



LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN BERLÍN Y LIMA DESDE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Tesis doctoral
Dirigida por Prof. Dra. Aiga von Hippel
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche
Fakultät Institut für Erziehungswissenschaften Abteilung
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Humboldt Universität zu Berlin

Julio 2019

** El presente documento fue elaborado a partir del libro*
Sánchez, A. O. (2019). *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos*. Lima. CISE. Recuperado de http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/137651/AlexSanchez_versi%C3%B3n%20final%20digital-%2006%20junio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ÍNDICE

	Pág
PROLOGO	5
I. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.1 Conceptualizando la educación continua del docente.....	7
1.2 Los objetivos de la educación continua del docente.....	10
1.3 Contribución teórica de la educación de adultos.....	16
1.4 Conceptualizando la educación de adultos.....	18
1.5 Los principios de la educación de adultos.....	24
1.6 La educación continua docente vinculada con la educación de adultos.....	26
a) Adulto.....	27
b) Correspondencia entre la educación de adultos y educación continua.....	28
c) Oferta de cursos.....	31
II. DISEÑO METODOLOGICO	34
2.1 Importancia y justificación del estudio.....	34
2.2 Formulación del problema y objetivos.....	36
2.3 Diseño.....	38
2.4 Categorías de análisis.....	40
2.5 Caracterización de los entrevistados y fuentes consultadas.....	43
2.6 Procedimiento y análisis de datos.....	44
III. LA DISCUSIÓN DE RESULTADOS	45
Primer aspecto. Oferta de los programas de educación continua.....	45
Segundo aspecto. Discusión del rol de los formadores de adultos en los programas de educación continua.....	47
Tercer aspecto. Discusión el cambio en las prácticas de aula de los docentes.....	48
Cuarto aspecto. La participación de los docentes.....	50

1. Construcción del formador de adultos.....	52
2. Metodología vivencial (práctico).....	53
3. Condiciones para el cambio y el desarrollo del docente.....	54
4. Participación para el desarrollo del docente.....	55
5. Condiciones de la oferta para la participación del docente.....	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Objetivos de la educación continua docente.....	11
Tabla 2: El adulto: el ámbito social y desarrollo de habilidades.....	17
Tabla 3: Historia de la educación de adultos.....	19
Tabla 4: Dimensiones de las teorías de la educación de adultos.....	21
Tabla 5: Características de los principios de la educación de adultos.....	25

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Educación de adultos: organización.....	29
Figura 2: La educación de adultos en genética.....	30
Figura 3: Importancia de la Educación continua (EC) de docentes en relación con la educación de adultos (EA)	33
Figura 4: Diseño de la investigación. Plan de trabajo.....	39
Figura 5 : EL formador de adultos: formación y exigencias.....	53
Figura 6: Importancia de la metodología vivencial en los programas de educación de adultos	54
Figura 7: Condiciones para el cambio y desarrollo docente.....	55
Figura 8: Participación para el desarrollo docente.....	56
Figura 9: Oferta de educación continua y participación del docente.....	57
IV. CONCLUSIONES	58
BIBLIOGRAFÍA:	62

PRÓLOGO

El trabajo presentado por Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, titulado “La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos”, se ocupa de la formación continua docente en Alemania y Perú. No se trata de un estudio comparativo principalmente; más bien, Sánchez hace el intento de determinar en qué medida podría incrementarse la calidad de la praxis de la formación continua docente sirviéndose de la ciencia de la educación de adultos.

Guiado por este interés investigativo, Sánchez analiza las perspectivas de docentes, directores de escuelas y representantes del sector público en Educación sobre la participación de los docentes en la educación continua. Concitan su interés, sobre todo, la relevancia y el impacto de reunir la formación continua docente y la educación de adultos. Una amplia revisión de bibliografía en varios idiomas (alemán, inglés, español) que versa sobre estudios comparados brinda una perspectiva internacional impresionante del trabajo.

