional desde lo general a lo contextual y desde lo contextual a lo general; y desde lo individual-colectivo, el cual recrea la cultura profesional, el cual lo asume desde una posición epistemológica y pedagógica que lo reconstruye personal y socialmente.

La **apropiación formativa permanente compleja desarrolladora** considera como base la formación inicial y condicionado según la profundidad del contenido que el sujeto asume según su necesidad para resolver los problemas profesionales, y que se va transformando y complejizando al asumir nuevas funciones según el modo de actuación profesional.

La **formación permanente compleja desarrolladora** asume que la **apropiación formativa permanente compleja desarrolladora** como proceso cultural profesional donde el docente profundiza en el saber profesional; por lo tanto, considera: el problema, objeto, objetivo, contenido, método, medio y evaluación como regularidades esenciales para desarrollar las competencias profesionales. Es decir, es consciente que en su práctica docente y en su formación está orientada a desarrollar las competencias profesionales en el que se articule el problema formativo hasta la evaluación; este sea una constante para proponer sus

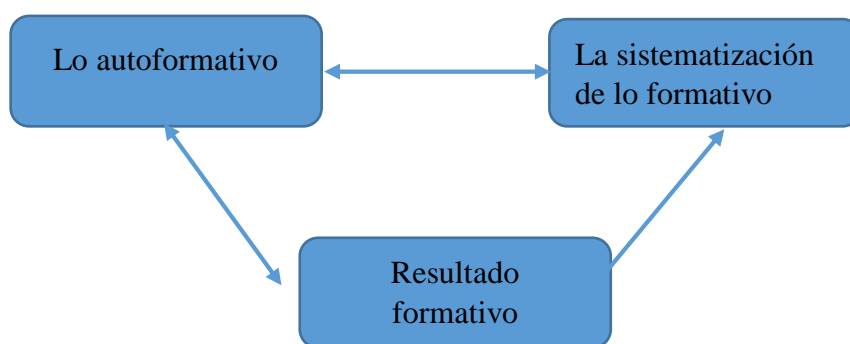
propias estrategias de formación, y/o como elección para elegir las diversas opciones de formación.

**La generalización formativa permanente compleja desarrolladora** es el proceso de difusión y de aplicación en cualquier contexto porque existe una relación dialéctica entre la sistematización de lo formativo y el resultado formativo obtenido que fundamenta el desempeño docente de manera interpretativa y que fortalece la autoformación, la sistematización de lo formativo y de aplicación en diversos contextos.

Lo **autoformativo** es el proceso por el cual el docente considera las competencias logradas en la formación permanente capaz de continuar desarrollándolos según la necesidad e interés en la solución de los problemas profesionales. Ello implica un proceso de autoaprendizaje con rigurosidad académica, laboral, empleando metodología científica, reflexión de la acción, en el que comprueba las teorías y métodos utilizados en el ejercicio diario de su profesión. Lo **autoformativo** implica procesos intelectuales, socioemocionales, experticia, para desarrollarse como profesional y como persona; en consecuencia, asume principios de aprendizaje personalizados que le dan resultados profesionales.

### Figura 6

**Relaciones esenciales entre lo autoformativo, la sistematización y el resultado formativo de la categoría generalización formativa compleja desarrolladora**



Lo **autoformativo** es un proceso integral e interdisciplinario en el que hace uso de la ciencia y de su metodología, así como de la tecnología y diversos recursos que le permita reconstruir su práctica y fundamentar sus teorías desde la realidad; por lo tanto, es un proceso de construcción y del desarrollo de sus competencias en el cual integra el saber, hacer, ser y convivir, en el que mediante procesos dialécticos comprensión, explicación e interpretación

reconstruye sus saberes profesionales desde el enfoque por competencias. Lo **autofornativo** implica la utilidad del uso de estrategias evaluando la idoneidad y compromiso ético en el desarrollo de sus teorías personales.

La **sistematización de lo formativo** le permite al docente generalizar lo vivenciado como producto de sus experiencias comprobadas científicamente. La **sistematización de lo formativo** favorece recrear el saber pedagógico.

**Sistematizar lo formativo** es aprender de la propia experiencia considerando la comprensión, explicación e interpretación con la finalidad de obtener saber pedagógico contextualizado, comunicar o difundir por diferentes medios informáticos porque las experiencias formativas son únicas y valiosas, son teorías validadas en situaciones contextuales cuyo aporte favorece la reconstrucción de las teorías pedagógicas.

La **sistematización de lo formativo** utiliza la metodología de la escritura científica como: método histórico – lógico, la lógica del proceso aplicando la dialéctica, la hermenéutica y lo configuracional en el que utiliza la argumentación crítica para la interpretación y tomar decisiones de actuación profesional.

Sistematiza el **resultado formativo**, el logro del nivel de competencia obtenida como producto desde la perspectiva personal-institucional o formal- política que le permite al docente un desempeño con criterio de calidad de su práctica docente. El **resultado formativo** es producto de la participación en un programa formal o personal que el docente ha vivido y que, está apto e idóneo para seguir ejerciendo su práctica profesional en donde configura la relación dialéctica, holística, compleja y sistémica entre lo cognoscitivo, socioemocional, las valoraciones en la solución de sus problemas profesionales. Además, consolida que la práctica profesional es intercompetencial y que reafirma su identidad profesional, vocación docente y su personalidad profesional.

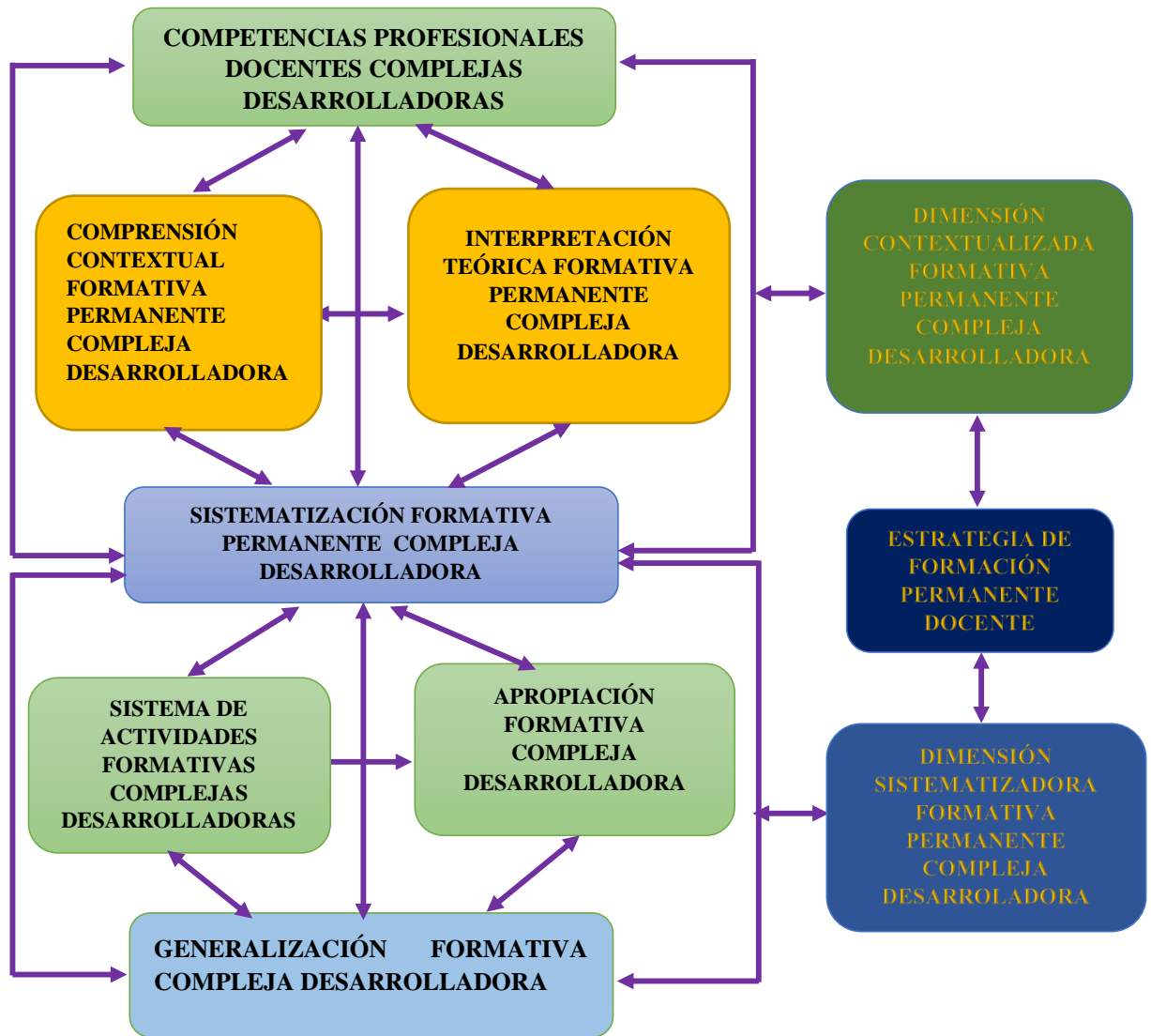
En consecuencia, se concluye que el **modelo teórico complejo desarrollador** se manifiesta en dos dimensiones: la **Dimensión contextualizada formativa permanente compleja desarrolladora**, como expresión de la relación dialéctica esencial entre la **comprensión contextual formativa permanente compleja desarrolladora** y la **interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora**; así como las regularidades entre las **competencias profesionales docentes complejas desarrolladoras** y la **sistematización formativa permanente compleja desarrolladora**.

En la **dimensión sistematizadora formativa compleja desarrolladora** como expresión de la relación dialéctica esencial entre el **sistema de actividades formativa permanente compleja desarrolladora** y la **apropiación formativa permanente compleja desarrolladora**, la regularidad entre la **sistematización formativa permanente compleja desarrolladora** y la **generalización formativa compleja desarrolladora**.

La relación entre la **dimensión contextualizada formativa permanente compleja desarrolladora** y la **dimensión sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora**, siendo la **orientación epistémica** entre las **competencias profesionales docentes complejas desarrolladoras**, la **sistematización** y la **generalización formativa permanente compleja desarrolladora** como regularidad que explica la estrategia de formación permanente para las competencias profesionales en la institución educativa.

Gráfico 7

Representación del modelo complejo desarrollador



### **3.4. Aporte práctico**

#### **3.4.1. Introducción**

En este apartado se concretiza el aporte teórico en el aporte práctico mediante la estrategia de formación permanente en las instituciones educativas del Nivel de Educación Primaria y Secundaria del distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí, perteneciente a la provincia de Jaén, de la región de Cajamarca. La estrategia de formación permanente se sustenta en el modelo teórico complejo desarrollador en el que se revela la dinámica, estableciendo para ello la relación entre la contextualización y sistematización formativa permanente compleja desarrolladora a partir de las relaciones esenciales y regularidades de las categorías de comprensión contextual formativa con la interpretación teórica, la sistematización, el sistema de actividades, la apropiación y al generalización formativa permanente compleja desarrolladora para desarrollar las competencias profesionales de los docentes del nivel de Educación Primaria y secundaria de las Instituciones Educativas.

La estrategia de formación permanente docente tiene como finalidad desarrollar las competencias profesionales en el que se contempla los contenidos formativos en docencia, gestión de la educación, formación general, investigación y desarrollo personal. Esta estrategia se plantea en dos etapas: la contextualización formativa permanente compleja desarrolladora y la sistematización formativa compleja desarrolladora.

#### **3.4.2. Fundamentación del aporte práctico**

El aporte práctico se sustenta en el Modelo Complejo Desarrollador que se dinamiza mediante la Estrategia de Formación Permanente orientada al desarrollo de las competencias profesionales de las instituciones educativas de la Educación Básica Regular.

El aporte práctico desde el enfoque holístico configuracional tiene como propósito la sistematización de la formación permanente compleja desarrolladora mediante la comprensión, interpretación, la sistematización, el sistema de actividades, la apropiación y la generalización formativa para la mejora de las competencias profesionales de docentes y directivos en las instituciones educativas en el nivel de Educación Primaria y Secundaria.

En la primera configuración, la dimensión de Contextualización formativa permanente compleja desarrolladora como producto de las interacciones dialécticas entre la

comprensión, interpretación teórica y la sistematización formativa compleja desarrolladora, que ésta a su vez se constituyen en fases.

En la segunda configuración, se expresa en la dimensión sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora por las interacciones dialécticas entre el sistema de actividades formativas, la apropiación formativa y regularidad entre la sistematización y la generalización formativa permanente compleja desarrolladora.

Las fases de la primera etapa, se fundamentan en las configuraciones cuya relación dialéctica entre la comprensión contextual y la interpretación teórica permanente compleja desarrolladora se sintetiza en la sistematización formativa compleja desarrolladora, cuya expresión es la contextualización formativa permanente compleja desarrolladora que retroalimenta a la estrategia con las políticas y normas del sector, con la realidad de la cultura profesional y del contexto educativo local, nacional e internacional, en su dinámica. Por este motivo, en las fases se plantean objetivos y acciones que permiten articularlo con el objetivo de etapa.

En la relación dialéctica entre la comprensión e interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora surge como principio docente que la mejora de las competencias profesional es recursivo entre el contexto cultural profesional local-nacional y las propuestas de nuevos enfoques educativos mundiales, que permita a la institución educativa proponer una estrategia de formación permanente acorde a las demandas educativas actuales, con la participación del docente de manera reflexiva para que asuma desde su práctica su identidad desde lo histórico tendencial, la trayectoria profesional, así como la caracterización epistemológica de la profesión y que en la institución educativa tiene carácter articulado a las políticas públicas del sector con una visión de corto, mediano y largo plazo. En consecuencia, al correlacionar entre el par dialéctico comprensión e interpretación teórica compleja desarrolladora, se sistematiza los contenidos formativos de las diversas competencias profesionales que se requiere para la formación permanente en función de la demanda educativa y cultural local, nacional e internacional.

Las fases de la segunda etapa se fundamentan en las contradicciones dialécticas entre el sistema de actividades y la apropiación formativa compleja desarrolladora que se expresa mediante la generalización formativa compleja desarrolladora. En cada una de las fases se plantean acciones para el logro de los objetivos.



La expresión entre el sistema de actividades formativas y la apropiación formativa compleja desarrolladora permite dinamizar el logro del perfil profesional en la institución educativa considerando el proceso formativo del docente mediante la estrategia de formación permanente de manera sistémica, holística, compleja y desarrolladora de las competencias profesionales expresadas en: docencia, gestión, formación general, investigación y de desarrollo personal-profesional, cuya finalidad es lograr altos niveles de desempeño profesional que le capacite para resolver problemas profesionales según la función que cumplen en la institución educativa. Es decir, se concretiza en un plan de formación como parte de la política formativa institucional.

La estrategia de formación permanente se estructura de manera holístico-configuracional para el desarrollo de las competencias profesionales que permitan a los docentes apropiarse de los contenidos formativos inherentes a la profesión en el marco de la Carrera Pública Magisterial en la institución educativa que es el contexto donde ejerce la función docente. Es decir, concretiza las oportunidades para la formación permanente en la institución educativa como un derecho y deber en el ejercicio de la profesión acorde con las políticas públicas e institucionales que le permita asumir una trayectoria profesional y personal.

### **3.4.3. Relación entre el aporte teórico y el aporte práctico**

El aporte teórico denominado Modelo Complejo Desarrollador se concretiza y dinamiza mediante la estrategia de formación permanente para las competencias profesionales de los docentes en: docencia, gestión de la educación, formación general, investigación y desarrollo personal- profesional, en los docentes de las instituciones educativas integradas (Nivel Primaria y Secundaria) en (6) instituciones educativas del distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí. Las seis (6) instituciones educativas están ubicadas en un área geográfica con características similares en atención a los estudiantes de los niveles educativos de Primaria y Secundaria.

El Modelo Teórico Complejo Desarrollador tiene dos dimensiones. La primera dimensión denominado Contextualización Formativa Permanente Compleja desarrolladora; y, la segunda dimensión: Sistematizadora formativa permanente compleja desarrollada, Ambas dimensiones sustentan el modelo práctico en sus etapas; y que a partir de sus

categorías reveladas determinan: La fundamentación, el diagnóstico causal, las premisas, los requisitos, el objetivo general, las etapas, fases, la implementación y evaluación.

La relación dialéctica entre la contextualización formativa permanente compleja desarrolladora y la sistematizadora formativa compleja desarrolladora es esencial de la Estrategia de Formación Permanente en las instituciones educativas que se reconfigura de manera compleja desarrolladora en el logro del objetivo del aporte práctico que permita resolver el problema del objeto de la investigación. En este sentido, como expresión dinámica está en constante interacción las regularidades entre el contexto y la sistematización, etapas de la estrategia.

#### **3.4.4. Construcción del aporte práctico**

La Estrategia de Formación Permanente dinamiza y concretiza las configuraciones del aporte teórico desde la visión sistémica holística y estratégica con el propósito de explicar el proceso de construcción y su operatividad para desarrollar las competencias profesionales de los docentes en la institución educativa.

La estrategia de formación permanente en las Instituciones Educativas se asume de manera institucional articulada a la política de Estado para cumplir los fines formativos; y en ella predomina una cultura profesional, la mejora de la calidad profesional y de los aprendizajes; por ello, es necesario considerarlo desde dos puntos de vista la estrategia formativa permanente: como plan de formación institucional y como política institucional para desarrollar las competencias profesionales, cuyo efecto se manifiesta en la mejora de los aprendizajes y por ende en la calidad educativa.

La estrategia formativa permanente como plan de formación es un proceso que responde a la problemática de la formación docente en la institución educativa desde una concepción compleja y desarrolladora, en el cual asegura que los docentes desarrollen las competencias profesionales en el ejercicio de la profesión considerando la problemática profesional, la cultura profesional, las políticas educativas y la identidad institucional; y, como política institucional de formación se formalice y darle valor a las diversas formas de capacitación que se brindan en la escuela y por los convenios institucionales con organizaciones educativas y/o profesionales en el marco de la Ley.

En este sentido, se considera los aportes de en las organizaciones se enfoca desde la administración estratégica que permite formular, implementar y evaluar estrategias en base a tres preguntas: ¿En dónde estamos en este momento? ¿Hacia dónde queremos ir? ¿Cómo llegaremos ahí? Es decir, la estrategia de formación permanente como una de las funciones que se asume en las instituciones educativas, estas se planifican desde la visión, misión, objetivos y estrategias vigentes, que orientan el desarrollo de la institución educativa, considerando para ello: la formulación, implementación y evaluación de la estrategia.

La formulación de la estrategia implica desarrollar la identidad institucional (Visión, Misión, Valores institucionales) en el contexto sociohistórico cultural, considerando la cultura profesional, las políticas de desarrollo profesional, así como las fortalezas y debilidades en la institución educativa, establecer el objetivo estratégico, las actividades, los recursos, responsables y tiempo. Luego, se implementa, el cual requiere proponer objetivos según las fases en concordancia con las configuraciones del aporte teórico, se formule políticas institucionales, la motivación, la asignación de recursos, la creación de una cultura organizacional que apoye a la estrategia, un sistema de información o comunicación, los presupuestos. Este proceso implica compromiso para lograr el éxito.

La evaluación de la estrategia considera la valoración si las actividades y acciones planteadas permite comprender la pertinencia, impacto, optimización, así como el resultado obtenido. La evaluación implica tomar decisiones de mejora.

La estrategia de formación permanente considera la concepción del enfoque sistémico, que propone de manera integral en contexto, las relaciones entre sus elementos con una finalidad. Bertalanffy (1986) considera que pueden integrarse varias ciencias, naturales y sociales, como sistemas cerrados y abiertos. Es decir, considera que los elementos o componentes están en constante interacción con el medio, que tienen funciones y están organizados en diferentes niveles, que como estrategia debe contemplar la complejidad, el desarrollo y la dinámica de la formación permanente; en el que sea un sistema abierto, manifestándose en relación con diversas instituciones de la localidad, como: la Municipalidad Distrital, la Unidad de Gestión Educativa Local, las universidades de la región, así como las universidades a nivel nacional, que permita establecer la estrategia de formación permanente.

La estrategia de formación permanente desde el enfoque sistémico considera como:

- Finalidad del sistema, expresada como objetivo estratégico.
- Organización, expresado como política institucional, el comité de formación permanente, legalizado por resolución desde la Unidad de Gestión Educativa Local.
- Componentes o elementos: considera al objetivo estratégico, etapas, fases con sus respectivos objetivos y acciones, la implementación y evaluación.
- Interacciones: Es la correspondencia entre el objetivo, etapas, fases, implementación y evaluación como carácter interno al sistema; y, con el contexto que le da sistema carácter de sistema abierto.

La estrategia de formación permanente desde el enfoque estratégico considera:

- La identidad institucional (visión, misión, valores)
- El diagnóstico.
- El objetivo estratégico.
- El plan de acción de la estrategia:

Etapas de la estrategia y sus objetivos.

Fases de la estrategia: Fases, objetivos y acciones.

- Implementación de la estrategia.
- Evaluación de la estrategia.