Como metodología de acceso, Sánchez eligió un análisis documental y llevó a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes, directores de escuelas y representantes educativos de Berlín y Lima. Como resultado notable del trabajo se puede destacar el análisis crítico de la oferta de formación continua docente. Además, su estudio plantea posibilidades de mejora de la estructura de la oferta. En combinación con el acceso de la ciencia de la educación de adultos a través del modelo de varios planos de Schrader, Sánchez consigue una heurística que permite sintonizar la problemática estudiada con un discurso disciplinar.

El trabajo tiene el mérito de un laboreo bibliográfico multilingüe amplio, así como la composición de una muestra extensa, independiente y transparente. Sánchez logra establecer un nexo prometedor entre discursos de la ciencia de la educación de adultos y la educación continua docente. De esta forma, su investigación aporta una perspectiva reflexiva e innovadora en el ámbito germanoparlante. El involucramiento disciplinar en mayor grado de la ciencia de la educación de adultos en la formación continua docente

parece tener importancia no solo para la comunidad científica latinoamericana, sino también para el habla alemana.

Berlín, Noviembre 2018

Prof. Dr. Aiga von Hippel

VORWORT

Die von Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya vorgelegte Arbeit mit dem Titel "The Practice of Continuing Education for Teachers in Berlin and Lima from the Theory of Adult Education" behandelt das Thema der Fortbildung von Lehrenden in Deutschland und Peru. Hierbei geht es nicht in erster Linie um eine vergleichende Studie, vielmehr unternimmt Sanchez den Versuch zu ergründen, inwiefern die Praxis der Lehrer_innenfortbildung unter Bezugnahme auf Erwachsenenbildungswissenschaft qualitativ hochwertiger zu gestalten sei. Geleitet von diesem Forschungsinteresse untersucht Sanchez die Perspektiven von Lehrenden, Schuldirektor_innen und Vertreter_innen der Bildungsverwaltung auf die Fortbildungsbeteiligung von Lehrenden. Dabei geht es ihm vor allem um die Relevanz und die Auswirkungen einer Verknüpfung von Lehrer_innenfortbildung und Erwachsenenbildung.

Ein breiter Literaturüberblick in mehreren Sprachen (deutsch, englisch, spanisch) über vergleichende Studien bietet eine eindrückliche internationale Perspektive der Arbeit.

Als methodischen Zugang wählte Sanchez eine Dokumentenanalyse und führte halbstrukturierte Interviews mit Lehrenden, Schuldirektor_innen und Vertreter_innen der Bildungsverwaltung aus Berlin und Lima.

Als wesentlicher Ertrag der Arbeit kann die kritische Betrachtung des Fortbildungsangebotes für Lehrende angesehen werden. Daran anschließend werden Möglichkeiten zur Verbesserung der Angebotsstruktur dargelegt. In Verbindung mit dem erwachsenbildungswissenschaftlichen Zugang über das Mehrebenenmodell von Schrader gelingt Sanchez eine Heuristik, die die untersuchte Problematik an einen disziplinären Diskurs anschlussfähig macht.

Die Arbeit hat das Verdienst einer breiten mehrsprachigen Literaturbearbeitung sowie die eigenständige umfangreiche und transparente Samplebildung. Sánchez gelingt eine vielversprechende Verbindung zwischen Diskursen der Erwachsenenbildungswissenschaft und der Lehrer_innenfortbildung. Folglich wird durch die Arbeit eine für den deutschsprachigen Raum innovative und reflektierte Perspektive eingebracht. Der stärkere disziplinäre Einbezug der Erwachsenenbildungswissenschaft für die Lehrer_innenfortbildung erscheint nicht nur für den lateinamerikanischen sondern ebenso für den deutschsprachigen Wissenschaftsraum von Bedeutung.

Berlín, im November 2018

Prof. Dr. Aiga von Hippel

I. MARCO DE LA INVESTIGACION

1.1. Conceptualizando la educación continua del docente

Existe una variedad de términos para el proceso de la educación continua docente; según cada organización puede ser denominado como capacitación, perfeccionamiento, actualización, entre otros. El lograr los objetivos planteados por dicho proceso permitirá el desarrollo profesional del docente (Guerra, 2008).

Considerando el párrafo anterior y lo expresado anteriormente sobre las exigencias, las necesidades relacionadas con el campo educativo y la labor docente, podemos entender que la educación del docente es un proceso continuo (von Hippel, citado en Helsper & Tippelt, 2011; Musset, 2010) o permanente, así como la educación es una necesidad para todos (Madre, 1976, p.124, citado en Löbbecke, 1989). Por tal motivo, este proceso no debe ser visto como un simple “entrenamiento, capacitación o actualización para instrumentalizar los modelos o modificaciones curriculares, definidos por la reforma en curso y bajo la responsabilidad de los especialistas y planificadores, relegándose a los docentes al rol de ‘ejecutores’ de lo que otros piensan y deciden” (Robalino, 2004, p. 161), sino como la posibilidad de asumir acciones concretas en beneficio del profesional y responsable de los aprendizajes de los estudiantes, en este caso del docente.

En estos tiempos, es necesario precisar que los adultos que están en servicio deben tener la opción de realizar su educación continua y no seguir pensando que los conocimientos obtenidos en su momento serán para toda la vida. Como lo comentábamos previamente, existen muchas necesidades, demandas y otras situaciones que son exigidas por el sistema educativo, los limitados recursos, el aumento de los conocimientos, la necesidad de seleccionar y suministrar la educación (Pieler, 2000), los propios intereses de los docentes. En ese contexto, lo que queda claro es que deben ser atendidas y, por ende, debe haber preparación para afrontarlas.

Por tal motivo, coincidimos con la forma como Musset (2010, pp. 28) entiende la educación continua docente:

El diseño de la formación continua también representa una herramienta que es fundamental para el desarrollo de las vías alternativas: las personas que ingresan a la profesión docente de esta manera, después de beneficiarse de una formación docente inicial generalmente muy corta, basada en la escuela, necesitan de ingresar activamente en actividades de capacitación continua, ya que aprenden cómo enseñar a los maestros en el trabajo. También es una forma de hacer que la profesión docente sea más atractiva: se puede utilizar para motivar a los maestros. El acceso a una educación de calidad, inicial pero también continua, se ha analizado como esencial para establecer y mantener el interés y la eficacia de los docentes.¹

¹ En la cita original indica: "*The design of continuing training also represents a tool that is fundamental to the development of the alternative pathways: the persons that enter the teaching profession through this way, after benefiting from generally very short school-based initial teacher education, need to enter actively in continuing training activities, since they learn how to teacher on the job. It is also a way of making the teaching profession more attractive: it can be used to keep teachers motivated. Access to quality education – initial but also continuing - has be analyzed as essential to establishing and retaining teachers' interest and effectiveness*" (Musser, 2010, p. 28)

Entonces, podemos sostener que la educación continua es inherente a todas las personas, y es una estrategia integral para la continuación o reanudación de la educación a lo largo de su vida. Esta abarca todas las formas de aprendizaje útil y organizado relacionadas con la adquisición, la estructuración, y la reestructuración de los conocimientos, habilidades, valores y competencias. Su finalidad es desarrollar, adaptarse a los cambios rápidos, superar sus limitaciones personales y mejorar el desempeño de la función docente a través de un componente crítico y transformador entre la teoría y práctica. Es necesario puntualizar que la educación continua de docentes es considerada como política educativa de los países, a la vez que es promovida por instituciones globales. Además, debe estar acorde con las necesidades tanto del sistema educativo como del entorno laboral del mismo docente (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000; Hervorth in Roß, 2012; Löbbecke, 1989; Reich-Claassen, 2010; Lella, 1999, Gorodokin, 2005 citado en Moliner & Loren, 2010; Pieler, 2000; Schüßler & Thurnes, 2005; Beca citado en Flores, 2004; Unesco, 2002; Pineda & Sarramona, 2006; Raquimán, 2008; Caena, 2011; De Martín, 2005).