#### **a) Diagnóstico causal**

Los instrumentos aplicados a los directores y docentes de las instituciones educativas han permitido desarrollar el diagnóstico causal obteniéndose datos concretos y abstractos que desde el marco teórico expresan el comportamiento del objeto: el proceso de formación permanente. Es así, que se realizó encuestas a los docentes y directores de las siguientes instituciones educativas del distrito de Colasay: N° 16090 “José Carlos Mariátegui” de Cedro del Pasto; N° 16083 “Tahuantinsuyo” Colasay, N° 16093 “José Gálvez” de Chunchuquillo, N° 16563 “Ricardo Palma” de Los Cedros; del distrito de Bellavista la institución educativa N° 16021 “Nuestra Señora de Guadalupe” de El Puquio, y la institución

educativa N° 16116 “Manuel González Prada” de Pachapiriana del distrito Chontalí , así como del análisis de documentos de la gestión realizadas por los directivos en relación con el objeto de la investigación. Ambos tipos de instrumentos se ha considerado de acuerdo con la operacionalización de la variable: Formación permanente del docente; cuyos indicadores han permitido configurar el aporte teórico y el aporte práctico.

A continuación, se propone de manera sintética el resultado del diagnóstico causal.

### **Comprensión contextual formativo permanente complejo desarrollador**

- En la institución educativa no está organizada formalmente en un comité de formación permanente.
- Los encuestados afirman que la formación permanente no está favoreciendo la consolidación de la vocación, el reconocimiento, la caracterización del desempeño docente en la institución educativa, así como la formación socioemocional.
- Es insuficiente la posición epistemológica de la formación permanente que le permita caracterizar la personalidad profesional.
- Los docentes y directivos consideran que es insuficiente y de baja calidad las propuestas de cursos, talleres, capacitaciones en la Institución Educativa.
- No todos los docentes están asumiendo la responsabilidad de desarrollar sus competencias profesionales.
- Insuficientes cursos de formación de la especialidad.
- Insuficiente compromiso en el ejercicio de la profesión en la institución educativa ni se caracteriza por ser sistémica, progresiva entre el perfil profesional y las competencias profesionales.

### **Interpretación teórica formativa permanente complejo desarrollador**

- La formación permanente es insuficiente al no considerar la multidimensionalidad formativa al considerar un modelo de formación profesional en la institución educativa.
- Insuficiente formación del docente solo se evidencia cursos cortos en didáctica y evaluación de los aprendizajes que responde a una coyuntura institucional.

- Los cursos no tienen reconocimiento formal en el marco de las políticas de desarrollo docente.
- Es insuficiente los cursos y talleres como parte de la formación permanente porque estas se realizan de manera esporádica y/o circunstancial, no tiene una visión de mediano y largo plazo, ni está articulado a las políticas y normas educativas.
- Es insuficiente la formación permanente porque no tiene una visión sistémica, holística en el mediano y largo plazo que favorezca su realización y trascendencia.
- El docente está asumiendo que los cursos que se desarrollan en las instituciones educativas solo son circunstanciales y que no tienen relación con la carrera profesional; además no se fomenta la aplicación práctica de las teorías que se brindan en los cursos lo que no se precisa el grado de apropiación de los contenidos formativos.

#### **Sistematización formativa permanente compleja desarrolladora**

- En la institución educativa no se ha propuesto una sistematización de las competencias para la formación permanente que responda al contexto institucional y desde el marco de las políticas de formación docente.
- En la institución educativa no se evidencia una política de formación permanente considerando las competencias profesionales en: docencia, gestión, formación en general, investigación y de desarrollo profesional.
- Los docentes expresan que los cursos o talleres no mejora las competencias profesionales; es decir, asumen que el aprendizaje de los contenidos formativos no son los apropiados para ser cada vez más competentes en el ejercicio de la profesión.

#### **Sistema de actividades de formación permanente compleja desarrolladora**

- La formación del docente en la institución educativa no se fundamenta en un plan de formación, esta se produce de manera esporádica y mayormente es promovido por los entes superiores, lo que no está considerando el perfil profesional en la institución educativa.

- Los eventos de capacitación no se realizan de manea sistémica, sino que esta se realiza de manera esporádica según la propuesta que realiza el director sin considerar un perfil profesional.
- La formación permanente propuesta en la institución educativa no está considerando el perfil profesional docente de manera compleja desarrolladora articulada a las competencias profesionales en: docencia, gestión, formación general, investigativa y de desarrollo personal- profesional.
- Los talleres de capacitación que se realizan son de simple trámite porque mayormente tienen fines administrativos, carentes de una visión en relación al perfil profesional.

### **Apropiación formativa permanente compleja desarrolladora**

- Los docentes y directivos consideran que el desarrollo de las competencias que se proponen en las diversas formas y modalidades de formación permanente, no es asumido con responsabilidad por la mayoría de maestros.
- La apropiación de los contenidos formativos no integra la teoría con la práctica.
- No se realiza un monitoreo de la demostración de la competencia en el que el docente demuestre la transferencia, la multirreferencialidad, ni la contextualización, para fomentar el desarrollo de las competencias profesionales de los cursos y/o talleres que se realizan.
- Es insuficiente las jornadas de reflexión de la práctica profesional, no se están asumiendo compromisos en la solución de los problemas profesionales e institucionales. Las metodologías propuestas para la apropiación del contenido formativo no están basadas en principios como: científico-contextual, la relación entre la teoría con la práctica.
- Se forman grupos de trabajo para situaciones pedagógicas circunstanciales para el cumplimiento de un acto administrativo.
- La evaluación de la formación permanente es insuficiente por cuanto no se establecen criterios que permita corroborar el nivel de desarrollo de las competencias.

## **Generalización formativa permanente compleja desarrolladora**

- Es insuficiente la fundamentación de la estrategia autoformativa por cuanto los docentes y directivos no lo están asumiendo para continuar desarrollando sus competencias profesionales.
- No se evidencian resultados, ni se fomenta el sentido de responsabilidad de asumir una formación permanente personal-institucional que garantice el desarrollo de las competencias profesionales.
- Es insuficiente la sistematización de la recreación de la cultura profesional que reconceptualice la cultura institucional desde una visión holística.
- Los docentes no están asumiendo una identidad profesional sino solo el cumplimiento de sus labores en el marco administrativo.

En conclusión, se evidencia en el diagnóstico causal realizado a los docentes y directores es insuficiente la formación permanente lo que limita el desarrollo de las competencias profesionales, no es sistémica ni está acorde del desarrollo profesional; y, en las actuales circunstancias la formación permanente es considerada como una necesidad prioritaria para la mejora de la calidad educativa en la institución.

### **b) Premisas:**

Se considera las siguientes premisas:

- La comprensión contextual formativa permanente compleja desarrolladora.
- Interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora.
- Sistematización formativa permanente compleja desarrolladora.
- El sistema de actividades formativas complejas desarrolladoras.
- La apropiación formativa permanente compleja desarrolladora.
- La generalización formativa permanente compleja desarrolladora.



### c) **Requisitos**

Los requisitos que se plantean son:

- Se necesario que la institución educativa tenga como política institucional la formación permanente de los docentes en el marco de políticas y normas educativas nacionales.
- La formación permanente para las competencias profesionales de los docentes se manifieste desde la reflexión de los docentes en las jornadas de trabajo en la institución educativa.
- Reformulación de la formación permanente en la institución educativa en comunidades profesionales de aprendizaje para revertir y/o proponer la necesidad de la mejora de las competencias profesionales en la institución educativa.
- Las instituciones deben proponer un plan de formación permanente de mediano y largo plazo para desarrollar las competencias profesionales.
- La formación permanente en la institución educativa debe estar basado un sistema modular donde se relacione la teoría con la práctica en los ámbitos de actuación del docente, como: docencia, formación general, gestión de la educación, investigación y de desarrollo profesional.
- La participación de los docentes en equipos de trabajo para el ejercicio de la profesión y para participar en los desarrollos de los módulos.
- El docente debe asumir principios de formación en la función docente en la institución educativa que le permita clarificar el desarrollo de las competencias profesionales como un proceso regulador.
- Los docentes deben asumir la formación permanente como un proceso inherente de su propia práctica para lograr objetivos institucionales que recreen la cultura pedagógica en el contexto que favorezca el desarrollo personal – comunidad educativa.

#### **3.4.5. Objetivo general de la estrategia**

Sistematizar la formación permanente compleja desarrolladora mediante la comprensión, interpretación, el sistema de actividades, la apropiación y la generalización formativa para las competencias profesionales de los docentes y directivos en las instituciones educativas

del Nivel de Educación Primaria y Secundaria en el distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí.

### **3.4.6. Planeación estratégica**

La estrategia de formación permanente compleja desarrolladora se establece en dos etapas. La primera etapa se le denomina: “Contextualización formativa permanente compleja desarrolladora” donde se expresa la relación estrategia formativa permanente compleja desarrolladora en el contexto institucional, el cual tiene tres fases, cada fase con sus respectivos objetivos y acciones.

La segunda etapa denominada: sistematización formativa permanente compleja desarrolladora, se concretiza en el objetivo de etapa con sus fases, objetivo de fase y las acciones en cada una de ellas que permiten dinamizarlo y sistematizarlo como expresión compleja y desarrolladora en el contexto institucional de la estrategia formativa.

#### **3.4.6.1. Etapa de contextualización formativa permanente compleja desarrolladora**

a) **Objetivo de etapa:** Contextualizar la formación permanente compleja desarrolladora mediante las fases de comprensión, interpretación teórica y la sistematización para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes del Nivel de Educación Primaria y secundaria en las Instituciones Educativas del distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí.

En esta etapa se consideran tres fases:

#### **b) Fase 1: Comprensión contextual formativa permanente compleja desarrolladora**

**Objetivo de fase:** Caracterizar la formación permanente compleja desarrolladora mediante reuniones colegiadas con los maestros para la identificación de las competencias profesionales en los docentes del Nivel de Educación Primaria y Secundaria en las Instituciones Educativas del distrito de Colasay.

#### **Acciones:**

- Conformación de Comité de Formación Permanente y reconocido mediante resolución directoral de la Unidad de Gestión Educativa Local.

- Realizar un diagnóstico mediante talleres y encuestas de la formación permanente y de sus perspectivas de desarrollo profesional en la institución educativa donde se caracterice una posición epistemológica, sociológica, didáctica, curricular y disciplinar de la formación permanente y a su vez sea la base de su identidad mediante los cursos, talleres en un mediano y largo plazo.
- En la primera semana de marzo tener reuniones colegiadas con los maestros donde se clarifique:
  - La vocación docente y el perfil profesional desde el enfoque multidimensional, sistémico y complejo.
  - La formación permanente del docente en el marco de las políticas y normas educativas, el contexto sociohistórico y cultural profesional.
  - La demanda formativa permanente institucional para el ejercicio de la práctica profesional.

**c) Fase 2. Interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora**

**Objetivo de fase:** Interpretar la teoría de la formación permanente desde lo complejo desarrollador que permita para el desarrollo de las competencias profesionales en los docentes del Nivel de Educación Primaria y Secundaria en las Instituciones Educativas del distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí.

**Acciones:**

- Realizar talleres de reflexión para determinar las competencias profesionales en la institución educativa.
- Analizar el sentido de la formación permanente en la institución educativa que permita clarificarlo en el marco de las políticas y normas de formación permanente.
- La comisión de formación permanente analiza las demandas de formación en: Docencia, gestión, formación general, investigación y de desarrollo personal. Cada módulo de formación debe sustentarse con un propósito y los contenidos generales de manera sistémica.

- Garantizar que la propuesta de formación permanente esté en concordancia entre lo personal-institucional y lo formal-político para la sostenibilidad y el valor meritocrático de la formación en la institución educativa.

**d) Fase 3: Sistematización formativa permanente compleja desarrolladora**

**Objetivo:** Organizar la formación permanente compleja desarrolladora estableciendo una matriz formativa modular precisando el perfil profesional, las competencias, desempeños, contenido formativo y evidencias para las competencias profesionales de los docentes del Nivel de Educación Primaria y Secundaria en las Instituciones Educativas del distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí.

**Acciones:**

- La comisión de formación permanente propone u organiza los módulos en: Docencia, gestión, formación general, investigación y de desarrollo personal.
- Promover la participación de los docentes para la sistematización modular.
- Establecer los módulos en su complejidad de la formación permanente que permita la sistematización de la formación permanente compleja desarrolladora en la institución educativa.

**3.4.6.2. Etapa sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora**

**a) Objetivo de etapa:** Estructurar la formación permanente compleja desarrolladora mediante un sistema de actividades, apropiación y generalización para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes del Nivel de Educación Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas en el distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí.

**b) Fase 4: Sistema de actividades de formación permanente compleja desarrolladora**

**Objetivo:** Establecer un sistema de actividades de formación permanente compleja desarrolladora para la organización de los planes modulares formativos que respondan a las competencias profesionales de los docentes del Nivel de Educación Primaria y Secundaria en las Instituciones Educativas del distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí.

**Acciones:**

- Realizar talleres para la organización modular donde se establezca la relación entre el problema profesional – el perfil, las competencias, desempeños, contenidos formativos y evidencias, considerando el enfoque complejo desarrollador en el módulo de: docencia, gestión, formación general, investigación y desarrollo personal.
- Proponer una matriz curricular de formación permanente a corto y mediano plazo; gradual y sistémico que permita la participación de los docentes y directivos en el desarrollo de sus competencias profesionales.
- Establecer convenios institucionales para el reconocimiento de la formación permanente de los docentes y directivos en la institución educativa.
- Ejecutar los módulos formativos organizados con visión compleja desarrolladora en el marco del plan de formación y de los convenios realizados.

**c) Fase 5: Apropriación formativa permanente compleja desarrolladora**

**Objetivo:** Demostrar la apropiación de los contenidos formativos de la formación permanente compleja desarrolladora, de manera sistemática que permita el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes del Nivel de Educación Primaria y Secundaria en las Instituciones Educativas del distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí.

**Acciones:**

- Ejecutar los módulos formativos empleando metodología con el enfoque por competencias que permita el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes y directivos en la institución educativa.
- Ejecutar los módulos formativos considerando el contexto institucional para la apropiación de los contenidos formativos en el que se relacione el problema profesional – perfil profesional- competencias profesional para la actuación profesional idónea y contextual.

- Desarrollar los módulos formativos de manera integral donde se relacione los principios formativos de: teoría-práctica; vinculación contenido formativo-educativo; vinculación profesional-personal; colectivo – individual.
- El desarrollo modular debe realizarse por secuencias formativas en el que se evidencie la relación entre el problema profesional y las competencias profesionales para desarrollarlas al máximo en el contexto institucional.
- Desarrollar los módulos formativos en el que se favorezca el intercambio de experiencias formativas, la reflexión-acción, la práctica de las habilidades de interacción social que permite el enriquecimiento individual y grupal a partir de la experiencia personal, durante y al finalizar cada módulo.

**d) Fase 6: Generalización formativa permanente compleja desarrolladora**

**Objetivo:** Generalizar la formación permanente compleja desarrolladora como política de gestión institucional en el marco de las políticas y normas educativas que permita el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes del Nivel de Educación Primaria y Secundaria en las Instituciones Educativas del distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí.

**Acciones**

- La comisión de formación permanente asumirá la dirección del proceso formativo de los docentes en la institución educativa que le permita valorar el impacto y eficacia.
- Realizar la evaluación del desarrollo del módulo con el enfoque formativo para la mejora de los procesos académicos al finalizar cada módulo que permita tomar decisiones de mejora.
- Promover la autoformación, la sistematización en los docentes para consolidar el saber cultural profesional creando una revista institucional que difunda los aportes teóricos y prácticos de los docentes.
- Reformular el Proyecto Educativo Institucional como documento orientador de la gestión institucional en el que se establezca la formación permanente compleja

desarrolladora como medio para la mejora de la calidad profesional en la institución educativa.

### **3.4.7. Planteamiento de la instrumentación**

La estrategia de formación permanente desde el modelo teórico complejo desarrollador para las competencias profesionales de los docentes en las II.EE. de Colasay, Bellavista y Chontalí considera las siguientes recomendaciones y operaciones para su implementación.

#### **3.4.7.1. La conformación del Comité de Formación Permanente**

El comité estará conformado por: Un representante de los directores quien lo preside, una secretaría asumida por un docente, y un vocal asumido por un director o docente. Tienen las siguientes funciones:

- El Comité de Formación Permanente, realiza las siguientes funciones:
  - Realizar el diagnóstico de las condiciones y problemáticas de la formación permanente en las instituciones de formación permanente.
  - Formulan el plan de formación permanente a mediano plazo, así como de ejecución y evaluación.
  - Firmar convenios interinstitucionales para ejecutar y/o brindar las condiciones de la formación permanente.
  - Gestionar el reconocimiento mediante resolución directoral por la Unidad de Gestión Educativa Local.
  - Fomentar la participación de los docentes, el uso de los recursos pedagógicos y otros que se proponen para los fines de formación permanente.
  - Rendir cuentas a los docentes y directores dos veces al año escolar.
  - Realizar reuniones de trabajo entre los directores y docentes representantes de las II.EE. para el análisis de la problemática y las perspectivas de su concreción en un plan de formación entre las diversas instituciones educativas.

- Ejecutar el plan de formación permanente en el que se considere: los recursos tecnológicos, ambientes, recursos materiales, recursos financieros y la coordinación con los responsables del desarrollo de cada curso, taller o institución para su ejecución.

### **3.4.7.2. Los Ejes de la formación permanente**

El plan de formación permanente debe considerar los siguientes ejes:

**a.- Docencia.** Se desarrollan con el propósito de fortalecer y desarrollar las competencias para el ejercicio de la profesión. Abarca contenidos formativos de filosofía y epistemología de la educación, sociología de la educación, teoría de la educación, así como del diseño curricular institucional, la didáctica de la especialidad y de la ética profesional.

**b.- Gestión de la educación.** Se desarrolla con el propósito de fortalecer y desarrollar competencias profesionales para ejercer la gestión de cargos jerárquicos y directivos, en el que se abordarán contenidos formativos de: liderazgo, gestión de la calidad de la educación, gestión estratégica, diseño y evaluación de proyectos.

**c.- Formación general o transversalidad formativa.** Se desarrolla en la institución educativa con el propósito de fortalecer y desarrollar competencias generales que son necesarias para el ejercicio de la profesión, en el que se abordan los contenidos formativos: innovación, tecnologías de la información y comunicación, neurociencias y socioemocionales.

**d.- Investigación:** Se desarrolla de manera paralela en los módulos de docencia y de gestión de la educación. Tiene como propósito de fortalecer el desarrollo de la investigación como una herramienta para recrear la cultura profesional en el ejercicio de la profesión que le permita proponer nuevas metodología o políticas institucionales para promover la mejora de la calidad educativa.

**e. – Desarrollo personal-profesional:** Se desarrolla con la finalidad que el docente fortalezca la vocación docente, su desarrollo personal y profesional para que le dé sentido y significado y pueda tomar decisiones para cumplir con las metas planteadas y lograr sus objetivos de vida personal – profesional.