En cuanto a la participación en los programas de educación continua, esta se orienta a profesionales que ya cuentan con algún título profesional o diploma que acredite alguna especialidad (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010). En muchos casos, ésta debe ser un deber profesional, aunque en la práctica se convierta en opcional (Caena, 2011). A través de estos programas, se espera lograr el desarrollo profesional continuo a partir de la actualización, la profundización de temas, la especialización, la adaptación a los cambios, la propuesta de alternativas, la resolución de nuevos problemas, el aprendizaje de nuevas concepciones, etc.

De acuerdo con lo descrito, presentamos los ocho principios de la educación continua propuestos por Escotet (1991, citado en Tünnermann, 1995, p.4-5), que hemos actualizado.

- Es un proceso continuo a lo largo de la vida, dinámico y flexible.
- Toda institución o grupo social es educativo y promueve la convivencia humana.

- La universalidad del espacio educativo puede ser lugar de encuentro o una situación de aprendizaje.
- Es integral, y se interesa en el desarrollo y crecimiento de las personas desde sus posibilidades y habilidades.
- Considera su contexto social para considerar sus metas de formación.
- Es un proceso ordenador del pensamiento para la comprensión, la dirección y la utilidad de uno mismo.
- El sistema educativo tiene carácter integrador entre el micro y macro sistema educativo-social.
- La educación es un proceso innovador para atender las necesidades educativas.

1.2. Los objetivos de la educación continua del docente

La educación continua docente tiene que cumplir ciertas metas para su implementación y ejecución con el fin de que brinde información y presente algunas alternativas, además de desarrollar las capacidades de los participantes. Asimismo, debe intentar el desarrollo integral y de cambio de cualquier profesional. Por tal motivo, a partir de un conjunto de autores (Bernhardsson & Lattke, 2012; Imbernón, 1998; Bello, 2004; Vezub, 2009; Elliott, 1991 in Imbernón, 1998; von Hippel, 2011a), hemos construido y definido los objetivos de la educación continua:

Tabla 01. Objetivos de la educación continua docente

OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN
Estimular el aprender a aprender	Aprender de las investigaciones porque aportan nuevo conocimiento. Aprender y desaprender de manera continua. Participar del estudio de situaciones prácticas reales, problemática, experiencial, que permitan la adquisición de un conocimiento pertinente y útil.
Orientar a la investigación	Aprender investigando para estimular la colaboración, análisis, comprobación, evaluación.
Promover y fortalecer la reflexión	Ser consciente del trabajo docente en la escuela y aula, a través de la reflexión de situaciones diarias y complejas. Profundizar el conocimiento y reflexionarlo a la luz de su práctica. Estimular la práctica reflexiva
Desarrollar un trabajo colaborativo	Generar espacios de aprendizaje que estimulen la colaboración, el trabajo en equipo, la discusión, los logros y problemas.
Aprender a diseñar de proyectos	Aprender a diseñar proyectos y experimentar su aplicación. Apoyar los aportes e iniciativas.
Estimular la sensibilidad y la afectividad con quienes se trabaja	Fortalecer su vocación a partir de la valoración de su rol y del trabajo con estudiantes.
Orientar las actividades hacia la mejora de la práctica pedagógica	Interés por la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Analizar las estrategias utilizadas, los resultados obtenidos y la reflexión de la práctica. Desarrollar el proceso de autoevaluación y retroalimentación.

Fuente: Sánchez (2015)

Los objetivos brindan una orientación o lineamientos de los programas de educación continua docente con el fin de complementar y profundizar lo aprendido en la educación inicial. Esto puede significar adquirir nuevos conocimientos y motivación al cambio, fortalecer la forma de pensar, perfeccionar la tarea docente, asumir el mejoramiento profesional y humano para que los docentes puedan adecuarse a los nuevos tiempos y se

conviertan en profesionales capaces de afrontar los retos educativos. De esta manera, pueden generar acciones concretas como el diseño de proyectos novedosos y la producción intelectual, que posiblemente logren un proceso de autorregulación profesional y aprendizaje autónomo.