### 3.4.7.3. Matriz de módulos, competencias, contenidos formativos

La estrategia plantea planificar los módulos en base a los siguientes componentes:

#### Docencia

<b>Perfil profesional</b>			
Desempeña la profesión docente aplicando estrategias de planificación, ejecución y evaluación del currículo en la enseñanza-aprendizaje interactivas, considerando las características del estudiante y el contexto, el uso de tecnologías, los enfoques pedagógicos en el que reconstruye su identidad con sólidos principios éticos en el ejercicio de la profesión en la institución educativa.			
<b>Competencias</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Contenidos formativos</b>	<b>Evidencia</b>
Realiza innovaciones e investigaciones pedagógicas donde realiza su práctica docente fundamentado en concepciones filosóficas para mejorar la docencia y la gestión para desarrollar la formación permanente del docente en la institución educativa.	Sistematiza los fundamentos filosóficos y epistemológicos que sustentan la práctica docente en las corrientes pedagógicas y didáctica actuales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrientes filosóficas actuales.</li> <li>- Epistemología de la complejidad.</li> </ul>	Escribe un ensayo sustentando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la práctica pedagógica en el enfoque por competencias.
	Propone principios epistemológicos que sustentan la práctica docente para el ejercicio de la profesión docente.		
Aplica fundamentos socioeducativos en su práctica docente asumiendo conciencia de ciudadanía en el que reconoce la diversidad social y	Fundamenta el rol social de la profesión docente y de la escuela como medio para promover la ciudadanía, la cultura, los derechos humanos fomentando una cultura de paz.	<p>La escuela y la sociedad: interdependencia recíproca.</p> <p>La teoría crítica a partir de la sociología de la educación.</p>	Escribe un ensayo argumentado el rol social de la escuela y de la práctica docente en el desarrollo social de la

cultural que contribuyan a la vigencia de los derechos humanos, en un marco axiológico, fomentado una cultura de paz en la institución educativa y en la comunidad.	Propone fundamentos sociológicos para fortalecer el clima institucional y asume compromisos en un marco axiológico para una cultura de paz entre los integrantes de la institución educativa.	El salón de clases como sistema social.	comunidad y del país.
		Las funciones sociales de la escuela.	
Elabora un modelo educativo a partir de los enfoque educativos actuales para ponerlo en la práctica docente en la institución educativa	Fundamenta su práctica docente desde los enfoques de la educación que permita caracterizar el función docente en la institución educativa.	Concepción de educación.	Escribe un ensayo fundamentando la práctica docente en el contexto actual en la institución educativa.
		Modelos educativos.	
	Propone principios de actuación profesional para fundamentar la práctica docente en la institución educativa.	La práctica educativa.	
		Educación por competencias.	
		La educación integral en la era digital.	
Elabora, implementa y evalúa el proyecto curricular institucional en el marco de los enfoques pedagógicos, curriculares, políticas educativas y de las ciencias, promoviendo la participación de los diversos actores en la institución educativa.	Fundamenta los aspectos teóricos metodológicos del diseño del proyecto curricular institucional que favorezca una mayor pertinencia curricular de la institución educativa con el contexto sociocultural.	Enfoques curriculares.	Participa en la elaboración del proyecto curricular institucional a partir de un modelo de diversificación curricular.
		Currículo por competencias.	
	Participa en la elaboración del proyecto curricular institucional aplicando los principios de la diversificación	Metodología del proyecto curricular institucional.	

	curricular en la institución educativa.		
Realiza planificaciones didácticas con fundamento teórico – metodológico de los enfoques didácticos, curriculares y contextuales para promover la autonomía y el desarrollo de las competencias de los estudiantes de la educación básica en la institución educativa donde ejerce la función docente.	Realiza planificaciones didácticas en el enfoque por competencias y de la disciplina para el ejercicio de su práctica profesional en la institución educativa.	Planificación didáctica de aula.	Realiza una planificación curricular por competencias desde la especialidad.
	Propone estrategias metodológicas para aplicarlas en su práctica pedagógica en la institución educativa.	Estrategias metodológicas en el enfoque por competencias.	Redacta un informe de su práctica pedagógica.
Aplica los enfoques teórico-metodológicos de la evaluación por competencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje que permite valorar el nivel de logro de las competencias de los estudiantes en la educación básica regular en la institución educativa donde ejerce la función docente.	Fundamenta la evaluación por competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.	Redacta un informe de evaluación por competencias.
		Epistemología de la evaluación por competencias.	
	Elabora instrumentos de evaluación por competencias en los enfoques formativo y sumativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Evaluación formativa y sumativa. Técnicas e instrumentos de evaluación por competencias.	
Monitorea y asesora pedagógicamente y con atención a la	Caracteriza la tutoría y la orientación educativa considerando los enfoques y dimensiones	La tutoría y orientación educativa:	Elabora un plan tutorial del grado y/o aula de estudios

<p>diversidad a los estudiantes con dificultades de aprendizaje adecuando el proceso de enseñanza-aprendizaje con soluciones innovadoras para una mayor pertinencia de la atención y favorecer los aprendizajes de los estudiantes en la institución educativa.</p>	<p>en la institución educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principios y enfoques.</li> <li>- Relación con el Currículo Nacional.</li> <li>- Dimensiones y líneas de acción.</li> </ul>	<p>considerando los principios, enfoques, estrategias y orientaciones normativas.</p>
	<p>Analiza las estrategias de la tutoría y orientación educativa propuestas por la normatividad vigente y su aplicabilidad en la institución educativa.</p>	<p>Estrategias de la tutoría y orientación educativa.</p>	
	<p>Elabora un plan de tutoría y orientación educativa para la atención a la problemática de los estudiantes adecuando el proceso de enseñanza-aprendizaje con soluciones innovadoras en la institución educativa.</p>	<p>Planificación de la tutoría y orientación educativa.</p>	
<p>Desarrolla sus competencias profesionales de la disciplina para el ejercicio de la función docente con una sólida formación académica - profesional de manera innovadora en su contexto institucional.</p>	<p>Demuestra suficiencia profesional en su especialidad y/o disciplina en el ejercicio de su función docente.</p>	<p>Cursos de su especialidad y/o especialidad.</p>	<p>Ensayos o prácticas demostrativas de demostración de las competencias de desempeño en aula.</p>

## Gestión

<b>Perfil profesional</b>			
<p>Gestiona procesos educativos con visión estratégica contribuyendo a la dinámica de desarrollo de la institución educativa con principios éticos y humanista en el marco político-normativo en el ejercicio de sus funciones en la institución educativa.</p>			
<b>Competencias</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Contenidos formativos</b>	<b>Evidencia</b>
<p>Gestiona la organización del personal y recursos formando equipos multidisciplinares promoviendo la autonomía en la toma de decisiones en la solución de los problemas profesionales y de gestión considerando el marco político normativo en la institución educativa.</p>	<p>Caracteriza las habilidades del liderazgo pedagógico del docente para ejercer la función docente en la institución educativa.</p>	<p>Liderazgo: Habilidades del liderazgo.</p>	<p>Escribe un ensayo de su estilo de liderazgo para el ejercicio pedagógico y/o de gestión en la institución educativa.</p>
	<p>Fundamenta los beneficios y limitaciones del trabajo en equipos, las características de los equipos altamente eficaces, el rol del líder, la cultura organizacional en la conformación de equipos de trabajo institucional.</p>	<p>Liderazgo de equipo.</p>	
	<p>Explica la práctica de liderazgo organizacional para promover y fortalecer el desarrollo institucional en la institución educativa.</p>	<p>Liderazgo organizacional.</p>	
<p>Gestiona procesos de evaluación institucional aplicando las políticas de mejora de la calidad de la educación básica promoviendo la participación de la comunidad educativa con ética profesional.</p>	<p>Realiza evaluaciones institucionales promoviendo la participación de la comunidad educativa para la mejora de la calidad educativa en la institución educativa.</p>	<p>Evaluación institucional</p>	<p>Elabora un informe de evaluación institucional.</p>
	<p>Planifica, ejecuta y evalúa la mejora institucional de manera participativa que favorezca la calidad del servicio en la institución educativa.</p>	<p>Plan de mejora.</p>	<p>Elabora un plan de mejora institucional.</p>

Gestiona estratégicamente el desarrollo institucional en el marco de las políticas, normas educativas en relación a la visión de la institución educativa promoviendo la participación de la comunidad educativa con ética profesional.	Aplica el modelo de gestión estratégica en la elaboración del Proyecto Educativo institucional para fortalecer la gestión en la institución educativa.	Proyecto Educativo Institucional.	Proyecto educativo institucional.
	Elabora planes anuales de trabajo con el enfoque estratégico para mejorar la calidad del servicio en la institución educativa.	Plan de mejora.	Plan de mejora.
Gestiona la aplicación de proyectos de inversión pública que permita la mejora de las condiciones educativas con responsabilidad y ética para la mejora de la calidad educativa institucional.	Elabora proyecto educativos para la mejora del servicio en la institución educativa.	Proyectos educativos de inversión pública.	Proyecto educativos de inversión.
	Realiza un informe de evaluación de proyectos educativos desarrollados en la institución educativa.	Evaluación de proyectos educativos.	Plan de evaluación del proyecto educativo.

### Formación general o transversalidad formativa

<b>Perfil profesional</b>			
Aplica en su desempeño profesional principios científicos, tecnológicos, innovando su práctica con la finalidad de contribuir al logro de la visión institucional, desarrollando sus competencias profesionales en el ejercicio de sus funciones en la institución educativa.			
<b>Competencias</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Contenidos formativos</b>	<b>Evidencia</b>
Realiza innovaciones pedagógicas para transformar su práctica docente con responsabilidad y ética	Fundamenta la innovación pedagógica en su especialidad como medio de mejora de la práctica docente en la institución educativa.	Innovación pedagógica.	Formula proyectos de innovación pedagógica.

en la institución educativa.	Formula proyectos de innovación pedagógica y los ejecuta para mejorar su práctica pedagógica en la institución educativa.	Formulación de proyectos de innovación.	
	Sistema prácticas de innovación para recrear la cultura pedagógica de su especialidad en la institución educativa donde ejerce la función docente.	Sistematización de la innovación pedagógica.	Redacta un informe de innovación pedagógica.
Aplica tecnología de la información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje con responsabilidad y ética profesional para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.	Diseña plataformas digitales para ejercer la docencia en la institución educativas.	Plataformas digitales.	Diseña una plataforma digital para ejercer la docencia.
	Diseña videos empleando recursos informáticos que le permita utilizarlo como recurso didáctico en el ejercicio de la docencia en la institución educativa.	Diseño de videos.	Diseña videos como recursos didácticos de su especialidad.
Propone estrategias de enseñanza-aprendizaje en base a los aportes de la neurociencia con responsabilidad y ética profesional que favorecen el desarrollo de las competencias de los estudiantes.	Redacta un ensayo del funcionamiento del cerebro humano en el desarrollo del niño y adolescente en su especialidad.	La educación basado en el funcionamiento del cerebro humano.	Redacta un ensayo del funcionamiento del cerebro humano.
	Propone estrategias metodológicas fundamentadas desde las neurociencias en su especialidad para el ejercicio de la docencia.	Inteligencia cognitiva y emocional.	
		Estrategias neuroemocionales para el desarrollo de competencias.	Propone una estrategia metodológica basado en la neurociencia.

<p>Asume una posición equilibrada emocional identificando, interpretando, argumentando la resolución de problemas interpersonales y sociales en su actuación como persona y profesional con responsabilidad y ética en el contexto de la institución educativa donde labora.</p>	<p>Fundamenta el desarrollo de las habilidades y de la inteligencia socioemocional en los docentes y en la relaciones interpersonales en la institución educativa.</p>	<p>Las habilidades socioemocionales en el docente.</p>	<p>Practica estrategias de equilibrio socioemocional.</p>
	<p>Practica estrategias de equilibrio socioemocional como medio para evitar problemas de estrés laboral mediante el discernimiento, el razonamiento moral y la toma de decisiones en el ejercicio de la función docente.</p>	<p>Inteligencia socioemocional</p>	
		<p>Estrategias de equilibrio emocional.</p>	

## Investigación

<p><b>Perfil profesional</b></p> <p>Aplica en su desempeño profesional principios científicos, tecnológicos, innovando su práctica con la finalidad de contribuir al logro de la visión institucional, desarrollando sus competencias profesionales en el ejercicio de sus funciones en la institución educativa.</p>			
Competencias	Desempeños	Contenidos formativos	Evidencia
<p>Realiza investigaciones desde los enfoques cuantitativo-cualitativo y la metodología científica en la resolución de problemas profesionales con responsabilidad y honestidad intelectual en el</p>	<p>Formula proyectos de investigación en la solución de problemas profesionales haciendo uso de la investigación cuantitativa y cualitativa con responsabilidad en el ejercicio de sus funciones.</p>	<p>Proyectos de investigación.</p>	<p>Informe de investigación.</p>
	<p>Aplica proyectos de investigación en la solución de problemas profesionales haciendo</p>	<p>Gestión de proyectos de investigación.</p>	



ejercicio de sus funciones.	uso de la investigación cuantitativa y cualitativa con responsabilidad en el ejercicio de sus funciones.		
	Realiza informes de investigación científica en el que recrea las teorías educativas aportando a la cultura profesional docente en la institución educativa.	Informe de investigación.	

### Desarrollo personal-profesional

<b>Perfil profesional</b>			
Desarrolla su proyecto profesional en concordancia con las políticas normativas de la Carrera Pública magisterial articulado al plan de formación permanente institucional con principios éticos contribuyendo al desarrollo de la visión institucional en el ejercicio de sus funciones.			
<b>Competencias</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Contenidos formativos</b>	<b>Evidencia</b>
Practica la ética profesional en la actuación profesional en el que es consciente de la aplicación de principios, criterios, normas y valores, que lo definen en las interacciones profesionales y sociales en la institución educativa.	Fundamenta que la práctica docente está sustentada en la ética como soporte en la carrera pública magisterial.	Ética de la función pública	Ensayo de ética profesional docente.
	Explica los principios éticos docentes en la toma de decisiones para el desarrollo profesional.	Principios éticos docentes.	
Elabora su proyecto de desarrollo profesional de acuerdo con sus aspiraciones personales – institucionales para garantizar la mejora de las competencias profesionales en el marco de la carrera	Analiza la trayectoria docente de educadores que aportaron a la educación nacional e internacional.	Historias de vida de educadores nacional e internacionales.	Principios de vida de educadores.
	Planifica un proyecto de desarrollo profesional de acuerdo	Proyecto de vida.	Proyecto de vida profesional – personal.

pública magisterial con responsabilidad.	con sus aspiraciones y propósitos profesionales.		
--	--	--	--

### 3.4.7.3. Matriz curricular de la formación permanente

FORMACIÓN PERMANENTE	Primer año: 2022		Segundo año: 2023		Tercer Año: 2024	
	Primer semestre	Segundo Semestre	Primer semestre	Segundo Semestre	Primer semestre	Segundo Semestre
<b>Formación general</b>	La Educación en la era digital. H: 6 h.	Diseño de videos.  H:16 h.				
	Plataformas digitales. H: 10 h.					
		Innovación pedagógica. H: 10 h.				
		Formulación de proyectos de Innovación. H: 10 h.		Sistematización de la innovación Pedagógica. H: 16 h.		
			Educación basada en el cerebro humano. H: 6 horas	Habilidades socioemocionales del docente H: 6 horas	Estrategias de equilibrio emocional H: 6 horas	
			Inteligencia cognitiva y emocional. H: 6 horas.	Inteligencia socioemocional. H: 6 horas.		
			Estrategias neuroemocionales. H: 6 horas.			
<b>Docencia</b>	Filosofía educativa Institucional H: 6 horas.	Epistemología de la complejidad  H: 6 horas.	El salón de clases como sistema social. H: 6 horas.			

	La escuela y la sociedad: interdependencia recíproca. H: 4 horas.	La teoría crítica de la educación. H: 4 horas.	La función social de la escuela. H: 6 horas.			
	Concepción de educación. H: 4 horas.	Modelo educativo. H: 6 horas.	La práctica educativa. H: 10 horas.			
	Educación por competencias. H: 6 horas.	Metodología del proyecto curricular institucional. H: 20 horas.	Planificación didáctica de aula. H: 30 horas.			
	Currículo por competencias. H: 10 horas.	Estrategias metodológicas con el enfoque por competencias. H: 10 horas.	Epistemología de la evaluación por competencias. H: 4 horas.	Evaluación del y para el aprendizaje. H: 6 horas.		
Evaluación formativa y sumativa. H: 6 horas.				Técnicas e instrumentos de evaluación. H: 10 horas.		
	Tutoría H: 30 horas.					
	Curso de especialidad.	Curso de especialidad.	Curso de especialidad.	Curso de especialidad.	Curso de especialidad.	Curso de especialidad.
<b>Gestión</b>	Proyecto Educativo Institucional. H: 20 horas.	Plan Anual de Trabajo. H: 10 horas.	Evaluación institucional H: 30 horas.	Plan de mejora. H: 30 horas.	Proyectos educativos. H: 30 horas.	Evaluación de proyectos educativos. H: 30 horas.
	Liderazgo: Habilidades del liderazgo. H: 10 horas.	Liderazgo organizacional y en equipo. H: 10 horas.				
<b>Investigación</b>	Proyecto de investigación. H: 20 horas.	Gestión de proyectos de investigación. H: 20 horas.	Informe de investigación. H: 20 horas.			

<b>Desarrollo personal-profesional</b>	Ética de la función pública.	Ética y desarrollo profesional.	Historias de vida.	Proyecto de vida.		
	Principios éticos docentes.	H: 8 horas.	H: 6 horas.	H: 10 horas.		
	H: 8 horas.					

### 3.4.7.5. Presupuesto de la estrategia de formación permanente

**Año 2022**

N°	Concepto	Actividad	Unidad de medida	Costo por unidad S/	Total S/	Fuente de financiamiento
1	Módulo de Formación General	Capacitación	52 horas	20,00	1040,00	II.EE.
2	Docencia	Capacitación.	166 horas	20,00	3320,00	II.EE.
3	Gestión	Capacitación	50 horas	20,00	1000,00	II.EE.
4	Investigación	Capacitación	40 horas	20,00	800,00	II.EE.
5	Desarrollo Personal-profesional	Capacitación	16 horas	20,00	320,00	II.EE.
<b>Total</b>					<b>6480,00</b>	

**Año 2023**

N°	Concepto	Actividad	Unidad de medida	Costo por unidad S/	Total S/	Fuente de financiamiento
1	Módulo de Formación General	Capacitación	46 horas	20,00	920,00	II.EE.
2	Docencia	Capacitación.	128 horas	20,00	2560,00	II.EE.
3	Gestión	Capacitación	60 horas	20,00	1200,00	II.EE.

4	Investigación	Capacitación	20 horas	20,00	400,00	II.EE.	
5	Desarrollo Personal-profesional.	Capacitación	16 horas	20,00	320,00	II.EE.	
					Total	5400,00	

#### Año 2024

N°	Concepto	Actividad	Unidad de medida	Costo por unidad S/	Total S/	Fuente de financiamiento	
1	Módulo de Formación General	Capacitación	6 horas	20,00	120,00	II.EE.	
2	Docencia	Capacitación.	70 horas	20,00	1400,00	II.EE.	
3	Gestión	Capacitación	60 horas	20,00	1200,00	II.EE.	
4	Investigación	Capacitación	0 horas	20,00	0,00	II.EE.	
5	Desarrollo Personal.	Capacitación	00 horas	20,00	0,00	II.EE.	
					Total	2720,00	

#### Resumen

AÑO	TOTAL, POR AÑO
AÑO 2022	6 480.00
AÑO 2022	5 400.00
AÑO 2023	2 720.00
<b>TOTAL</b>	<b>14 600.00</b>

El financiamiento estará a cargo de las instituciones educativas lo que equivale que cada una de ellas en los tres años que se propone es de: 2433,33; lo que lo hace viable para ser ejecutado.

#### 3.4.7.6. Orientación para la estructuración y aplicación modular integradora

La elaboración del módulo formativo integradora está en relación al problema profesional identificado en la institución educativa. Esta es la base para plantear de acuerdo con el perfil

profesional en la institución educativa formular actuaciones integrales en contexto institucional fortaleciendo la participación del docente para que asuma compromisos de mejora de las competencias profesionales.

Los módulos formativos integradores se organizan en base a un problema profesional que en su elaboración en sí constituyen una estrategia formativa porque debe evidenciar un conjunto de secuencias formativas estructuradas de manera sistemática contextual sistematizadora de la formación. En consecuencia, el módulo debe estructurarse considerando: el título, datos informativos, la necesidad formativa, estructura modular integrador: la(s) competencia(s) profesional(es) y transversales, las evidencias, las secuencias formativas; la metodología, los recursos, la evaluación y la bibliografía.

La ejecución del módulo, debe favorecer la pertinencia, impacto y la optimización. La pertinencia se manifiesta en las secuencias formativas el participante es capaz de comprender, explicar, interpretar y tomar decisiones al resolver el problema profesional que deben generar la motivación, afirmación de la identidad profesional y con la institución educativa, la apropiación y recreación de la cultura profesional que le brinda satisfacción y valoración de la docencia en el contexto actual, así como de ir construyendo su proyecto de vida profesional.

- El título del módulo formativo acorde con el problema formativo a resolver.
- Los datos informativos: Debe indicar, el o los responsables, el crédito (opcional), la duración.
- La necesidad formativa: Expresa el problema formativo en sí el cual se aborda con carácter integradora desde los módulos propuestos: Docencia, gestión, formación general, investigación y personal.
- Estructura modular integrador: Este componente debe abordar la integración de las competencias en un sistema coherente para abordar el problema profesional, las evidencias, así como las secuencias formativas.
- La metodología. Debe expresar los diversos métodos que empleará el docente para el desarrollo del módulo de tal manera que se evidencia la teoría – práctica en relación al problema profesional.

- Los recursos: Debe proponerse los recursos didácticos, así como la infraestructura, la tecnología, etc.
- La evaluación: Esta debe realizarse en contexto en el que tenga la posibilidad de comprender, explicar, interpretar y tomar decisiones para la transformación del contenido en relación al problema profesional y en situaciones nuevas que le permita sistematizar y generalizar el contenido formativo.
- La bibliografía: Debe indicar la bibliografía de lectura general y la bibliografía de lectura obligatoria del participante. Que permita la apropiación teórica del contenido formativo.

#### **3.4.8. Evaluación de la estrategia de formación Permanente:**

La ejecución de la estrategia de formación permanente en la institución educativa genera mejoras en la cultura profesional al ser aplicado de manera sistemática con el compromiso de los participantes. En este sentido, la comisión de formación permanente realizará dos (2) reuniones de evaluación al año de manera ordinaria en el que participan los docentes, en el que la evaluación se realizará según los indicadores que se proponen en el plan de formación. En este eslabón, tiene como finalidad de la construcción de significados, así como la valoración de la formación permanente por parte de los participantes para fortalecer que el proceso sea significativo, consciente que consolide la generalización del contenido formativo, así como la sistematización de la cultura profesional.

La metodología de la evaluación debe manifestarse en: la comprensión, explicación, interpretación y toma decisiones de mejora en el proceso de formación permanente, de mejora en la aplicación de la formación permanente, en el cual se debe promover en los participantes docentes y directivos en reunión de evaluación la clarificación entre el problema formativo - objetivos - el logro - la participación de los docentes y directivos en el proceso como al finalizar el plan de formación.

La evaluación se plantea desde dos escenarios: la evaluación contextual formativa; es decir, considerar las políticas de formación permanente, normas educativas que son propuestos por el ente rector de la educación en el país, y otros referentes políticos normativos, así como de las demandas educativas propuestas el sistema educativo, que

permita comprender, explicar, interpretar y tomar decisiones de mejora del plan de formación permanente para el siguiente año.

El segundo escenario, la evaluación interna es un proceso de naturaleza cuantitativa, así como cualitativa. La evaluación cuantitativa hace referencia si hubo inversión económica, como la cantidad de los participantes según su satisfacción. La evaluación cualitativa se realiza considerando los siguientes criterios: Pertinencia, impacto, optimización.

El criterio de pertinencia establece la relación dialéctica entre el objetivo del plan de formación permanente, la satisfacción del docente, el contenido formativo y el logro obtenido por parte de los docentes y directivos. En este sentido, este criterio permite explicar si la propuesta formativa está respondiendo a las necesidades formativas de los docentes y directores que encuentran sentido y significado a las diversas capacitaciones realizadas en la institución educativa.

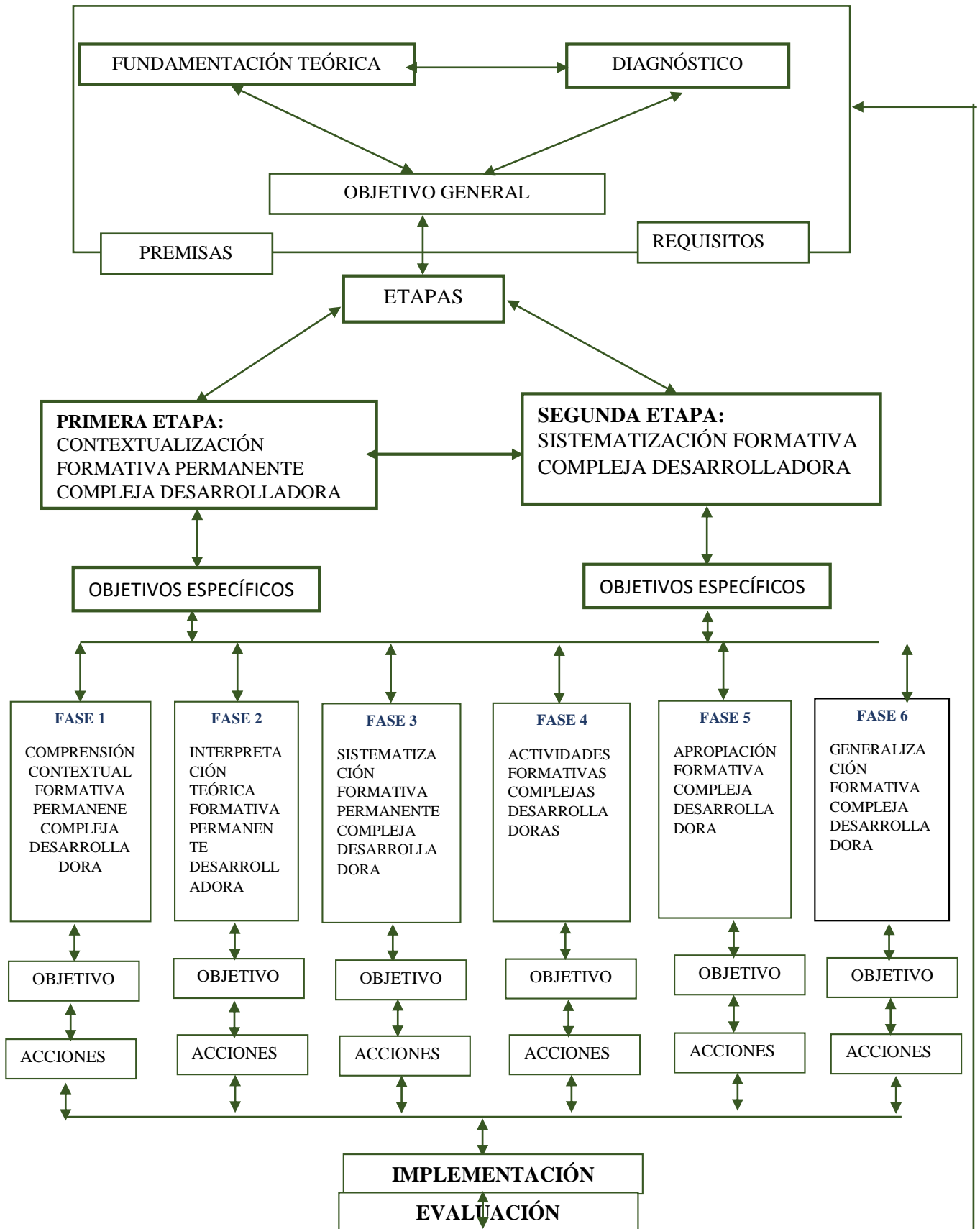
El criterio de impacto está en relación dialéctica entre el problema profesional, el objetivo, el resultado obtenido y el grado de satisfacción del docente y directivos. El impacto contribuye a la satisfacción del docente y directivo como actores principales de la mejora de la calidad profesional y de la cultura de mejora en la institución educativa, que motiva no solo a mejorar las competencias profesionales, sino que fortalece la identidad docente.

El criterio de optimización tiene relación dialéctica entre el objetivo del plan formativo permanente, la metodología propuesta, el logro obtenido y el grado de satisfacción. Este criterio considera el modo de desarrollar el proceso formativo que le permite al docente desarrollar las competencias profesionales, por ende, este se va a reflejar en el logro y en la satisfacción de la participación en la estrategia de formación permanente.

El producto de la evaluación permitirá realizar los reajustes para el año siguiente o en el siguiente semestre. En consecuencia, la evaluación expresa la relación entre el contexto de la formación permanente compleja desarrolladora y la sistematización formativa compleja desarrolladora, expresado de manera externa e interna.



## ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE



### **3.5. Valoración y corroboración de los resultados**

#### **3.5.1. Valoración de los resultados: Taller de socialización por expertos**

Los criterios para definir a los expertos, fueron directivos designados y encargados en las instituciones educativas con características similares a la muestra de estudio ya que la estrategia de formación permanente se aplica a las instituciones integradas que atiende a estudiantes del Nivel de Educación Primaria y Secundaria. Otro criterio propuesto para la selección es por el grado de participación en la investigación, se seleccionó a 3 directivos en cuyas instituciones se aplicó el cuestionario. También, se convocó a docente con experiencia en formación docente, así como a una especialista de la Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén con experiencia en dirección de instituciones educativas y el grado académico que posee.

La validación de la estrategia se utilizó como criterios: novedad científica, pertinencia, argumentación, correspondencia entre el aporte teórico y el aporte práctico, claridad de la finalidad de las acciones del aporte práctico, aplicabilidad, concepción general de la estrategia de formación permanente y la significación práctica, el cual se empleó una rúbrica en el cual se orientó la gradualidad de cada criterio para la emisión de juicios de valor. Como se expresa en la tabla 1 se consideró que los jueces de contextos de similares características a la muestra de estudio con finalidad de garantizar que la emisión de juicios de valor establezca las observaciones con pertinencia para garantizar el éxito en la aplicación de la estrategia. Considerando a Gibbs (2007) y de Barbour (2013), quienes consideran que la validez de los resultados obtenidos empleando la técnica de discusión, en el que cada juez emite valor de cada uno de los componentes de la estrategia, tuvo como finalidad eliminar los posibles errores de la estrategia; para ello se realizó la comparación constante de sus opiniones; es decir, después del análisis y debate de cada componente, los jueces hacían uso del código de valoración, con la finalidad de que verifique su comprobación de pertinencia, aplicabilidad, contextualidad y fundamentación teórica, mediante la uniformidad y precisión en las diferencias y variaciones que han expresado los jueces.

## Cuadro 1

### Relación de expertos en la validación de la estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador

Experto	Institución de pertenencia	Lugar/distrito	Perspectiva que aporta a la validación	Participó en instancias previas de la investigación	
				SÍ/NO	FORMA DE INTERVENCIÓN
Llempén Acuña, Luz Maribel	16116 “Manuel González Prada”	Pachapiriana / Chontalí	Directora de institución educativa JEC con experiencia en gestión y formación académica.	Sí	Directa: Viene desarrollando cursos de formación docente en la institución educativa.
Quintos Vega, José Luis	16563 “Ricardo Palma”	Los Cedros / Colasay	Director de institución educativa con experiencia en gestión y formación académica.	Sí	Directa: Viene desarrollando cursos de formación permanente en la institución educativa.
Ramírez Maique, Verónica Judith	Especialista en el Nivel de Educación Básica Regular: Nivel Primaria	Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén.	Experiencia profesional en Gestión, formación académica, actualmente lidera cursos de formación permanente en la jurisdicción de la UGEL – Jaén.	NO	Participó como Experta para validar la estrategia de formación permanente.
Marisol Elera Contreras	Subdirectora de la Institución Educativa N° 16011 “Señor de la Milagros”.	Jaén	Experiencia profesional en formación docente, formación académica y directivo.	NO	Participó como experta para validar la estrategia de formación permanente.
José Adalberto Oblitas Rivera	Director de la Institución Educativa N°	Chunchuquillo - Colasay	Experiencia profesional, directivo de IE JEC, y	Sí	Directa: Viene desarrollando cursos de formación permanente en la

16093 “José  
Gálvez”

formación  
académica.

institución  
educativa.

Fuente: Datos obtenidos en la validación de la estrategia de formación permanente.

Los expertos fueron cinco (5); De los cuales cuatro (4) han sido directores de instituciones educativas que aún continúan ejerciendo el cargo; y uno ejerce el cargo de especialista en el área de Gestión Pedagógica de la Unidad de Gestión Educativa Local. De los expertos tres (3) directivos fueron parte de la muestra de estudio y dos (2) expertos no forman parte de la muestra de estudio. Dos directivos expertos tienen grado de magister, y tres (3) tienen el grado académico de doctor.

### **Construcción del instrumento de validación de la estrategia de formación permanente**

El instrumento de validación se construyó siguiendo el proceso de validación por expertos, con la finalidad de registrar la valoración que efectuarían los Expertos.

La evaluación realizada se hizo con la finalidad de determinar el valor de la pertinencia, aplicabilidad, contextualización y Fundamentación teórica de los posibles resultados si es aplicado totalmente la estrategia en las instituciones educativas. Es una evaluación que se realiza antes de iniciar la estrategia de formación permanente, con la finalidad de asegurar el éxito en la aplicación y resultados. Por este motivo, la evaluación se realiza en el primer momento del proceso: la evaluación ex ante mediante encuesta en el mismo proceso que se realizó como el análisis en profundidad mediante un grupo focal.

La emisión de juicios de valor de la validez de la estrategia por los expertos empleando la metodología de Pascual y Chiara (2008) quienes expresan la evaluación en diez (10) fases: la conformación del equipo evaluador, la reconstrucción de las coordenadas del programa a evaluar, identificación de los actores e involucrados, recorte y descripción del problema focal, definición de las preguntas y enunciación de los objetivos, operacionalizando las preguntas para avanzar en la indagación, relevamiento de datos, análisis de los datos, elaboración del informe y devolución de los resultados. A continuación, se expresa lo realizado en la evaluación.

**La primera fase:** Hace referencia a la conformación del equipo evaluador. Por la naturaleza, el investigador asumió la responsabilidad para ocuparse del diseño del proyecto de evaluación.

**La segunda fase:** Consiste en la determinación de los componentes básicos de evaluación de la estrategia, considerando: el problema formativo, el diagnóstico de partida, los objetivos, el sistema de actividades, los recursos. La determinación de los componentes, ha permitido elaborar el plan de evaluación.

**La tercera fase:** Consistió en identificar a los actores e involucrados. Se convocó a los directores de las instituciones educativas, que conforman la muestra de estudio, así como a 2 directivos con grado de doctor y experiencia en gestión de instituciones educativas; con la finalidad que los juicios de valor tengan mayor validez y asegurar el éxito de la aplicación de la estrategia.

**La cuarta fase:** Consideró el recorte y descripción del problema. En el cual, se describió en la fase de la fundamentación del proyecto de evaluación: la necesidad de validar la estrategia de formación permanente para su aplicación en las instituciones educativas que conforman la muestra de estudio de la investigación doctoral.

**La quinta fase:** es la definición de las preguntas y enunciación de los objetivos, se elaboró instrumentos de evaluación en línea considerando los componentes de la fase 2, para que en la fecha programada el grupo focal no solo emita opinión de cada uno de los componentes de forma verbal, sino respondieron a una encuesta en línea, cuyos resultados se muestran en la fase ocho (8).

El objetivo general fue: Analizar la validez de la estrategia de formación permanente para su aplicación en las instituciones educativas que conforman la muestra de estudio de la investigación doctoral.

**La sexta fase:** Se definió la operacionalización de las preguntas de evaluación de la estrategia los componentes de la estrategia de formación permanente. En base a ello, se elaboró una rúbrica de valoración para que los expertos emitan juicios de valor de cada componente.

**La séptima fase:** Es el relevamiento de datos. Esta fase consistió en la aplicación de la matriz de valoración de cada componente a los expertos participantes; luego de escuchar la exposición por parte del investigador, se debatió la validez de cada componente de la estrategia por los expertos. Luego, intervinieron los expertos el cual emitían opinión desde la experiencia personal y valoren cada uno de los componentes.

**La octava fase:** Consistió en el análisis de los datos según lo emitido por cada experto, se dedujo la aprobación de cada experto según los criterios de pertinencia, aplicabilidad, contextualización y fundamentación teórica, el cual coincidieron por unanimidad asignando el puntaje de cuatro “4”, el cual significa que la estrategia es pertinente, aplicable, contextual y tiene formación teórica.

Los expertos emitieron juicio de valor considerando la siguiente escala:

1. La estrategia de formación permanente no tiene sustento epistemológico y metodológico desde el enfoque complejo desarrollador y no es solución a la formación permanente del docente en las instituciones educativas de la muestra de estudio.
2. La estrategia de formación permanente tiene bajo nivel de sustento epistemológico y metodológico desde el enfoque complejo desarrollador y no es solución a la formación permanente del docente en las instituciones educativas de la muestra de estudio.
3. La estrategia de formación permanente tiene moderado nivel de sustento epistemológico y metodológico desde el enfoque complejo desarrollador y es solución parcial a la formación permanente del docente en las instituciones educativas de la muestra de estudio.
4. La estrategia de formación permanente tiene sustento epistemológico y metodológico desde el enfoque complejo desarrollador y es solución a la formación permanente del docente en las instituciones educativas de la muestra de estudio.

**La novena fase:** Consistió en analizar los resultados emitidos por los expertos y de las expresiones que manifestaron, siendo su aprobación por unanimidad que la estrategia de formación permanente cumple con los criterios de Pertinencia, Aplicabilidad, Contextual y Fundamentación Teórica, los resultados los siguientes:

La conclusión es: La estrategia de formación permanente tiene sustento epistemológico y metodológico desde el enfoque complejo desarrollador y es solución a la formación permanente del docente en las instituciones educativas de la muestra de estudio

**La décima fase:** Consiste en la devolución de los resultados. Esta fase se realizará posteriormente a los directivos que conforman la muestra de estudio de manera individual y/o grupal.

Este proceso de validación mediante expertos se realizó considerando la complejidad y la variedad de interpretaciones sobre el tema de formación permanente en las instituciones educativas. En consecuencia, el objetivo de la validación antes de aplicar la estrategia de formación permanente en las instituciones educativas, el cual participaron cuatro expertos cuya experiencia en gestión de instituciones educativas y por el grado académico que poseen fueron los requisitos para su selección, empleando para ellos la metodología propuesta por Pascual y Chiara (2008) y de manera grupal - virtual. Las observaciones realizadas fueron sencillas que no afectaron a la esencia, ni a los componentes de la estrategia de formación permanente; si se desea aplicar a otras instituciones educativas se requiere un diagnóstico causal mediante talleres con la participación de los docentes.

### **3.5.2. Ejemplificación de la aplicación del aporte práctico**

La validación de la estrategia fue parcial, aplicado solo a directivos en elaboración del Proyecto Educativo Institucional del módulo de Gestión, considerando la competencia de: Gestiona estratégicamente el desarrollo institucional en el marco de las políticas, normas educativas en relación a la visión institucional educativa promoviendo la participación de la comunidad educativa con ética profesional; el cual tiene como desempeño, la aplicación del modelo de gestión estratégica mediante el proyecto educativo institucional para fortalecer la gestión en la institución educativa.

Para ello, se elaboró un plan de capacitación, el sílabo respectivo, así como se emitió resolución para brindarle sustento formal y administrativo. Hasta la fecha se ha desarrollado 4 sesiones conforme se hace constar en el programa. Están participando 18 directivos.

La elaboración del Módulo “Elaboración del Proyecto Educativo Institucional” estuvo a cargo del investigador. Para ello se coordinó con los directores y especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén, para la convocatoria a los directivos que asuman compromiso de elaborar el documento de Gestión. Se consideró para ello, el perfil profesional, así como la competencia en función a las necesidades formativas determinadas en la competencia conforme se muestra en el sílabo. En este sentido, se determinó un trabajo

riguroso para la formación académica-profesional que implique la apropiación, así como su generalización formativa permanente compleja desarrolladora.

La planificación del evento de capacitación, se inició reconociendo el módulo de gestión compuesto por cinco unidades didácticas que permita certificar la competencia mediante constancia de curso, para ello se elaboró el plan con la finalidad que tenga formalidad y reconocimiento administrativo – meritocrático, aprobado por la Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén.

El módulo elaborado ha permitido representar un bloque unitario de manera globalizada, articulada sistemáticamente en el que integra los contenidos formativos de manera compleja y desarrolladora de la competencia profesional a partir del perfil del módulo de gestión. El módulo de Gestión está vinculada a la necesidad de direccionar estratégicamente la institución educativa de tal manera que se proponga su desarrollo institucional. En este sentido, se ha considerado:

- El título del módulo formativo responde a un problema formativo institucional.
- Los datos informativos: Debe indicar, el o los responsables, el crédito (opcional), la duración.
- La competencia del módulo en el que integra de manera lógica y progresiva desde la complejidad y desarrolladora la competencia.
- Estructura modular integrador que integra las diferentes unidades didácticas. Es un sistema coherente para abordar el problema profesional, las evidencias, así como las secuencias formativas.
- La metodología. Expresa la metodología que empleó el docente: Conferencia, taller y asesoría personalizada en el que se priorizó la aplicación de las teorías en el contexto institucional.
- Los recursos educativos: Diferentes recursos como laptop, uso de plataformas virtuales, textos, documentos de trabajo.
- La evaluación: Se ha considerado la presentación del Proyecto Educativo Institucional concluido el cual le permite al directivo comprender, explicar,



interpretar y tomar decisiones para la transformación y mejora del documento estratégico en situaciones contextuales.

- La bibliografía: Debe indicar la bibliografía de lectura general y la bibliografía de lectura obligatoria del participante. Que permita la apropiación teórica del contenido formativo.

En este sentido, se han realizado cuatro jornadas de capacitación: Enfoques de gestión estratégica y de procesos, identidad institucional, diagnóstico institucional y programación de objetivos, que se han desarrollado empleando la metodología de conferencia, taller y asesoría; aún no se ha concluido el curso.

### **3.5.3. Corroboración estadística de las transformaciones logradas**

#### **a. Medidas y logros**

En la aplicación parcial de un módulo de gestión se aplicó un cuestionario de satisfacción por cada taller realizado. Los logros obtenidos de las cuatro jornadas de capacitación son los siguientes:

Lo expresado por los 24 directivos participantes, emiten opinión favorable en un 91,67%; lo que indica que el enfoque de gestión estratégica y de procesos desarrollado es pertinente para elaborar el proyecto educativo institucional; mientras que el 8,33% de los docentes asumen que es regular.

**Tabla 5**

**Porcentaje de aprobación del taller de los enfoques de gestión desarrollado del Módulo de Gestión “Elaboración del Proyecto Educativo Institucional” según escala de valoración.**

<b>Escala de valoración</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bueno	12	50.00%
Bueno	10	41.67%
Regular	2	8.33%
<b>Total general</b>	<b>24</b>	<b>100.00%</b>

Fuente: Encuesta de taller

El desarrollo del módulo “Elaboración del Proyecto Educativo Institucional”, constituye un proceso de reflexión teórica en un primer inicio, no es un documento administrativo, sino operativo cuya finalidad es concebir una visión de desarrollo institucional en el que se plantea políticas institucionales, el ideario, los objetivos-metas, la propuesta pedagógica y de gestión aplicado desde una concepción democrática en el considera los cambios sociales, políticos, económicos y pedagógicos de la sociedad actual, es el compromiso de la comunidad educativa por mejorar la calidad educativa en la institución. Por este motivo, se desarrolló el enfoque de gestión estratégica y de procesos que han permitido clarificar tanto los aspectos internos o procesos educativos, así como su visión de desarrollo que sustenta el enfoque estratégico.

**Tabla 6**

**Porcentaje de aprobación del taller en identidad institucional desarrollado del Módulo de Gestión en “Elaboración del Proyecto Educativo Institucional”, según escala de valoración.**

<b>Escala de valoración</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bueno	10	41.67%
Bueno	12	50.00%
Regular	2	8.33%
<b>Total general</b>	<b>24</b>	<b>100.00%</b>

Fuente: Encuesta de taller

En la identidad institucional, también es aprobatorio y significativo para los directivos participantes, por cuanto el taller desarrollado ha tenido como finalidad la reflexión que la institución educativa como fuente de cultura profesional e institucional; que le da una caracterización en el contexto donde se desarrolla y enriquece la cultura que condiciona el comportamiento de los integrantes de la comunidad educativa para concretar la misión y participar en las diversos procesos de acuerdo a la función profesional y/o laboral de sus integrantes con fines de logro de la visión institucional. En este sentido, los directivos han clarificado este componente del proyecto educativo institucional como esencial, que al ser establecido implica considerar la cultura institucional como dinámica y que compromete a cada integrante de la comunidad educativa participar de acuerdo con la función que cumple en la institución educativa.

**Tabla 7**

**Porcentaje de aprobación del taller de diagnóstico institucional desarrollado del Módulo de Gestión en “Elaboración del Proyecto Educativo Institucional” según escala de valoración.**

---

<b>Escala de valoración</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bueno	12	50.00%
Bueno	10	41.67%
Regular	2	8.33%
<b>Total general</b>	<b>24</b>	<b>100.00%</b>

---

Fuente: Encuesta de taller

La tabla muestra los resultados aprobatorios, el cual consideran como muy bueno en un 50%; y, un 41,67 % como bueno. Este componente se propuso de manera integral considerando no solo el diagnóstico de los resultados de los aprendizajes, también se propuso el diagnóstico contextual en sus diversas manifestaciones como agricultura, salud, ambiente, organizacional, que ha permitido identificar una línea base para la definición de los objetivos y metas.