El concretar los objetivos de educación continua docente debe permitir que los programas de educación continua (Imbernón, 1998, Antúnez & Imbernón, 2007; Paquay, 2000 citado en Raquimán, 2008; Vezub, 2009) consideren los siguientes aspectos:

- Planificación estratégica: esta debe ser realista, consecuente con las políticas educativas y los recursos disponibles. La planificación evita improvisaciones o cambios para dar continuidad y confianza a los docentes en la educación, por lo que se incorporan instancias de educación, práctica y retroalimentación.
- Contexto profesional: la problemática desde el contexto laboral debe ser considerada el punto de inicio de la construcción de la propuesta formativa. Es necesario que los objetivos den respuesta a los problemas profesionales y se planteen proyectos.
- Experiencias previas profesionales: se debe identificar e integrar lo que el docente conoce desde su historia de vida y sus proyectos personales, y lo que ha experimentado para plantear programas pertinentes y significativos, resaltando siempre las fortalezas de los docentes.
- Docentes reflexivos y autoeducación: los docentes son sujetos activos que pueden estudiar a profundidad, investigar, diseñar, desarrollar, evaluar, reformular programas y acciones para lograr la mejora educativa. Superan la dicotomía teoría-práctica a través de la transeducación reflexiva de la práctica profesional, el ensayo de nuevas estrategias y seguimiento, y la retroalimentación de los resultados que se van obteniendo.
- Ambiente que favorezca el aprendizaje: son necesarios espacios dentro de la institución que promuevan la interacción y trabajo colaborativo entre docentes así como redes interactivas para el logro de proyectos colectivos.

- Coherencia con el modelo didáctico: lo planteado en la educación continua debe ser utilizado en las aulas, a partir de ejemplos, enseñanza activa, participación, pensamiento crítico, cooperación y creatividad.
- Reconocimiento de la ejecución y compromiso: es preciso evitar asociar la promoción profesional con la asistencia a programas de educación continua. La idea es que el docente asuma cambios evidentes en su práctica profesional, por lo cual, el mérito docente debe ser otorgado a quienes evidencien compromiso con su práctica pedagógica y para apoyarlos con las iniciativas que plantean.

A partir de lo propuesto, es posible lograr mejoras, pero es necesario que el docente esté motivado por continuar su desarrollo profesional (Macdonald, 1999, Antúnez & Imbernon, 2007; citado en Musser, 2010; Castillo, 2012).

Para hacer esto posible, se debe considerar que los programas de educación continua responden a una serie de condiciones propias del contexto y de las inquietudes de los docentes, por lo cual, las mismas actividades no funcionan en diferentes lugares a la vez, como lo indica Villegas-Reimers (citado en OCDE, 2005 en Musset, 2010) descartando la posibilidad de fórmulas mágicas.

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, las actividades planteadas pueden tener algunas tendencias generales, según Musset (2010, p. 27-28):

- La formación continua puede incluir actividades destinadas a facilitar la aplicación de una política o una reforma educativa (ej: conferencias de divulgación para proporcionar a los docentes información sobre nuevos contenidos pedagógicos), en el caso por ejemplo de la implementación de un nuevo currículo.
- Desarrollo continuo orientado a temas: preparación de docentes a nuevos contenidos temáticos, o al contenido pedagógico (orientado a la tarea). También para la preparación de nuevas funciones (líderes de la escuela que se

convierten). En este caso, la formación continua organizada en grupos más pequeños, bajo la forma de talleres o cursos cortos.