**Tabla 8**

**Porcentaje de aprobación del taller de objetivos y metas desarrollado del Módulo de Gestión en “Elaboración del Proyecto Educativo Institucional”, según escala de valoración.**

---

<b>Escala de valoración</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bueno	12	50.00%
Bueno	10	41.67%
Regular	2	8.33%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100.00%</b>

---

Fuente: Encuesta de taller

En la tabla, se observa los resultados de satisfacción de los directivos participantes en el taller de elaboración de objetivos y metas, el cual es aprobatorio: muy bueno el 50% y bueno el 41. 67%; porque tener claridad y relación entre el diagnóstico institucional, la identidad y los enfoques de gestión, los directivos consideran que el desarrollo institucional al concretarse en objetivos y metas viables a partir del contexto institucional hacen posible que la implementación del Proyecto Educativo Institucional sea viable, tenga sentido y delinea el cómo hacer posible una propuesta de desarrollo en el contexto y tiempo.

## **b. Valoraciones**

La propuesta como piloto de desarrollar el módulo en Elaboración del Proyecto Curricular Institucional, han sido considerado como aprobatorio por los directivos participantes y de acuerdo con la experiencia realizada se realiza las siguientes valoraciones:

- La formulación del módulo de capacitación debe realizarse de manera democrática y participativa, por cuanto la consulta realizada a los directivos participantes, así como tener acuerdos para mejorar las estrategias de participación es esencial, en el que se tiene que superar la concepción metodológica de elaboración, sino a partir de un planteamiento epistemológico y metodológico en su construcción, así como de su concreción para desarrollar la institución educativa.
- El proyecto educativo institucional responde a un marco normativo y político de Gestión Institucional, que responde y debe articularse a ellas de manera estratégica con la finalidad que concretice su operatividad en la institución educativa. Entre una de las funciones es la formación permanente del docente en la institución educativa.
- Se requiere de una metodología que relacione la teoría con la práctica en relación al problema profesional que tiene que resolver, con la finalidad que el participante encuentre sentido y significado para desarrollar las competencias profesionales. En este sentido, se debe relacionar la estrategia metodológica entre la conferencia – práctica – asesoría, reflexión de la acción que permite a los participantes apropiarse no solo del contenido formativo, sino de su importancia de seguir desarrollándolo a lo largo de la función que cumple en la institución educativa.
- En consecuencia, la planificación, la participación, la metodología, la prevención de los recursos y la calidad en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje son aspectos esenciales para lograr satisfacción de los participantes en el desarrollo del módulo, lo que traerá como consecuencia el desarrollo de las competencias profesionales y su participación en la estrategia de formación permanente que planteen la institución educativa para lograr el éxito y la mejora continua en la institución.

## **c. Continuidad**

La investigación con muestra piloto en el que participen las seis instituciones educativas donde se realizó la investigación es necesario que se formalice en el que se aplique de manera

integral la estrategia de formación permanente desde los aspectos políticos, administrativos, técnico y pedagógico.

Desde el aspecto político, es necesario considerar las políticas y normas de formación docentes, así como los objetivos institucionales que permita interpretar la formación permanente dado que la función docente en la institución educativa es cambiante y se requiere de un perfil profesional, ya que su atención no es fácil ni rápida, sino que requiere de una adecuada atención de planeación de la formación en la institución educativa.

Desde el aspecto administrativo, requiere un reconocimiento de la formación por parte de entidades sea formativas en el que la institución educativa pueda realizar convenios con universidades, así como el reconocimiento de la formación permanente mediante resolución para considerar lo meritocrático.

Desde el aspecto técnico se considera la formulación de los módulos con participación de los mismos docentes para generar en ellos el interés y compromiso de participación para desarrollar las competencias profesionales. Ello debe considerar los componentes del módulo que se proponen en la estrategia de formación permanente.

Desde el aspecto pedagógico, considerar la necesidad formativa – el perfil profesional y las competencias profesionales, que permita concretizar, no solo el contenido formativo sino la metodología, los recursos, así como la evaluación del desarrollo de las competencias y de la satisfacción del participante con la finalidad de generar en ellos la apropiación y generalización de la formación permanente que se expresará en la dinámica de desarrollar las competencias profesionales en la institución educativa a lo largo de la carrera pública magisterial.

#### IV. CONCLUSIONES

- a) La caracterización del proceso de formación permanente docente en cuyas teorías proponen categorías como la sistematización, actividades formativas y apropiación del contenido formativo de manera parcial e insuficiente, lo que ha permitido redefinir las categorías esenciales para la elaboración del modelo teórico complejo desarrollador como aporte teórico de la investigación. Siendo la formación permanente docente un proceso sustancial para la mejora de las competencias profesionales cuyo impacto se evidencia en una mejor educación en las instituciones educativas.
- b) Se realizó el análisis histórico tendencial del proceso de formación permanente docente y su dinámica por etapas: Tecnificación continua del docente: Desde fines del siglo XIX hasta fines de la década del 70; la formación permanente en la década del 80: Capacitación en cascada; la formación permanente en la década del 90: Nuevo enfoque pedagógico; la formación permanente en el enfoque por competencias: Fines del siglo XX – Primeras décadas del siglo XXI; que evidencian la desarticulación de la formación permanente desde el Estado, el docente y la Escuela, porque no es asumida como política de mejora para desarrollar las competencias profesionales. En consecuencia, es insuficiente la sistematización como la apropiación de este proceso para su desarrollo mediante la contextualización en una red de instituciones educativas de las competencias profesionales complejas desarrolladoras.
- c) El diagnóstico del estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente, se concluye que es limitada la comprensión, la interpretación teórica, la sistematización, el sistema de actividades, la apropiación, así como la generalización formativa permanente compleja desarrolladora para desarrollar las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas que conformaron la muestra de estudio.

El resultado obtenido en la **dimensión contextual formativa permanente compleja desarrolladora** es de 2,79 en los directivos y 2,97 en los docentes; es decir, con frecuencia consideran tanto los docentes como los directivos que se está asumiendo la formación permanente en la institución educativa, aunque está solo tiene visión de corto plazo, con poca o casi nula relación con la formación profesional, no está articulada a la formación inicial, ni considera en el marco de las políticas públicas

del maestro; lo cual se considera que se realicen las acciones de los indicadores propuestos en el proceso de formación permanente de manera colectiva en las instituciones educativas según el contexto actual y que contribuya a la solución del problema de las competencias profesionales de los docentes.

En la **dimensión sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora** el resultado obtenido de los directivos y docentes es de 3,15 y 2,95 respectivamente; es decir, con frecuencia, la dinámica del proceso de formación permanente es insuficiente, esta se realiza de manera asistemática, no es gradual y es esporádica, lo que se requiere proponer la dinámica de la formación permanente compleja desarrolladora en relación con el contexto actual de desarrollo y de manera dialéctica para que contribuye a la transformación del estado actual de las competencias profesionales del docente.

- d) El Modelo Teórico Complejo Desarrollador para las competencias profesionales, evidencia las relaciones fundamentales entre la intencionalidad formativa desarrollo de las competencias profesionales; el propósito, sistematización formativa compleja desarrolladora; y, el fin, la generalización formativa compleja desarrolladora.

El modelo teórico complejo desarrollador explica científicamente la formación permanente del docente en las instituciones educativas, considerando dos dimensiones: la contextualización y la sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora; que a partir de sus configuraciones se evidencia las contradicciones iniciales desde la comprensión y la interpretación teórica, así como entre sistema de actividades y la apropiación formativa permanente compleja desarrolladora; evidenciándose como relaciones esenciales entre las competencias profesionales complejas desarrolladoras, la sistematización así como la generalización formativa permanente compleja desarrolladora.

- e) La estrategia de formación permanente docente está correlacionada con el Modelo Teórico Complejo Desarrollador, que ha permitido proponer sus componentes de manera holística y dialéctica, así como desde el enfoque estratégico en: introducción, relación entre el aporte teórico y práctico, el objetivo general de la estrategia, la planeación estratégica con sus etapas –objetivos –fases- objetivo de fase-acciones, el planteamiento de la instrumentación, orientaciones para la estructuración y aplicación modular integradora, así como la evaluación de la estrategia.

- f) El aporte teórico y el aporte práctico de la investigación se sustenta en argumentos científicos metodológicos según el juicio de los expertos; en este sentido, la significación teórica y práctica del modelo es muy adecuada, que su aplicación permite desarrollar las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas.
  
- g) La implementación inicial en un grupo piloto la estrategia de formación permanente en directivos de las instituciones educativas que tiene características comunes a la muestra de estudio, permitió corroborar científicamente su viabilidad, por lo que se puede aplicar a las instituciones educativas rurales. Lo cual se concluye la pertinencia teórica – metodológica de la estrategia de formación permanente, el cual se cumple con el objetivo general de la investigación.



## **V. RECOMENDACIONES**

- a) Se recomienda aplicar la estrategia de formación permanente basado el modelo teórico complejo desarrollador en las instituciones educativas que conformaron la muestra de estudio y evaluar su impacto, la pertinencia, así como la optimización desde lo interno y externo a las instituciones educativas.
- b) Se recomienda a la Unidad de Gestión Educativa Local de Jaén conformar un equipo de apoyo para formalizar la estrategia de formación permanente, así como del monitoreo y evaluación en las instituciones educativas donde se aplica la estrategia.
- c) Se recomienda considerar una Comisión Integrada entre las Instituciones Educativas con fines de coordinación de la aplicación de la estrategia de Formación Permanente.
- d) Realizar un inventario de formación del personal docente y directivos de las instituciones educativas que conforman la muestra de estudio para asuman compromisos como docente formador en la aplicación de la estrategia de formación permanente del docente.

## VI. REFERENCIAS

- Acevedo, J., García, A., Aragón, M., & Oliva, J. (2017). Modelos científicos: significado y papel en la práctica científica. *Revista científica*, 30(3), 155-166.
- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Alvarado, M., & Rosario, V. (2011). *La práctica reflexiva como elemento clave para la evaluación de las competencias docentes orientadas hacia un nuevo modelo de formación permanente*. Obtenido de [http://www.ub.edu/congresice/actes/7\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/7_rev.pdf)
- Álvarez, C. (2001). *El diseño curricular*. La Habana: Puebla y Educación.
- Álvarez, C. (2004). *Didáctica de la educación superior*. Lambayeque: FACHSE.
- Álvarez, C., & Sierra, V. (2009). *Metodología de la investigación científica: Solución de problemas profesionales*. Cochabamba: Kipus.
- Ángel, M., Ruiz, P., & Rojas, E. (2016). Propuesta de competencias profesionales para docentes de programas de salud en educación secundaria. *REvista de la facultad de medicina*, 5(4), 595-600.
- Aramburuzaba, P., Hernández, R., & Ángel, I. (2013). Modelos y tendencia de la formación docente universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 345-357.
- Aveiga, V., Rodríguez, L., & Segovia, S. (2018). Superación profesional y formación académica: ¿Conceptos iguales o diferentes? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(3), 205-2016.
- Balarín, M., & Escudero, A. (2019). *El Acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio. Reflexiones para el contexto peruano*. Lima: UNESCO.
- Barrio, J. (2006). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista Complutense De Educación*, 16(2), 673-700. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505220673A>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson.
- Bizot, J. (1976). *La reforma de la educación en Perú*. Suiza: Journal de Genève.
- Boéssio, B., & Portella, M. (2009). Docencia Universitaria: Formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII (3), 163-170.
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En C. L. Marcelo, *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. (págs. 380-397). Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (2004). *Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum*. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5513/4540>

- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea*, 1, 8-14.
- Cabero, J., & Llorente, M. (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 en educación*, 7(2), 11-22.
- Calvo, G., Rendón, D., & Rojas, L. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5519>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata S.L.
- Castillo, J., & Peña, R. (2016). *El método de seguimiento o monitoreo: Una experiencia*. Obtenido de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULO S/ArticulosPDF/0524GP052.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULO%20S/ArticulosPDF/0524GP052.pdf)
- Castro, O. (2015). *La formación permanente del profesorado universitario: Análisis del diseño y desarrollo de los procesos de formación que ofrece el instituto de profesionalización y superación docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, [Tesis de doctorado]*. Honduras.
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. (2014). *La educación del futuro y el futuro de la educación*. Lima: Punto & Gráfica SAC.
- Cerecero, I. (2016). *Práctica reflexiva mediada: Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Universidad Autónoma del Estado de México.: [Tesis de doctorado].
- Chuquilín, J. (16-18 de noviembre de 2016). La formación continua de los docentes en México: Problemas y perspectivas. *XI Seminario Internacional de la Red Estrado*. México.
- CIDEC. (2004). *Competencias profesionales: Enfoques y modelos a debate*. País Vasco: Michelena Artes Gráficas S.L.
- Comisión Europea. (2018). *Construyendo una Europa más fuerte: el papel de las políticas de juventud, educación y cultura*. Obtenido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0268&from=EN>
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Ministerio de Educación.
- Copello, M., & Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y práctica. *Enseñanza de las ciencias*, 19(2), 269-283.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.

- Criollo, M. (2018). *Competencias profesionales: Enfoques y modelos a debate*. País Vasco: Michelena Artes Gráficas S.L.
- Cuenca, R., & Carrillo, S. (2001). *El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD*. Lima: PLANCAD GTZ KFW.
- Cuenca, R., & Vargas, J. (2018). *Perú: el estado de políticas públicas docentes*. Lima: Diálogo Interamericano e Instituto de Estudios Peruanos.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Primera clase impresores.
- De Belaunde, C., González, N., & Eguren, M. (2013). *¿Lección para el Maestro?: La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente- PLANCAD*. IIMA: IEP.
- Delgado, G., Urbina, J., & Pain, O. (2017). *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú*. Lima: Punto & Grafía S.A.C.
- Delor, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Diez, E. (2019). Desempeño docente y su relación con las estrategias de aprendizaje de los alumnos del quinto año de educación secundaria de la IE. 1025 María Parado de Bellido [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Obtenido de <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/3372/DIEZ%20PACHAS%200ELSA%20MAGDALENA%20-%20DOCTORADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ducoing, P., Orozco, B., Chuquilín, J., & González, O. (2017). La formación docente en Europa y América Latina: Reino Unido, Perú y Boliva. San Luis de Potosí. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0497.pdf>
- Durán, M., & Tomás, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuesta de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria*, 20(1), 145-157. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217049688010.pdf>
- Eco, H. (2001). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista educación*, 42(2), 1-25.
- Eurydice. (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Luxemburgo: Publicación de la oficina de la Unión Europea.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Santiago de Chile: Graphika Impresoras.

- Faria, A., Reis, P., & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296.
- Flores, F. (2008). Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente [Tesis de doctorado, Universidad autónoma de Madrid]. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8171/1/T30412.pdf>
- Fonseca, S., Hernández, V., & Forgas, J. (2017). Formación continua y formación permanente desde el desarrollo de competencias docentes en las instituciones de educación superior. *Mikarimin. Revista científica multidisciplinaria*, 3(1), 59-61.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fuente, H., Matos, E., & Cruz, S. (2004). *La diversidad en el proceso de investigación científica: Reto actual en la formación de investigadores*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Fuentes, H. (2004). *Didáctica de la educación superior*. Lambayeque: Facshe.
- Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y didáctica de la educación superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Galazzi, L., Gómez, D., Vásquez, & M. (2018). Políticas mundializadas de formación docente: Propuestas para una lectura filosófica. *Praxis y Saber*, 10(22), 19-43.
- Gálvez, E., & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el marco de buen desempeño docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-452.
- García, H. (2017). *La diversidad en el proceso de investigación científica para abordar el método clínico. Sustento Socio-Humanista*. Santiago de Cuba.
- García, M., Pérez, R., & Medina, A. (2018). La formación permanente del profesorado como orientador familiar: acercamiento a su concreción en el conexto ecuatoriano. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 277-288.
- García, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los institutos de ciencias de la educación y la configuración de los movimientos de renovación pedagógica. *Revista de Educación*, 317, 145-156.
- Garzón, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del COVID-19. *Redipe*, 10(5), 177-188.
- Gómez, T. (2018). *La complejidad: un paradigma para la educación: su aporte con una mirada histórica y reflexiva*. Santiago: Ril editores.
- González, I., & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con

- discapacidad. *Retos*, 33, 118-122. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/55056/35796>
- González, M., & Cutanda, M. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Currículum y formación del profesorado*, 103,122.
- Gonzalez, Z. (2016). *Formación de los docentes, principio y fin del cambio educativo*. Obtenido de <http://www.formacionib.org/noticias/?Formacion-de-los-docentes-principio-y-fin-del-cambio-educativo-445>
- Gozález, G., & Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde la perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), 397-412.
- Graham, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). *El estado de la educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Arteta.
- Guerrero, C., & Narváez, G. (2013). Las competencias: una propuesta conceptual hacia la unificación multidimensional en el contexto de los recursos humanos. *European Scientific Journal*, 391-402.
- Guzmán, E. (2021). La dimensión política de la práctica docente. *Educarnos*, 123-146. Obtenido de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/07/eva.pdf>
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 107-120. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregu, V. (2009). *La educación, ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Hernández, C., Cano, M., & Arano, R. (2017). *Gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias laborales y su impacto en el proceso productivo de las empresas*. Obtenido de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2017/10/06CA201701.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana editores, S.A de C.V.
- Horruitinier, P. (2005). *Fundamentos del proceso de formación en la educación superior: La experiencia cubana*. Lambayeque: FACHSE.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Quirón Ediciones.
- Iglesias, M., Lozano, I., & Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.

- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Qurrículum*; 33, 49-67.
- Imbernón, F. (2020). Formación continua y desarrollo profesional docente. En R. Limón Chávez, *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (págs. 17-27). México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 5, 103-112.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación . (2018). *Estudios y evaluaciones de políticas y programas educativos 2014-2018*. México: INEE.
- Jiménez, J. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Educación*, 48-58. Obtenido de Investigación en Formación Docente.
- Jimeno, S., & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Colombia: Morata.
- Juliao, C. (2017). *La cuestión del método en la pedagogía praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Junta de Galicia. (2015). *Las competencias profesionales docentes. Modelo competencial de la red de formadores del profesorado*. Obtenido de [http://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/file.php/1/competencias\\_profesionais/competencias\\_profesionales\\_docentes.pdf](http://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/file.php/1/competencias_profesionais/competencias_profesionales_docentes.pdf)
- Lacarrère, J. (2008). La formación docente como factor de mejora escolar. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw Hill.
- López, E., & Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente Intercultural: Contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(12), 32-42. Obtenido de <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Lozoya, E., & Ocampo, E. (2019). Estrategias para la formación de investigadores en investigación educativa. En D. A. Franco, *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (págs. 141-174). Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

- Luengo, E. (2018). *Las vertientes de la complejidad: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas*. Guadalajara: Iteso.
- Martín, I. (2016). *Alternativas a la formación permanente reglada del profesorado: El aprendizaje entre iguales en el caso EABE, [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]*.
- Martínez, M., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., & Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy*. Bogotá: Serie Investigación IDEP.
- Martínez, M., Yániz, C., & Villardón, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171-192.
- Mateos, J. (2018). *Una propuesta de desarrollo de las competencias profesionales en formación mediante coaching*. Obtenido de [https://www.aepap.org/sites/default/files/527-538\\_coaching.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/527-538_coaching.pdf)
- Matos, E., Fuentes, H., Montoya, J., & De Quesada, J. (2007). *Didáctica: Lógica de investigación y construcción del texto científico*. Colombia: Alvi Impresiones.
- Ministerio de Educación. (2001). *Manual para docentes*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela*. Lima: MINEDU.
- Montero, C., & Carrillo, S. (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: Experiencias y aprendizaje durante el periodo 2011 - 2015*. Lima: Punto y Grafía S.A.C.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Nieto, J., & Alfageme- Gonzalez, M. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(3), 63-81. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489004.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Sergio Baros.
- Olmedo, N., & Farrerons, O. (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación*. España: Omniascience.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Panorama de la Educación*. Madrid: Santillana.



- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Educación y competencias*. Paris: OCDE.
- Ortega, S. (2011). *Formación continua*. Chile: UNESCO. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- Ortiz, A. (2015). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas*. Bogotá: Distribooks Editores.
- Paredes, J. (2016). Formación continua y desempeño docente en el logro de aprendizaje en estudiantes de educación secundaria [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Altiplano]. Obtenido de <http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/6316/EPG904-00904-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pascual, L., & Chiara, M. (2008). *Guía para evaluación de programas educativos*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Peña, J. (2017). Formación permanente de los docentes como referente de la calidad educativa. *Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo*, 125-139.
- Peñaloza, W. (2005). *Currículo Integral*. Lima: San Marcos.
- Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente*. Barcelona: Limpergraf.
- Perrenoud, F. (2011). *La práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2014). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pino, R. (2019). *Metodología de la investigación: Elaboración de signos para contrastar hipótesis*. Lima: San Marcos.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.
- Quintero, J., Miranda, C., & Rivera, P. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: Estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades investigativas en educación*, 18(2), 1-29.
- Quispe, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(1), 7-14.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. España: Grijalbo.
- Rodríguez, J., Zeballos, M., Rodríguez, C., Bernuy, L., & Elías, N. (2019). Sistematización de una experiencia de capacitación docente en servicio mediante el empleo de la investigación-acción. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 107-145. doi:<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.275>

- Rojas, R. (2010). *El proceso de la investigación científica*. México: Trillas.
- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Román, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Conocimiento S.A.
- Sabán, C. (2009). Educación permanente y aprendizaje permanente: Dos modelos teóricos aplicativos diferentes. *REvista Iberoamericana de educación*, 52(2010), 203-230.
- Salazar, S., & Tobón, S. (2018). *Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento*. Obtenido de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Sánchez, G. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes aporte a la política (1990 - 2005)*. Lima: DINFOCAD.
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manuel de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima: Bussines support Aneth.
- Sánchez, S. (2009). *La formación permanente del docente centrada en la escuela: Análisis de su funcionamiento*. Repositorio institucional: [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Sandoval, F. (2015). *La formación permanente del docente en Latinoamérica*. Obtenido de *Revista Iberoamericana para la investigación y desarrollo educativo*, 6(11): <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319006.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Ediciones Paidós.
- Secretaría de la Educación Pública. (2017). *Formación docente continua: Marco para el desarrollo de la formación docente continua. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Serafín, A., & Imbernón, F. (2007). *La formación permanente de docentes en la región de Centroamérica y República Dominicana*. Guatemala: FODIP.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación Social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Paraninfo S.A.
- Silvestre, I., & Huamán, C. (2019). *Pasos para elaborar la investigación y la redacción de la tesis universitaria*. Lima: San Marcos.
- Suarez, N., Mena, D., Gómez, V., & Fernández, A. (2019). *La formación del profesorado en Iberoamérica. Tendencias, reflexiones y experiencias*. Quito: Universidad tecnológica indoamérica.
- Tejeda, R., & Sánchez, P. (2012). *La formación basada en competencias profesionales en los docentes universitarios*. Manta: Mar Abierto.

- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá : Ecoe ediciones.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Vaillant, D. (2012). Hacia donde va la formación permanente en América Latina. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 36-38.
- Vaillant, D. (2018). *Formación inicial de profesores en América Latina. Contexto de actuación, dilemas y desafíos*. Obtenido de <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/12/formacion-inicial-de-profesores-en-america-latina-denise-vaillant.pdf>
- Valderrama, S., & Jaimes, C. (2019). *El desarrollo de la tesis: descriptiva-comparativa, correlacional y cuasiexperimental*. Lima: San Marcos.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. Obtenido de <https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/sites/default/files/actividades/2019-06/Vezub%2C%20L%20%282019%29%20An%20C3%A1lisis%20comparativos%20de%20pol%20C3%ADticas%20en%20educaci%20C3%B3n.pdf>
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina: Mapeo exploratorio en 13 países*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## ANEXOS

### ANEXO 01

#### MATRIZ DE CONSISTENCIA

Manifestaciones del problema	<ul style="list-style-type: none"><li>- Limitada propuesta formativa para desarrollar las competencias profesionales de manera contextualizada a la realidad rural de los docentes en las instituciones educativas.</li><li>- Insuficiente comprensión de la cultura epistemológica y metodológica que caracterice el desarrollo de las competencias profesionales de manera contextualizada en las instituciones educativas del área rural.</li><li>- Limitada interpretación teórica de la formación por competencias profesionales en las instituciones educativas del área rural.</li><li>- La insuficiente sistematización de las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas del área rural.</li><li>- Insuficiente sistema de actividades formativas para el desarrollo de las competencias profesionales del docente.</li><li>- Limitada apropiación del contenido formativo y de las metodologías en el desarrollo de las competencias profesionales docentes.</li><li>- Insuficiente generalización de la formación permanente de los docentes en las instituciones educativas para el desarrollo de las competencias profesionales.</li></ul>
------------------------------	---

Problema	<b>Insuficiencias de la formación permanente docente limita las competencias profesionales.</b>
Causas que originan el problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiente comprensión formativa permanente compleja desarrolladora para el proceso de formación permanente en las instituciones educativas.</li> <li>- Insuficiente interpretación teórica de formación permanente compleja desarrolladora del proceso de formación permanente en las instituciones educativas.</li> <li>- Insuficiente sistematización formativa permanente compleja desarrolladora del proceso de formación permanente en las instituciones educativas.</li> <li>- Insuficiente sistema de actividades formativas permanentes compleja desarrolladora del proceso de formación permanente para el desarrollo de las competencias en los docentes en las instituciones educativas.</li> <li>- Limitada apropiación formativa permanente compleja desarrolladora del proceso de formación permanente.</li> <li>- Insuficiente generalización formativa permanente compleja desarrolladora del proceso de formación permanente para desarrollar las competencias profesionales en las instituciones educativas.</li> </ul>
Objeto de la Investigación	<b>El proceso de formación permanente.</b>

<p>Objetivo general de la investigación</p>	<p>Elaborar una estrategia de formación permanente basado en el Modelo Complejo Desarrollador para desarrollar las competencias profesionales en una red de instituciones educativas rurales de la Educación Básica Regular que pertenecen a los distritos de Colasay, Bellavista y Chontalí de la provincia de Jaén.</p>
<p>Objetivos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación permanente y su dinámica.</li> <li>b) Determinar las tendencias históricas del proceso de formación permanente y su dinámica.</li> <li>c) Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.</li> <li>d) Elaborar el Modelo Complejo Desarrollador desde la sistematización y apropiación para el desarrollo de las competencias profesionales.</li> <li>e) Elaborar la estrategia para dinamizar el proceso de formación permanente.</li> <li>g) Validar los resultados de la investigación por juicio de expertos.</li> <li>h) Ejemplificar parcialmente la aplicación de la estrategia de formación permanente.</li> </ul>
<p>Campo de la investigación</p>	<p>Es la <b>Dinámica</b> del proceso de formación permanente del docente.</p>

Título de la investigación	Estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador para las competencias profesionales.
Hipótesis	“Si se elabora una estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador que tenga en cuenta la relación entre la sistematización y apropiación formativa entonces, se contribuye a las competencias profesionales de los docentes del nivel de Educación Primaria y Secundaria en la red de instituciones educativas rurales de la Educación Básica Regular que pertenecen a los distritos de Colasay, Bellavista y Chontalí de la provincia de Jaén”.
Variables	<p><b>Variable Dependiente:</b></p> <p>Competencias profesionales del docente.</p> <p><b>Variable Independiente:</b></p> <p>Estrategia de formación permanente sustentada en un modelo complejo desarrollador.</p>

**ANEXO 02:**

**OPERACIONALIZACION DE VARIABLES**

<b>VARIABLES</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>V. INDEPENDIENTE:</b> Estrategia de formación permanente docente.	<b>Introducción-Fundamentación</b>	El aporte práctico se sustenta en el modelo teórico desarrollador que se dinamiza mediante la estrategia de formación permanente para las competencias profesionales en las instituciones educativas que conforman la red ubicadas en los distritos de Colasay, Bellavista y Chontalí, desde el enfoque holístico configuracional se propone dos etapas: La primera. Contextualización formativa permanente compleja desarrolladora; la segunda, Sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora.
	<b>Diagnóstico</b>	Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla al estrategia según el aporte práctico a desarrollar.
	<b>Planteamiento del objetivo general</b>	Sistematizar la formación permanente compleja desarrolladora mediante la comprensión, interpretación, el sistema de actividades, la apropiación y la generalización formativa para las competencias profesionales de los docentes y directivos en las instituciones educativas del Nivel de Educación Primaria y Secundaria en el distrito de Colasay, Bellavista y Chontalí.
	<b>Planeación estratégica</b>	La estrategia de formación permanente compleja desarrolladora se establece en dos etapas. La primera etapa se le



		<p>denomina: “Contextualización formativa permanente compleja desarrolladora” donde se expresa la relación estrategia formativa permanente compleja desarrolladora en el contexto institucional, el cual tiene tres fases, cada fase con sus respectivos objetivos y acciones.</p> <p>La segunda etapa denominada: sistematización formativa permanente compleja desarrolladora, se concretiza en el objetivo de etapa con sus fases, objetivo de fase y las acciones en cada una de ellas que permiten dinamizarlo y sistematizarlo como expresión compleja y desarrolladora en el contexto institucional de la estrategia formativa.</p>
	<b>Instrumentación</b>	<p>Se plantea: la conformación del Comité de Formación Permanente, los ejes de formación permanente, la matriz modular, la matriz curricular, presupuesto, orientaciones para la estructuración y aplicación modular,</p>
	<b>Evaluación</b>	<p>Se define la valoración e indica la valoración lograda al estado deseado considerando: pertinencia, impacto y optimización.</p>

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	FUENTES DE VERIFICACIÓN (FUENTES DE INFORMACIÓN)
Competencias profesionales docentes.	Contextual formativa permanente compleja desarrolladora	Comprensión formativa permanente compleja desarrolladora	Entrevista a directivos. Cuestionario. Análisis documental	Directivos Docentes
		Interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora		
		Sistematización formativa permanente compleja desarrolladora		
	Sistematizada permanente compleja desarrolladora	Sistema de actividades formativa permanente compleja desarrolladora		
		Apropiación formativa permanente compleja desarrolladora		
		Generalización formativa permanente compleja desarrolladora.		

### ANEXO 03

## INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS: CUESTIONARIO DE FORMACIÓN PERMANENTE

### Estimado directivo y docente:

**Objetivo:** Diagnosticar el estado de la dinámica actual de la formación permanente en relación a las competencias profesionales en los docentes de la institución educativa.

Los datos que nos proporcionen en este instrumento son anónimos, motivo por el cual se te solicita su valioso apoyo para responderlo. Los resultados se publicarán de manera grupal con absoluta confidencialidad de acuerdo con lo que señala la Ley en materia de investigación y teniendo en cuenta que por su anonimato no es posible identificarlo.

La información que nos proporcionen no será asociada a la evaluación del servicio de formación permanente que se brinda en la institución educativa, sino que esta permitirá elaborar una estrategia de formación permanente institucional para desarrollar las competencias profesionales con fines de mejora de la calidad de la educación en la institución educativa.

Se le agradece por el tiempo que dedicará a resolver esta encuesta y por la honestidad que le caracteriza al emitir su respuesta.

### La escala de valoración es la siguiente

<b>Nunca (N) 1</b>	<b>En ocasiones (EO) 2</b>	<b>Con frecuencia (CF) 3</b>	<b>Casi siempre (CS) 4</b>	<b>Siempre (S) 5</b>
No se realiza o no evidencia lo que se expresa en el ítem.	Se realiza rara vez o esporádica lo que se expresa en el ítem.	Se realiza en ocasiones lo que expresa el ítem y que no responde a un proceso sistemático ni gradual.	Se manifiesta el ítem que responde a un plan de formación permanente anual con visión de corto plazo, no es gradual.	Se manifiesta el ítem y responde a un plan de formación permanente de manera formal con el objetivo de mejorar las competencias profesionales de manera gradual y sistemática.

Dimensión: Contextual formativa permanente compleja desarrolladora		Escala de valoración				
Indicador	Ítem	N	EO	CF	CA	S
Comprensión formativa permanente compleja desarrolladora	Se promueve y fortalece en la formación permanente: la vocación, el reconocimiento del desarrollo educativo, la especialidad, la caracterización del desempeño docente así como la formación socioemocional.					
	Percibes que la formación permanente permite consolidar la vocación docente en relación al desarrollo de las competencias profesionales.					
	En la institución educativas se está asumiendo que la formación permanente está desarrollando la personalidad profesional.					
	Se ha reconocido y contextualizado la formación permanente en la institución educativa en el que se considera nuevas competencias que permita abordar la práctica docente desde un enfoque multidimensional, sistémico y complejo.					
	En la institución educativa se realiza la formación permanente de manera colectiva y/o institucional considerando las normas y/o políticas institucionales y del Estado.					
	En la institución educativa los docentes reconocen y asumen compromisos de mejora colectivamente para desarrollar las competencias profesionales de manera sistémica según la dinámica del contexto sociohistórico y cultural profesional.					
	En la institución educativa se tiene como política institucional que la formación permanente es un proceso sistémico, progresivo, holístico, dialéctico entre el perfil profesional institucional y las competencias profesionales.					
	Los docentes han asumido una estrategia de formación permanente como producto de la reflexión desde la experiencia en el contexto institucional.					

Interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora	En la institución educativa se plantea la formación permanente relacionando la multidimensionalidad, la política docente, la política institucional considerando la necesidad formativa del docente.					
	En la institución educativa se considera la multidimensionalidad formativa de manera permanente considerando las competencias profesionales de: docencia, gestión, transversales, investigación y de desarrollo personal.					
	En la institución educativa se ha considerado que la multidimensionalidad formativa de manera permanente desde un modelo de formación integral e interdisciplinario.					
	En la institución educativa la formación permanente está orientada según los fines educativos consolidando la teoría y la práctica, entre lo científico-contextual con el objeto de la profesión, a corto, mediano y largo plazo.					
	La formación permanente en la institución educativa se fundamenta sobre la base de las potencialidades personales-profesionales (social, emocional, laboral, biológico, intelectual, espiritual y trascendente) del docente.					
	La formación permanente institucional se propone desde el compromiso de los docente por mejorar las competencias profesionales para lograr la excelencia de su práctica docente orientado a su realización profesional y trascendencia.					
	La formación permanente en la institución educativa se articula desde lo personal-institucional y la formal-política brindándole un valor meritocrático.					
Sistematización formativa permanente compleja desarrolladora	En la institución educativa se ha propuesto una sistematización formativa permanente desde una concepción compleja y desarrolladora entre las competencias profesionales en Docencia.					

	En la institución educativa se ha propuesto una sistematización formativa permanente desde una concepción compleja y desarrolladora entre las competencias profesionales en Gestión.					
	En la institución educativa se ha propuesto una sistematización formativa permanente desde una concepción compleja y desarrolladora entre las competencias profesionales en Formación General o transversales.					
	En la institución educativa se ha propuesto una sistematización formativa permanente desde una concepción compleja y desarrolladora entre las competencias profesionales en investigación.					
	En la institución educativa se ha propuesto una sistematización formativa permanente desde una concepción compleja y desarrolladora entre las competencias profesionales en Desarrollo Personal Docente.					
Sistematización formativa permanente compleja desarrolladora	Se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en docencia.					
	En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en Gestión de la educación.					
	En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales de la formación general del docente.					
	En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en investigación.					

	En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en desarrollo personal-profesional.					
--	--	--	--	--	--	--

<b>Dimensión: Sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora</b>		<b>Escala de valoración</b>				
<b>Indicador</b>	<b>Ítem</b>	<b>N</b>	<b>EO</b>	<b>CF</b>	<b>CA</b>	<b>S</b>
<b>Sistema de actividades formativas permanentes complejas desarrolladas</b>	La formación permanente en la institución educativa se realiza considerando el perfil profesional según lo cultura profesional en relación con el objeto de la profesión de manera compleja y desarrolladora.					
	En la formación permanente de la profesión docente está concretizando un perfil profesional en la institución educativa según la actuación profesional a lo largo de la carrera profesional.					
	En la formación permanente se ha propuesto actividades según el nivel educativo y/o modo de actuación profesional.					
	La formación permanente en la institución educativa concretiza el perfil profesional docente con visión compleja desarrolladora en: docencia, gestión, formación general, investigativa y de desarrollo personal.					
	La formación permanente institucional se está desarrollando las competencias profesionales de manera sistémica y gradual.					
	La evaluación de las actividades se realiza de manera participativa y formativa que promueven la apropiación del contenido formativo de las competencias profesionales.					
<b>Apropiación formativa permanente compleja</b>	Los cursos, talleres, capacitaciones, etc, realizados en la institución educativa está mejorando las competencias profesionales en los docentes.					

<b>desarrollado ra</b>	La formación permanente está desarrollando las competencias profesionales de manera compleja y desarrolladora que favorecen el ejercicio de la profesión con criterios de calidad.					
	El contenido formativo (conocimientos, habilidades, valores-actitudes) favorece la apropiación de la cultura profesional actual en el docente acorde con las demandas de formación docente.					
	En la formación permanente se considera metodologías basado en principios como: científico-contextual; complejo-desarrollador, teórico – práctico, individual-colectivo; que le permiten al docente re-crear la cultura profesional en la institución educativa.					
	Las metodologías propuestas de las actividades de formación permanente en la institución educativa se enfoca desde lo integral e interdisciplinario que demandan altos nivel de desarrollo intelectual e interacción con tus pares.					
	En la formación permanente se forman equipos profesionales de trabajo que se realizan de manera metódica para abordar problemas formativos y/o profesionales mediante la investigación, el diálogo reflexivo, etc.					
	El docente desde la práctica docente y la formación permanente institucional articula el problema formativo hasta la evaluación de manera constante según sus propias estrategias de formación personal así como elegir diversas opciones de formación.					
<b>Generalización formativa permanente compleja desarrollado ra</b>	El docente ha asumido una estrategia autoformativa con rigurosidad académica y emplea la metodología de la investigación científica.					
	El docente en su estrategia autoformativa realiza procesos intelectuales, socioemocionales y la experticia que favorece el desarrollo de las competencias profesionales.					



	El docente considera que lo autoformativo le permite generalizar el desarrollo de las competencias profesionales de manera integral e interdisciplinaria que reconstruye su práctica profesional.					
	La sistematización de experiencia de formación permanente concretiza la recreación de la cultura profesional que está favoreciendo a la cultura profesional en la institución educativa.					
	La sistematización de las experiencias de formación permanente emplea métodos como: el histórico-lógico, la dialéctica, la configuracional y holístico de las competencias profesionales para consolidar la cultura profesional e institucional.					
	El resultado formativo desde la perspectiva personal-institucional y/o formal-política en la institución educativa favorece el desarrollo de las competencias profesionales desde una visión compleja desarrolladora que valida la propuesta de formación permanente institucional.					

**Gracias por sus respuestas**

**José Manuel Alcántara Villanueva**

**ANEXO 04:**

**INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN NO EXPERIMENTAL POR JUICIO DE EXPERTOS**

<b>1. NOMBRE DEL JUEZ</b>		Marisol Elera Contreras.
<b>2.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	Docente.
	<b>ESPECIALIDAD</b>	Educación Primaria.
	<b>GRADO ACADÉMICO</b>	Doctora en Ciencias de la Educación.
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)</b>	30
	<b>CARGO</b>	Subdirectora
<b>Título de la Investigación</b> Estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador para las competencias profesionales.		
<b>3. DATOS DEL TESISISTA</b>		
<b>3.1</b>	<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	José Manuel Alcántara Villanueva
<b>3.2</b>	<b>PROGRAMA DE POSGRADO</b>	Doctorado en Ciencias de la Educación
<b>4. INSTRUMENTO EVALUADO</b>		<b>Entrevista ( )</b> <b>Cuestionario ( x )</b> <b>Lista de Cotejo ( )</b> <b>Diario de Campo ( )</b>
<b>5</b>	<b>OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO</b>	<b>GENERAL:</b> Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí. <b>ESPECÍFICOS:</b> a) Diagnosticar la dimensión contextual formativa permanente compleja desarrolladora de la dinámica del proceso de formación permanente sobre los aspectos de las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.  b) Diagnosticar la dimensión sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora de la dinámica del proceso de formación permanente sobre los aspectos de las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.  c) Determinar la argumentación de la interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora que inciden en las competencias profesionales de los docentes en las instituciones

		<p>educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.</p> <p>d) Diagnosticar la generalización formativa permanente compleja desarrolladora actual de las competencias profesionales en las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.</p>
--	--	--

## 6. VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO

A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. Los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está DE ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO, si está en desacuerdo por favor especifique sus sugerencias.