- La formación continua se está haciendo cada vez más basada en la escuela; está organizado por las escuelas para responder a los específicos. En este caso, se trata de grupos de estudio por ejemplo, o talleres de trabajo con profesores de la misma escuela trabajando juntos en un tema específico, o aprendiendo sobre nuevas habilidades que son necesarias por la escuela en su conjunto. También puede ser, por ejemplo, desarrollar un programa. La formación continua basada en la escuela permite mejorar la colegialidad entre los docentes, proporcionando un contexto de aprendizaje fértil para ellos. Para poner la formación continua en la escala de la escuela también permite a los profesores estar presentes en la identificación precisa de lo que necesitan aprender.
- Los profesores también pueden optar por seguir las actividades de formación continua para su propio desarrollo de personal docente. “estas actividades suelen llevarse a cabo fuera de las escuelas, individualmente o con profesores de otras escuelas².

² En la cita original, Musset señala:

• *Continuing training can include activities intended to facilitate the implementation of a policy or an educational reform (ex: dissemination conferences to provide teachers with information about new pedagogical content), in the case for example of the implementation of a new curriculum.*

Subject-oriented continuing development: preparation of teachers to new subject-matter content, or to pedagogical content (task-oriented). Also for the preparation of new functions (becoming school leaders for example). In this case, continuing training organized in smaller groups, under the form of workshops, short courses.

• *Continuing training is becoming increasingly school-based; it is organized by the schools to respond to specific. In this case, it involves study groups for example, or work-shops with teachers from the same school working together on a specific issue, or learning about new skills that are needed by the school as a whole. Can also be for example to develop a programme. School-based continuing training allows to enhance collegiality between teachers, providing a fertile learning context for them. To place continuing training at the scale of the school also allows teachers to be present in the precise identification of what they need to learn.*

Como primer punto, debemos tener claro que la asistencia de los docentes a los programas de educación continua les da la posibilidad de desarrollar y fortalecer sus competencias, por lo que se hace necesario considerar sus intereses y las necesidades de los grupos, además de tener relación directa con el desarrollo y el entendimiento de las capacidades y las experiencias de aprendizaje de los mismos docentes (von Hippel, 2011a).

Finalmente, podemos afirmar que el aprendizaje permanente o continuo se da a lo largo de la vida y se convierte en un aspecto importante dentro del desarrollo profesional, en especial

la carrera docente que se perfila cada vez más como un aprendizaje a lo largo de toda la vida, y la educación magisterial inicial es la encargada de asentar sus cimientos. Por consiguiente, los países también buscan maneras de brindar mejor apoyo a los docentes principiantes, así como oportunidades e incentivos para una educación profesional continua a lo largo de su carrera” (OCDE, 2009, p. 104).

Para este fin, se necesita contar con una política educativa nacional que brinde condiciones tanto normativas como instructivas para que el docente fortalezca su labor y sea un sujeto que aprende y reaprende. Esto confirma que

una característica particular del trabajo de los profesores es que el desarrollo completo de la competencia profesional, la especialización requerida, la expansión continua del conocimiento, la ganancia necesaria en experiencia y seguridad y tener que dominar áreas problemáticas que cambian a menudo y en formas variables. Son objetivos que tan sólo se pueden conseguir a lo largo del trabajo mismo” (OCDE, 2009, p. 104).

• *Teachers can also choose to follow continuing training activities for their own personal teacher development. These activities usually take place outside for schools, individually or with teachers from other schools.*

1.3. Contribución teórica de la educación de adultos

La educación de adultos es una teoría que trata de resaltar la labor del adulto en su proceso continuo de aprendizaje. En el presente apartado, trataremos de responder a las siguientes preguntas: ¿cuál es el concepto de la educación de adultos?, ¿cuáles son los componentes de la educación de adultos?, ¿cuáles son las características y condiciones de la educación de adultos para su implementación? Previo al desarrollo de las preguntas, realizaremos una descripción breve sobre el adulto. Iniciamos con la siguiente interrogante: ¿Qué es exactamente un adulto? Al respecto, la Unesco indica:

varían ampliamente en el tiempo y el espacio. Además, no existe ninguna correlación inevitable o automática entre la edad, y las necesidades o las preferencias de aprendizaje más allá de los límites de la niñez y la primera etapa de la adolescencia. Los parámetros varían con las circunstancias personales y sociales, como siempre ha sido el caso. Los límites entre juventud y adultez, así como entre adultez y vejez son mucho más fluidos que los que las convenciones culturales y sociales suponen (2010, p. 12).