Dimensión: Contextual formativa permanente compleja desarrolladora	Valoración		Sugerencias
	A (1)	D (2)	
Ítems del instrumento			
1. Se promueve y fortalece en la formación permanente la vocación, el reconocimiento del desarrollo educativo, de la especialidad, la caracterización del desempeño docente, así como de la formación socioemocional.	x		
2. Percibes que la formación permanente te permite consolidar tu vocación docente en relación al desarrollo de las competencias profesionales.	x		
3. Se está asumiendo que la formación permanente te permite ir desarrollando tu personalidad profesional.	x		
4. Se ha reconocido y contextualizado la formación permanente en la institución educativa en el que se considera nuevas competencias que te permita abordar tu práctica docente desde un enfoque multidimensional, sistémico y complejo.	x		
5. Se evidencia que la formación permanente se desarrolla de manera colectiva y/o institucional considerando las normas y/o políticas del Estado.	x		
6. Los docentes han reconocido y asumido compromisos de mejora de manera colectiva para desarrollar las competencias profesionales de manera sistémica según la dinámica del contexto sociohistórico y cultural profesional.	x		
7. Se está asumiendo que la formación permanente es un proceso sistémico, progresivo, holístico, dialéctico entre el perfil profesional deseado y las competencias profesionales.	x		
8. Has tomado decisiones de tu propia estrategia de formación permanente como producto de la reflexión desde su experiencia en el contexto institucional.	x		
9. Se plantea la formación permanente relacionando la multidimensionalidad, la política formativa, la configuración de la formación institucional y el desarrollo personal.	x		
10. En la multidimensionalidad formativa permanente considera las competencias profesionales en pedagogía,	x		

didáctica general y específica, curriculares, evaluación, transversales, de desarrollo personal – social, gestión e investigación.			
11. La multidimensionalidad formativa permanente se asume desde un modelo de formación para lograr el perfil profesional desde lo integral e interdisciplinario.	x		
12. La formación permanente está orientada según los fines educativos, en el que se fomenta la teoría y la práctica, entre lo científico-contextual con el objeto de la profesión a corto, mediano y largo plazo.	x		
13. La formación permanente en la institución educativa se fundamenta sobre la base de las potencialidades personales-profesionales (social, emocional, laboral, biológico, intelectual, espiritual y trascendente) del docente.	x		
14. La formación permanente es asumida desde el compromiso de mejora de las competencias profesionales de los docentes para lograr la excelencia de su práctica como profesional y ser humano que le permita su realización y trascendencia.	x		
15. La formación permanente en la institución educativa se articula desde lo personal-institucional y la formal- política que le da valor meritocrático.	x		
16. Se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en docencia.	x		
17. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en Gestión de la educación.	x		
18. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales de la formación general del docente.	x		
19. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en investigación.	x		
20. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en desarrollo personal-profesional.	x		

Dimensión Sistematizadora permanente compleja desarrolladora	Valoración		Sugerencias
	A (1)	D (0)	
Ítems del instrumento			
21. La formación permanente en la institución educativa se realiza considerando el perfil profesional según lo cultura profesional en relación con el objeto de la profesión de manera compleja y desarrolladora.	X		

22. En la formación permanente de la profesión docente está concretizando un perfil profesional en la institución educativa según la actuación profesional a lo largo de la carrera profesional.	X		
23. En la formación permanente sea propuesto la comprensión e interpretación del desarrollo biopsicosociocultural del estudiante según el nivel educativo como objeto de trabajo.	X		
24. La formación permanente en la institución educativa considera un perfil profesional docente de manera compleja desarrolladora que se concretiza en: docencia, gestión, formación general, investigativa y de desarrollo personal.	X		
25. En la formación permanente está favoreciendo el desarrollo de las competencias profesionales con una visión del perfil en el ejercicio de la profesión de manera sistémica y gradual.	X		
26. En los cursos, talleres, capacitaciones, etc, que se brindan en la institución educativa te permite mejorar de manera compleja desarrolladora tus competencias profesionales.	X		
27. La formación permanente estás desarrollando tus competencias profesionales de manera compleja y desarrolladora que te permiten ejercer mejor la profesión docente.	X		
28. El contenido formativo (conocimientos, habilidades, valores-actitudes) te permite apropiarte de la cultura profesional que favorece su aplicación en tu práctica docente y/o función que realizas.	X		
29. La formación permanente considera metodologías para desarrollar las competencias basado en principios como: científico-contextual - profesión; complejo-desarrollador, lo teórico – práctico, individual-colectivo; entre la actividad-comunicación y personalidad.	X		
30. Las metodologías propuestas en los diversos eventos de capacitación se enfoca desde lo integral e interdisciplinario que demandan altos nivel intelectuales e interacción con tus pares.	X		
31. En la formación permanente se forman equipos profesionales de trabajo que se realiza de manera metódica que permite ser consciente de tus concepciones, experiencias, etc. que te permitan reconfigurar tus competencias profesionales.	X		
32. La evaluación formativa permanente es dinámica, desarrolladora y participativa que promueven la aplicación del contenido formativo que favorece el desarrollo de las competencias.	X		
33. Has asumido una estrategia autoformativa después de la capacitación, curso, etc. para continuar desarrollando tus competencias según los problemas profesionales que se te presentan en el que demuestres un proceso de autoaprendizaje con rigurosidad académica, laboral y empleando la metodología de la investigación científica.	X		
34. Si tienes una estrategia autoformativa en el que relaciones procesos intelectuales, socioemocionales y la experticia que	X		

favorece el desarrollo de las competencias profesionales, como persona y como profesional.			
35. Lo autoformativo para generalizar el desarrollo de las competencias profesionales está asumido de manera integral e interdisciplinaria que te permite reconstruir tu práctica profesional.	X		
36. En la sistematización de lo formativo favorece la recreación de la cultura profesional que te permita aportar a la cultura profesional en la institución educativa.	X		
37. La sistematización de lo formativo empleas métodos como el histórico-lógico, la dialéctica, la configuracional y lo holístico que te permita una visión compleja y desarrolladora de las competencias profesionales en el ejercicio de su práctica profesional.	X		
38. El resultado formativo desde la perspectiva personal-institucional y/o formal-política asumida ha favorecido el desarrollo de las competencias profesionales desde una visión compleja y desarrolladora.	X		
<b>PROMEDIO OBTENIDO</b>	<b>A (38) D (0)</b>		
Todos los ítems fueron aceptados por la experta.			
<b>6. COMENTARIOS GENERALES</b>			
La experta aprobó todos los ítems, por lo tanto, es aceptado para su aplicación en la investigación.			
<b>7. OBSERVACIONES</b>			
Se realizó aclaraciones en algunos ítems, y se mejoró la redacción.			

Jaén, de 27 de mayo de 2021


  
 Marisol Eleja Contreras  
 SUB DIRECTORA PRIMARIA

**INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN NO EXPERIMENTAL POR JUICIO DE EXPERTOS**

<b>1. NOMBRE DEL JUEZ</b>		César Iván Cornejo García
<b>2.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	Docente
	<b>ESPECIALIDAD</b>	Licenciado en Ciencias Matemáticas
	<b>GRADO ACADÉMICO</b>	Doctor en Ciencias de la Educación.
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)</b>	31
	<b>CARGO</b>	Director
<b>Título de la Investigación</b> Estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador para las competencias profesionales.		
<b>3. DATOS DEL TESISISTA</b>		
<b>3.1</b>	<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	José Manuel Alcántara Villanueva
<b>3.2</b>	<b>PROGRAMA DE POSGRADO</b>	Doctorado en Ciencias de la Educación
<b>4. INSTRUMENTO EVALUADO</b>		<b>Entrevista ( )</b> <b>Cuestionario ( x )</b> <b>Lista de Cotejo ( )</b> <b>Diario de Campo ( )</b>
<b>5</b>	<b>OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO</b>	<p><b>GENERAL:</b> Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.</p> <p><b>ESPECÍFICOS:</b></p> <p>a) Diagnosticar la dimensión contextual formativa permanente compleja desarrolladora de la dinámica del proceso de formación permanente sobre los aspectos de las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.</p> <p>b) Diagnosticar la dimensión sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora de la dinámica del proceso de formación permanente sobre los aspectos de las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.</p> <p>c) Determinar la argumentación de la interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora que inciden en las competencias profesionales de los docentes en</p>

		<p>las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.</p> <p>d) Diagnosticar la generalización formativa permanente compleja desarrolladora actual de las competencias profesionales en las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.</p>
--	--	--

## 6. VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO

A continuación se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. Los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está DE ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO, si está en desacuerdo por favor especifique sus sugerencias.

Dimensión: Contextual formativa permanente compleja desarrolladora	Valoración		Sugerencias
	A (1)	D (0)	
Ítems del instrumento			
1. Se promueve y fortalece en la formación permanente la vocación, el reconocimiento del desarrollo educativo, de la especialidad, la caracterización del desempeño docente, así como de la formación socioemocional.	X		
2. Percibes que la formación permanente te permite consolidar tu vocación docente en relación al desarrollo de las competencias profesionales.	X		
3. Se está asumiendo que la formación permanente te permite ir desarrollando tu personalidad profesional.	X		
4. Se ha reconocido y contextualizado la formación permanente en la institución educativa en el que se considera nuevas competencias que te permita abordar tu práctica docente desde un enfoque multidimensional, sistémico y complejo.	X		
5. Se evidencia que la formación permanente se desarrolla de manera colectiva y/o institucional considerando las normas y/o políticas del Estado.	X		
6. Los docentes han reconocido y asumido compromisos de mejora de manera colectiva para desarrollar las competencias profesionales de manera sistémica según la dinámica del contexto sociohistórico y cultural profesional.	X		
7. Se está asumiendo que la formación permanente es un proceso sistémico, progresivo, holístico, dialéctico entre el perfil profesional deseado y las competencias profesionales.	X		
8. Has tomado decisiones de tu propia estrategia de formación permanente como producto de la reflexión desde su experiencia en el contexto institucional.	X		
9. Se plantea la formación permanente relacionando la multidimensionalidad, la política formativa, la configuración de la formación institucional y el desarrollo personal.	X		



10. En la multidimensionalidad formativa permanente considera las competencias profesionales en pedagogía, didáctica general y específica, curriculares, evaluación, transversales, de desarrollo personal – social, gestión e investigación.	<b>X</b>		
11. La multidimensionalidad formativa permanente se asume desde un modelo de formación para lograr el perfil profesional desde lo integral e interdisciplinario.	<b>X</b>		
12. La formación permanente está orientada según los fines educativos, en el que se fomenta la teoría y la práctica, entre lo científico-contextual con el objeto de la profesión a corto, mediano y largo plazo.	<b>X</b>		
13. La formación permanente en la institución educativa se fundamenta sobre la base de las potencialidades personales-profesionales (social, emocional, laboral, biológico, intelectual, espiritual y trascendente) del docente.	<b>X</b>		
14. La formación permanente es asumida desde el compromiso de mejora de las competencias profesionales de los docentes para lograr la excelencia de su práctica como profesional y ser humano que le permita su realización y trascendencia.	<b>X</b>		
15. La formación permanente en la institución educativa se articula desde lo personal-institucional y la formal- política que le da valor meritocrático.	<b>X</b>		
16. Se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en docencia.	<b>X</b>		
17. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en Gestión de la educación.	<b>X</b>		
18. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales de la formación general del docente.	<b>X</b>		
19. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en investigación.	<b>X</b>		
20. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en desarrollo personal-profesional.	<b>X</b>		

Dimensión Sistematizadora permanente compleja desarrolladora	Valoración		Sugerencias
	A (1)	D (0)	
21. La formación permanente en la institución educativa se realiza considerando el perfil profesional según lo cultura profesional en relación con el objeto de la profesión de manera compleja y desarrolladora.	X		
22. En la formación permanente de la profesión docente está concretizando un perfil profesional en la institución educativa según la actuación profesional a lo largo de la carrera profesional.	X		
23. En la formación permanente sea propuesto la comprensión e interpretación del desarrollo biopsicosociocultural del estudiante según el nivel educativo como objeto de trabajo.	X		
24. La formación permanente en la institución educativa considera un perfil profesional docente de manera compleja desarrolladora que se concretiza en: docencia, gestión, formación general, investigativa y de desarrollo personal.	X		
25. En la formación permanente está favoreciendo el desarrollo de las competencias profesionales con una visión del perfil en el ejercicio de la profesión de manera sistémica y gradual.	X		
26. En los cursos, talleres, capacitaciones, etc, que se brindan en la institución educativa te permite mejorar de manera compleja desarrolladora tus competencias profesionales.	X		
27. La formación permanente estás desarrollando tus competencias profesionales de manera compleja y desarrolladora que te permiten ejercer mejor la profesión docente.	X		
28. El contenido formativo (conocimientos, habilidades, valores-actitudes) te permite apropiarte de la cultura profesional que favorece su aplicación en tu práctica docente y/o función que realizas.	X		
29. La formación permanente considera metodologías para desarrollar las competencias basado en principios como: científico-contextual - profesión; complejo-desarrollador, lo teórico – práctico, individual-colectivo; entre la actividad-comunicación y personalidad.	X		
30. Las metodologías propuestas en los diversos eventos de capacitación se enfoca desde lo integral e interdisciplinario que demandan altos nivel intelectuales e interacción con tus pares.	X		
31. En la formación permanente se forman equipos profesionales de trabajo que se realiza de manera metódica que permite ser consciente de tus concepciones, experiencias, etc. que te permitan reconfigurar tus competencias profesionales.	X		

32. La evaluación formativa permanente es dinámica, desarrolladora y participativa que promueven la aplicación del contenido formativo que favorece el desarrollo de las competencias.	X		
33. Has asumido una estrategia autoformativa después de la capacitación, curso, etc. para continuar desarrollando tus competencias según los problemas profesionales que se te presentan en el que demuestres un proceso de autoaprendizaje con rigurosidad académica, laboral y empleando la metodología de la investigación científica.	X		
34. Si tienes una estrategia autoformativa en el que relaciones procesos intelectuales, socioemocionales y la experticia que favorece el desarrollo de las competencias profesionales, como persona y como profesional.	X		
35. Lo autoformativo para generalizar el desarrollo de las competencias profesionales está asumido de manera integral e interdisciplinaria que te permite reconstruir tu práctica profesional.	X		
36. En la sistematización de lo formativo favorece la recreación de la cultura profesional que te permita aportar a la cultura profesional en la institución educativa.	X		
37. La sistematización de lo formativo empleas métodos como el histórico-lógico, la dialéctica, la configuracional y lo holístico que te permita una visión compleja y desarrolladora de las competencias profesionales en el ejercicio de su práctica profesional.	X		
38. El resultado formativo desde la perspectiva personal-institucional y/o formal-política asumida ha favorecido el desarrollo de las competencias profesionales desde una visión compleja y desarrolladora.	X		

<b>PROMEDIO OBTENIDO</b> Todos los ítems fueron aceptados por la experto.	<b>A (38) D (0)</b>
<b>6. COMENTARIOS GENERALES</b>  El experto aprobó todos los ítems, por lo tanto, es aceptado para su aplicación en la investigación.	
<b>7. OBSERVACIONES</b>  Se realizó aclaraciones en algunos ítems, y se mejoró la redacción.	

Handwritten signature and official stamp of César Iván Cornejo García, Director of the UGEL Jaén. The stamp is circular and contains the text: UGEL - JAÉN, LE N° 1071, DIRECCION, and ANEXOS - JAÉN. The signature is in blue ink and reads 'César Iván Cornejo García DIRECTOR'.

Jaén, de 27 de mayo de 2021

**INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN NO EXPERIMENTAL POR JUICIO DE EXPERTOS**

<b>1. NOMBRE DEL JUEZ</b>	Jorge Adalberto Oblitas Rivera	
<b>2.</b>	<b>PROFESIÓN</b>	Docente
	<b>ESPECIALIDAD</b>	Física Matemática
	<b>GRADO ACADÉMICO</b>	Doctor en Administración de la Educación.
	<b>EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)</b>	32
	<b>CARGO</b>	Director
<b>Título de la Investigación</b> Estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador para las competencias profesionales.		
<b>3. DATOS DEL TESISISTA</b>		
<b>3.1</b>	<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	José Manuel Alcántara Villanueva
<b>3.2</b>	<b>PROGRAMA DE POSGRADO</b>	Doctorado en Ciencias de la Educación
<b>4. INSTRUMENTO EVALUADO</b>		<b>Entrevista ( )</b> <b>Cuestionario ( x )</b> <b>Lista de Cotejo ( )</b> <b>Diario de Campo ( )</b>
<b>5</b>	<b>OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO</b>	<p><b>GENERAL:</b> Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.</p> <p><b>ESPECÍFICOS:</b></p> <p>a) Diagnosticar la dimensión contextual formativa permanente compleja desarrolladora de la dinámica del proceso de formación permanente sobre los aspectos de las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.</p> <p>b) Diagnosticar la dimensión sistematizadora formativa permanente compleja desarrolladora de la dinámica del proceso de formación permanente sobre los aspectos de las competencias profesionales de los docentes en las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.</p> <p>c) Determinar la argumentación de la interpretación teórica formativa permanente compleja desarrolladora que inciden en las competencias profesionales de los docentes en</p>

		<p>las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.</p> <p>d) Diagnosticar la generalización formativa permanente compleja desarrolladora actual de las competencias profesionales en las instituciones educativas de Bellavista, Colasay y Chontalí que conforman la muestra de estudio.</p>
--	--	--

## 6. VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO

A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. Los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está DE ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO, si está en desacuerdo por favor especifique sus sugerencias.

Dimensión: Contextual formativa permanente compleja desarrolladora	Valoración		Sugerencias
	A (1)	D (0)	
Ítems del instrumento			
1. Se promueve y fortalece en la formación permanente la vocación, el reconocimiento del desarrollo educativo, de la especialidad, la caracterización del desempeño docente, así como de la formación socioemocional.	X		
2. Percibes que la formación permanente te permite consolidar tu vocación docente en relación al desarrollo de las competencias profesionales.	X		
3. Se está asumiendo que la formación permanente te permite ir desarrollando tu personalidad profesional.	X		
4. Se ha reconocido y contextualizado la formación permanente en la institución educativa en el que se considera nuevas competencias que te permita abordar tu práctica docente desde un enfoque multidimensional, sistémico y complejo.	X		
5. Se evidencia que la formación permanente se desarrolla de manera colectiva y/o institucional considerando las normas y/o políticas del Estado.	X		
6. Los docentes han reconocido y asumido compromisos de mejora de manera colectiva para desarrollar las competencias profesionales de manera sistémica según la dinámica del contexto sociohistórico y cultural profesional.	X		
7. Se está asumiendo que la formación permanente es un proceso sistémico, progresivo, holístico, dialéctico entre el perfil profesional deseado y las competencias profesionales.	X		
8. Has tomado decisiones de tu propia estrategia de formación permanente como producto de la reflexión desde su experiencia en el contexto institucional.	X		
9. Se plantea la formación permanente relacionando la multidimensionalidad, la política formativa, la configuración de la formación institucional y el desarrollo personal.	X		

10. En la multidimensionalidad formativa permanente considera las competencias profesionales en pedagogía, didáctica general y específica, curriculares, evaluación, transversales, de desarrollo personal – social, gestión e investigación.	<b>X</b>		
11. La multidimensionalidad formativa permanente se asume desde un modelo de formación para lograr el perfil profesional desde lo integral e interdisciplinario.	<b>X</b>		
12. La formación permanente está orientada según los fines educativos, en el que se fomenta la teoría y la práctica, entre lo científico-contextual con el objeto de la profesión a corto, mediano y largo plazo.	<b>X</b>		
13. La formación permanente en la institución educativa se fundamenta sobre la base de las potencialidades personales-profesionales (social, emocional, laboral, biológico, intelectual, espiritual y trascendente) del docente.	<b>X</b>		
14. La formación permanente es asumida desde el compromiso de mejora de las competencias profesionales de los docentes para lograr la excelencia de su práctica como profesional y ser humano que le permita su realización y trascendencia.	<b>X</b>		
15. La formación permanente en la institución educativa se articula desde lo personal-institucional y la formal- política que le da valor meritocrático.	<b>X</b>		
16. Se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en docencia.	<b>X</b>		
17. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en Gestión de la educación.	<b>X</b>		
18. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales de la formación general del docente.	<b>X</b>		
19. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en investigación.	<b>X</b>		
20. En la institución educativa se ha propuesto una sistematización de la formación permanente en el que se establece la dinámica del desarrollo de las competencias profesionales en desarrollo personal-profesional.	<b>X</b>		

Dimensión Sistematizadora permanente compleja desarrolladora	Valoración		Sugerencias
	A (1)	D (0)	
Ítems del instrumento			
21. La formación permanente en la institución educativa se realiza considerando el perfil profesional según lo cultura profesional en relación con el objeto de la profesión de manera compleja y desarrolladora.	X		
22. En la formación permanente de la profesión docente está concretizando un perfil profesional en la institución educativa según la actuación profesional a lo largo de la carrera profesional.	X		
23. En la formación permanente sea propuesto la comprensión e interpretación del desarrollo biopsicosociocultural del estudiante según el nivel educativo como objeto de trabajo.	X		
24. La formación permanente en la institución educativa considera un perfil profesional docente de manera compleja desarrolladora que se concretiza en: docencia, gestión, formación general, investigativa y de desarrollo personal.	X		
25. En la formación permanente está favoreciendo el desarrollo de las competencias profesionales con una visión del perfil en el ejercicio de la profesión de manera sistémica y gradual.	X		
26. En los cursos, talleres, capacitaciones, etc, que se brindan en la institución educativa te permite mejorar de manera compleja desarrolladora tus competencias profesionales.	X		
27. La formación permanente estás desarrollando tus competencias profesionales de manera compleja y desarrolladora que te permiten ejercer mejor la profesión docente.	X		
28. El contenido formativo (conocimientos, habilidades, valores-actitudes) te permite apropiarte de la cultura profesional que favorece su aplicación en tu práctica docente y/o función que realizas.	X		
29. La formación permanente considera metodologías para desarrollar las competencias basado en principios como: científico-contextual - profesión; complejo-desarrollador, lo teórico – práctico, individual-colectivo; entre la actividad-comunicación y personalidad.	X		
30. Las metodologías propuestas en los diversos eventos de capacitación se enfoca desde lo integral e interdisciplinario que demandan altos nivel intelectuales e interacción con tus pares.	X		
31. En la formación permanente se forman equipos profesionales de trabajo que se realiza de manera metódica que permite ser consciente de tus concepciones,	X		

experiencias, etc. que te permitan reconfigurar tus competencias profesionales.			
32. La evaluación formativa permanente es dinámica, desarrolladora y participativa que promueven la aplicación del contenido formativo que favorece el desarrollo de las competencias.	X		
33. Has asumido una estrategia autoformativa después de la capacitación, curso, etc. para continuar desarrollando tus competencias según los problemas profesionales que se te presentan en el que demuestres un proceso de autoaprendizaje con rigurosidad académica, laboral y empleando la metodología de la investigación científica.	X		
34. Si tienes una estrategia autoformativa en el que relaciones procesos intelectuales, socioemocionales y la experticia que favorece el desarrollo de las competencias profesionales, como persona y como profesional.	X		
35. Lo autoformativo para generalizar el desarrollo de las competencias profesionales está asumido de manera integral e interdisciplinaria que te permite reconstruir tu práctica profesional.	X		
36. En la sistematización de lo formativo favorece la recreación de la cultura profesional que te permita aportar a la cultura profesional en la institución educativa.	X		
37. La sistematización de lo formativo empleas métodos como el histórico-lógico, la dialéctica, la configuracional y lo holístico que te permita una visión compleja y desarrolladora de las competencias profesionales en el ejercicio de su práctica profesional.	X		
38. El resultado formativo desde la perspectiva personal-institucional y/o formal-política asumida ha favorecido el desarrollo de las competencias profesionales desde una visión compleja y desarrolladora.	X		

<b>PROMEDIO OBTENIDO</b> Todos los ítems fueron aceptados por la experto.	<b>A (38) D (0)</b>
<b>6. COMENTARIOS GENERALES</b>  El experto aprobó todos los ítems, por lo tanto, es aceptado para su aplicación en la investigación.	
<b>7. OBSERVACIONES</b>  Se realizó aclaraciones en algunos ítems, y se mejoró la redacción.	



*Jorge A. Oblitas Rivera*  
Dr. Jorge A. Oblitas Rivera  
C.M. N° 1027668255  
DIRECTOR

Jaén, de 27 de mayo de 2021



## ANEXO 05

### VALIDACIÓN DE LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

#### ESTIMADA MAESTRA:

Ha sido seleccionado en calidad de experta con el objetivo de valorar la pertinencia en la aplicación del aporte práctico: Estrategia de Formación Permanente Basado en Modelo Complejo Desarrollador. Como directora de la Institución Educativa N° 16116 Jornada Escolar Completa “Manuel González Prada”, que conforma la muestra de estudio, ha sido considerada como experta para la validación del aporte práctico de la investigación.

#### DATOS DEL EXPERTO:

<b>NOMBRE DEL EXPERTO</b>	Luz Maribel Llempén Acuña
<b>PROFESIÓN</b>	Docente
<b>TÍTULO Y GRADO ACADÉMICO</b>	Comunicación. Doctorando en Ciencias de la Educación.
<b>INSTITUCIÓN EN DONDE LABORA</b>	JEC Manuel González Prada N° 16116
<b>CARGO</b>	Director

#### DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

<b>TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador para las competencias profesionales.
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</b>	Educación y Calidad.
<b>NOMBRE DEL TESISISTA</b>	José Manuel Alcántara Villanueva
<b>APORTE PRÁCTICO</b>	Estrategia de Formación Permanente

#### 1. Novedad científica del MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR (Aporte teórico).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

#### 2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del aporte teórico: MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

#### 3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico: MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR y el aporte práctico de la investigación: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del aporte práctico propuesto: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**6. Posibilidades de aplicación del aporte práctico: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
	x			

**7. Concepción general de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE (aporte práctico) según sus acciones desde la perspectiva de los actores del proceso en el contexto.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**Significación práctica de la (ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE (aporte práctico)).**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**Observaciones generales:**

El aporte práctico es aplicable a la institución educativa donde laboro, va a permitir desarrollar las competencias profesionales de los docentes de manera integral.



Prof. Luz Maribel Llempén Acuña  
DNI: 28131014  
DIRECTORA

Mg. Luz Maribel Llempén Acuña

## VALIDACIÓN DE LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

### ESTIMADA DOCTORA:

Ha sido seleccionado en calidad de experta con el objetivo de valorar la pertinencia en la aplicación del aporte práctico: Estrategia de Formación Permanente Basado en Modelo Complejo Desarrollador. Como especialista en la Unidad de Gestión Educativa Local en el Nivel de Educación Básica Regular – Nivel Primaria, ha sido considerada como experta para la validación del aporte práctico de la investigación.

### DATOS DEL EXPERTO:

<b>NOMBRE DEL EXPERTO</b>	Judith Verónica Ramírez Maique
<b>PROFESIÓN</b>	Docente
<b>TÍTULO Y GRADO ACADÉMICO</b>	Licenciada en Educación Primaria. Doctorando en Administración de la Educación.
<b>INSTITUCIÓN EN DONDE LABORA</b>	Unidad de Gestión Educativa Local - Jaén
<b>CARGO</b>	Especialista en el Nivel de Educación Básica Regular – Nivel Primaria.

### DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

<b>TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador para las competencias profesionales.
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</b>	Educación y calidad.
<b>NOMBRE DEL TESISISTA</b>	José Manuel Alcántara Villanueva
<b>APORTE PRÁCTICO</b>	Estrategia de Formación Permanente

#### 1. Novedad científica del MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR (Aporte teórico).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

#### 2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del aporte teórico: MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

#### 3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico: MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR y el aporte práctico de la investigación: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del aporte práctico propuesto: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**6. Posibilidades de aplicación del aporte práctico: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**7. Concepción general de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE (aporte práctico) según sus acciones desde la perspectiva de los actores del proceso en el contexto.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**Significación práctica de la (ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE (aporte práctico)).**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**Observaciones generales:** El aporte práctico es aplicable porque es integral y acorde a las necesidades de formación de los docentes de las instituciones educativas integradas.

Jaén, 8 de octubre de 2021



## VALIDACIÓN DE LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

### ESTIMADO DOCTOR:

Ha sido seleccionado en calidad de experto con el objetivo de valorar la pertinencia en la aplicación del aporte práctico: Estrategia de Formación Permanente Basado en Modelo Complejo Desarrollador. Como director de la Institución Educativa N° 16116 Jornada Escolar Completa “José Gálvez”, que conforma la muestra de estudio, ha sido considerado como experto para la validación del aporte práctico de la investigación.

### DATOS DEL EXPERTO:

<b>NOMBRE DEL EXPERTO</b>	Jorge Adalberto Oblitas Rivera
<b>PROFESIÓN</b>	Docente Física Matemática
<b>TÍTULO Y GRADO ACADÉMICO</b>	Licenciado en Física Matemática Doctor en Administración de la Educación.
<b>INSTITUCIÓN EN DONDE LABORA</b>	N° 16093 JEC - José Gálvez
<b>CARGO</b>	Director

### DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

<b>TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador para las competencias profesionales.
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</b>	Educación y Calidad.
<b>NOMBRE DEL TESISISTA</b>	José Manuel Alcántara Villanueva
<b>APORTE PRÁCTICO</b>	Estrategia de Formación Permanente

#### 1. Novedad científica del MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR (Aporte teórico).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

#### 2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del aporte teórico: MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

#### 3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico: MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR y el aporte práctico de la investigación: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

**5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del aporte práctico propuesto: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

**6. Posibilidades de aplicación del aporte práctico: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

**7. Concepción general de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE (aporte práctico) según sus acciones desde la perspectiva de los actores del proceso en el contexto.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

**Significación práctica de la (ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE (aporte práctico)).**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

**Observaciones generales.** La estrategia de formación permanente es aplicable en la institución educativa donde laboro y en las instituciones donde se realizó la investigación; se tiene que sensibilizar y realizar esfuerzos de manera estratégica entre los actores claves para garantizar el éxito.

Jaén, 8 de octubre de 2021



Dr. Jorge A. Oblitas Rivera  
C.M. Nº 1027668255  
DIRECTOR

## VALIDACIÓN DE LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

### ESTIMADA MAESTRO:

Ha sido seleccionado en calidad de experto con el objetivo de valorar la pertinencia en la aplicación del aporte práctico: Estrategia de Formación Permanente Basado en Modelo Complejo Desarrollador. Como director de la Institución Educativa N° 16563 “Ricardo Palma”, que conforma la muestra de estudio, ha sido considerado como experto para la validación del aporte práctico de la investigación.

### DATOS DEL EXPERTO:

<b>NOMBRE DEL EXPERTO</b>	José Luis Quinto Vega
<b>PROFESIÓN</b>	Docente
<b>TÍTULO Y GRADO ACADÉMICO</b>	Licenciado en Matemática Maestría en Psicología Educativa.
<b>INSTITUCIÓN EN DONDE LABORA</b>	N° 16563 “Ricardo Palma”
<b>CARGO</b>	Director

### DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

<b>TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador para las competencias profesionales.
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</b>	Educación y Calidad.
<b>NOMBRE DEL TESISISTA</b>	José Manuel Alcántara Villanueva
<b>APORTE PRÁCTICO</b>	Estrategia de Formación Permanente

#### 1. Novedad científica del MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR (Aporte teórico).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

#### 2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del aporte teórico: MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

#### 3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico: MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR y el aporte práctico de la investigación: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del aporte práctico propuesto: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**6. Posibilidades de aplicación del aporte práctico: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**7. Concepción general de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE (aporte práctico) según sus acciones desde la perspectiva de los actores del proceso en el contexto.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**Significación práctica de la (ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE (aporte práctico)).**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**Observaciones generales:**

Es aplicable a la realidad educativa donde se ha realizado la investigación, especialmente en la institución donde laboro.

Jaén, 9 de octubre de 2021




 José Luis Quintos Vega  
 DNI: 42246547  
 DIRECTOR



## VALIDACIÓN DE LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

### ESTIMADA DOCTORA:

Ha sido seleccionado en calidad de experta con el objetivo de valorar la pertinencia en la aplicación del aporte práctico: Estrategia de Formación Permanente Basado en Modelo Complejo Desarrollador. Como subdirectora de la Institución Educativa N° 16011 “Señor de los Milagros”, ha sido considerado como experta para la validación del aporte práctico de la investigación.

### DATOS DEL EXPERTO:

<b>NOMBRE DEL EXPERTO</b>	Marisol Elera Contreras
<b>PROFESIÓN</b>	Docente
<b>TÍTULO Y GRADO ACADÉMICO</b>	Educación Primaria
<b>INSTITUCIÓN EN DONDE LABORA</b>	N° 16011 “Señor de los Milagros”
<b>CARGO</b>	Subdirectora

### DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

<b>TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Estrategia de formación permanente basado en el modelo complejo desarrollador para las competencias profesionales.
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</b>	Educación y Calidad.
<b>NOMBRE DEL TESISISTA</b>	José Manuel Alcántara Villanueva
<b>APORTE PRÁCTICO</b>	Estrategia de Formación Permanente

#### 1. Novedad científica del MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR (Aporte teórico).

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

#### 2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del aporte teórico: MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

#### 3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
X				

**4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico: MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR y el aporte práctico de la investigación: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del aporte práctico propuesto: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**6. Posibilidades de aplicación del aporte práctico: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**7. Concepción general de la ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE (aporte práctico) según sus acciones desde la perspectiva de los actores del proceso en el contexto.**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**Significación práctica de la (ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE (aporte práctico)).**

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)
x				

**Observaciones generales:**

Es aplicable a la realidad educativa donde se ha realizado la investigación, integral e innovador.

Jaén, 9 de octubre de 2021


  
 Marisol Eleya Contreras  
 SUB DIRECTORA PRIMARIA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Institución:** Universidad Señor de Sipán

**Investigador:** José Manuel Alcántara Villanueva

Título: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”.

Yo, Amelí Ramírez Balarezo Identificado con DNI N° 27712503

### **DECLARO:**

Haber sido informado (a) de forma clara, precisa y suficiente sobre los fines y objetivos que busca la presente investigación: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”, así como en qué consiste mi participación.

Estos datos yo otorgue serán tratados y custodiados en respeto a la intimidad, manteniendo el anonimato de la información y la protección de datos desde los principios éticos de la investigación científica. Sobre estos datos se asisten los derechos de acceso, rectificación o cancelación que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable. Al término de la investigación, será informado de los resultados que se obtengan.

Por lo expuesto otorgo **MI CONSENTIMIENTO** para que se realice la Entrevista / Encuesta que permita contribuir con los objetivos de la investigación:

### **Objetivo general de la investigación:**

Elaborar una estrategia de formación permanente del docente basado en el modelo complejo desarrollador que resuelva la contradicción entre la sistematización y la apropiación de la formación permanente compleja desarrolladora en una red de instituciones educativas del área rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.

### **Objetivo específico:**

- a) Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación permanente y su dinámica.
- b) Determinar las tendencias históricas del proceso de formación permanente y su dinámica.

- c) Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.
- d) Elaborar el Modelo Complejo Desarrollador desde la sistematización y apropiación para el desarrollo de las competencias profesionales.
- e) Elaborar la estrategia para dinamizar el proceso de formación permanente.
- f) Validar los resultados de la investigación por juicio de expertos.
- g) Ejemplificar parcialmente la aplicación de la estrategia de formación permanente.

Colasay, 27 de mayo de 2021



*Amelí Balarezo*  
Lic. Amelí Balarezo Ramírez  
DIRECTORA  
C.M 1027712503

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Institución:** Universidad Señor de Sipán

**Investigador:** José Manuel Alcántara Villanueva

**Título:** “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”.

Yo, Cergio Gonzalez Vásquez      Identificado con DNI N° 27737641

### **DECLARO:**

Haber sido informado (a) de forma clara, precisa y suficiente sobre los fines y objetivos que busca la presente investigación: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”, así como en qué consiste mi participación.

Estos datos yo otorgue serán tratados y custodiados en respeto a la intimidad, manteniendo el anonimato de la información y la protección de datos desde los principios éticos de la investigación científica. Sobre estos datos se asisten los derechos de acceso, rectificación o cancelación que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable. Al término de la investigación, seré informado de los resultados que se obtengan.

Por lo expuesto otorgo **MI CONSENTIMIENTO** para que se realice la Entrevista / Encuesta que permita contribuir con los objetivos de la investigación:

### **Objetivo general de la investigación:**

Elaborar una estrategia de formación permanente del docente basado en el modelo complejo desarrollador que resuelva la contradicción entre la sistematización y la apropiación de la formación permanente compleja desarrolladora en una red de instituciones educativas del área rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.

### **Objetivo específico:**

- a) Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación permanente y su dinámica.
- b) Determinar las tendencias históricas del proceso de formación permanente y su dinámica.

- c) Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.
- d) Elaborar el Modelo Complejo Desarrollador desde la sistematización y apropiación para el desarrollo de las competencias profesionales.
- e) Elaborar la estrategia para dinamizar el proceso de formación permanente.
- f) Validar los resultados de la investigación por juicio de expertos.
- g) Ejemplificar parcialmente la aplicación de la estrategia de formación permanente.

Cedro del Pasto, 25 de mayo de 2021



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Institución:** Universidad Señor de Sipán

**Investigador:** José Manuel Alcántara Villanueva

Título: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”.

Yo, Jorge Adalberto Oblitas Rivera                      Identificado con DNI N° 27668255

### **DECLARO:**

Haber sido informado (a) de forma clara, precisa y suficiente sobre los fines y objetivos que busca la presente investigación: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”, así como en qué consiste mi participación.

Estos datos yo otorgue serán tratados y custodiados en respeto a la intimidad, manteniendo el anonimato de la información y la protección de datos desde los principios éticos de la investigación científica. Sobre estos datos se asisten los derechos de acceso, rectificación o cancelación que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable. Al término de la investigación, será informado de los resultados que se obtengan.

Por lo expuesto otorgo **MI CONSENTIMIENTO** para que se realice la Entrevista / Encuesta que permita contribuir con los objetivos de la investigación:

### **Objetivo general de la investigación:**

Elaborar una estrategia de formación permanente del docente basado en el modelo complejo desarrollador que resuelva la contradicción entre la sistematización y la apropiación de la formación permanente compleja desarrolladora en una red de instituciones educativas del área rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.

### **Objetivo específico:**

- a) Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación permanente y su dinámica.
- b) Determinar las tendencias históricas del proceso de formación permanente y su dinámica.
- c) Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.

- d) Elaborar el Modelo Complejo Desarrollador desde la sistematización y apropiación para el desarrollo de las competencias profesionales.
- e) Elaborar la estrategia para dinamizar el proceso de formación permanente.
- f) Validar los resultados de la investigación por juicio de expertos.
- g) Ejemplificar parcialmente la aplicación de la estrategia de formación permanente.

Chunchuquillo, 25 de mayo de 2021


Dr. Jorge A. Obitas Rivera  
C.M. Nº 1027668255  
DIRECTOR



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Institución:** Universidad Señor de Sipán

**Investigador:** José Manuel Alcántara Villanueva

Título: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”.

Yo, Yta Jesús Noriega Rojas                      Identificado con DNI N° 16693822

### **DECLARO:**

Haber sido informado (a) de forma clara, precisa y suficiente sobre los fines y objetivos que busca la presente investigación: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”, así como en qué consiste mi participación.

Estos datos yo otorgue serán tratados y custodiados en respeto a la intimidad, manteniendo el anonimato de la información y la protección de datos desde los principios éticos de la investigación científica. Sobre estos datos se asisten los derechos de acceso, rectificación o cancelación que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable. Al término de la investigación, será informado de los resultados que se obtengan.

Por lo expuesto otorgo **MI CONSENTIMIENTO** para que se realice la Entrevista / Encuesta que permita contribuir con los objetivos de la investigación:

### **Objetivo general de la investigación:**

Elaborar una estrategia de formación permanente del docente basado en el modelo complejo desarrollador que resuelva la contradicción entre la sistematización y la apropiación de la formación permanente compleja desarrolladora en una red de instituciones educativas del área rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.

### **Objetivo específico:**

- a) Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación permanente y su dinámica.
- b) Determinar las tendencias históricas del proceso de formación permanente y su dinámica.
- c) Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.

- d) Elaborar el Modelo Complejo Desarrollador desde la sistematización y apropiación para el desarrollo de las competencias profesionales.
- e) Elaborar la estrategia para dinamizar el proceso de formación permanente.
- f) Validar los resultados de la investigación por juicio de expertos.
- g) Ejemplificar parcialmente la aplicación de la estrategia de formación permanente.

El Puquio, 25 de mayo de 2021.



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Institución:** Universidad Señor de Sipán

**Investigador:** José Manuel Alcántara Villanueva

Título: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”.

Yo, José Luis Quintos Vega                      Identificado con DNI N° 42246547

### **DECLARO:**

Haber sido informado (a) de forma clara, precisa y suficiente sobre los fines y objetivos que busca la presente investigación: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”, así como en qué consiste mi participación.

Estos datos yo otorgue serán tratados y custodiados en respeto a la intimidad, manteniendo el anonimato de la información y la protección de datos desde los principios éticos de la investigación científica. Sobre estos datos se asisten los derechos de acceso, rectificación o cancelación que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable. Al término de la investigación, será informado de los resultados que se obtengan.

Por lo expuesto otorgo **MI CONSENTIMIENTO** para que se realice la Entrevista / Encuesta que permita contribuir con los objetivos de la investigación:

### **Objetivo general de la investigación:**

Elaborar una estrategia de formación permanente del docente basado en el modelo complejo desarrollador que resuelva la contradicción entre la sistematización y la apropiación de la formación permanente compleja desarrolladora en una red de instituciones educativas del área rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.

### **Objetivo específico:**

- a) Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación permanente y su dinámica.
- b) Determinar las tendencias históricas del proceso de formación permanente y su dinámica.
- c) Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.

- d) Elaborar el Modelo Complejo Desarrollador desde la sistematización y apropiación para el desarrollo de las competencias profesionales.
- e) Elaborar la estrategia para dinamizar el proceso de formación permanente.
- f) Validar los resultados de la investigación por juicio de expertos.
- g) Ejemplificar parcialmente la aplicación de la estrategia de formación permanente.

Los Cedros, 25 de mayo de 2021



*Jose Luis Quintos Vega*  
José Luis Quintos Vega  
DNI: 42246547  
DIRECTOR

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Institución:** Universidad Señor de Sipán

**Investigador:** José Manuel Alcántara Villanueva

Título: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”.

Yo, Luz Maribel LLempen Acuña

Identificado con DNI N° 28131014

### **DECLARO:**

Haber sido informado (a) de forma clara, precisa y suficiente sobre los fines y objetivos que busca la presente investigación: “ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES”, así como en qué consiste mi participación.

Estos datos yo otorgue serán tratados y custodiados en respeto a la intimidad, manteniendo el anonimato de la información y la protección de datos desde los principios éticos de la investigación científica. Sobre estos datos se asisten los derechos de acceso, rectificación o cancelación que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable. Al término de la investigación, será informado de los resultados que se obtengan.

Por lo expuesto otorgo **MI CONSENTIMIENTO** para que se realice la Entrevista / Encuesta que permita contribuir con los objetivos de la investigación:

### **Objetivo general de la investigación:**

Elaborar una estrategia de formación permanente del docente basado en el modelo complejo desarrollador que resuelva la contradicción entre la sistematización y la apropiación de la formación permanente compleja desarrolladora en una red de instituciones educativas del área rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.

### **Objetivo específico:**

- a) Caracterizar epistemológicamente el proceso de formación permanente y su dinámica.
- b) Determinar las tendencias históricas del proceso de formación permanente y su dinámica.
- c) Diagnosticar el estado actual de la dinámica del proceso de formación permanente y su dinámica en los directivos y docentes de las instituciones educativas integradas que conforman una red rural en los distritos de Bellavista, Colasay y Chontalí.

- d) Elaborar el Modelo Complejo Desarrollador desde la sistematización y apropiación para el desarrollo de las competencias profesionales.
- e) Elaborar la estrategia para dinamizar el proceso de formación permanente.
- f) Validar los resultados de la investigación por juicio de expertos.
- g) Ejemplificar parcialmente la aplicación de la estrategia de formación permanente.

Pachapiriana, 26 de mayo de 2021



Prof. Luz Mercedes Llanusa Acuña  
DNI: 28131014  
DIRECTORA

ANEXOS 07

APROBACIÓN DEL INFORME DE TESIS



APROBACIÓN DEL INFORME DE TESIS

El Docente:

**DR. JUAN CARLOS CALLEJAS TORRES, APRUEBA: EL INFORME DE TESIS:  
“ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE BASADO EN EL MODELO  
COMPLEJO DESARROLLADOR PARA LAS COMPETENCIAS  
PROFESIONALES”**

Presentado por:

Mag. José Manuel Alcántara Villanueva.

Chiclayo, 15 de noviembre del 2021

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Callejas Torres', is written over a horizontal line.

---

Dr. Juan Carlos Callejas Torres  
DOCENTE