Para complementar, podríamos considerar los siguientes aspectos (Mayer, 2011):

- La adultez no es simplemente una cuestión de edad, sino que considera la experiencia vivida a partir de lo personal y lo profesional.
- La formación que se decide realizar será parte de la trayectoria de vida profesional, producto de la educación continua.
- Los adultos mantienen una identidad frente a otros, porque al seguir estudios son considerados profesionales.

En ese sentido, se puede comprender que “la edad adulta se construye socialmente, debido a que la edad de ingreso a la edad adulta varía según los países del mundo”³ (Jarvis, 1990, p. 5). Sin embargo, implica unas características y unas responsabilidades propias relacionadas con esta etapa de la vida, y un conjunto de conocimientos y habilidades (Weinberg, 1999) que podemos observar desde dos dimensiones en la siguiente tabla:

³ El texto original indica: “*adulthood is socially constructed since the age of entry into adulthood varies among different countries of the world*” (Jarvis, 1990, p. 5).

Tabla 02. El adulto: el ámbito social y desarrollo de habilidades

ÁMBITO SOCIAL	DESARROLLO DE HABILIDADES – ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Culminación de los estudios superiores • Vida matrimonial y familiar • Crianza de hijos • Inicio de la vida laboral (remuneración) 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones • Diversas responsabilidades • Proyección al futuro • Madurez • Consolidación del carácter

Elaboración propia

Es necesario precisar que, desde la mirada de la educación de adultos, la “adultez” no es solo una cuestión de edad: se relaciona, principalmente, con la experiencia de vida personal y profesional. En otras palabras, cuando los adultos se matriculan en cualquier tipo de capacitación, ya no son estudiantes de la escuela secundaria o de la universidad. Sus estudios, a menudo, se distancian de dicha formación, puesto que se trata de individuos que tienen o han tenido una vida profesional, y que tienen o han tenido su propia vida familiar en la mayoría de los casos. La formación en la que participan es un paso a lo largo de una trayectoria de vida personal y profesional; a veces, a lo largo de un camino ya extenso de educación continua. Aunque muchos aprecian las alegrías del estudiante o el estatus de estudiante, se consideran profesionales en primer lugar.

Si bien puede haber más características, queda claro que la experiencia del adulto se diferencia sustancialmente de la vida común de un niño, joven o anciano, considerando que, en la práctica, muchos jóvenes pueden terminar asumiendo tempranamente ciertas responsabilidades que le corresponden a un adulto, y no necesariamente tienen las habilidades o actitudes bien desarrolladas (madurez). Esto nos lleva a sostener que hay situaciones relativas y no absolutas, porque depende en muchos casos del contexto en el que se desenvuelve, así como de las influencias y educación recibida, etc. Por ejemplo,

no todos los adultos culminan los estudios, así como no todos tienen hijos al iniciar esta etapa de su vida.

Otro aspecto es que “el adulto debe seguir siendo el autor principal de su propio aprendizaje; él debe tener el poder de decidir acerca de su educación. Centrar el proceso en el educando implica hacer de su vida y de sus necesidades el foco de la reflexión educativa” (Ramírez & Víctor, 2010, p.75) considerando que, conforme va envejeciendo, existen menos espacios para que amplíe su educación continua (Holzer, 2004). Por este motivo, es necesario que continúe su formación tanto durante como después de la crianza de los hijos o durante el período en que trabaja (Nolda, 2012). De esta manera, puede lograr los procesos, la adquisición y el control del aprendizaje (Lu, 2007) como un “estudiante adulto” (Eurydice, 2011).

Con respecto a los adultos, la investigación de Higher Education Academy Evidencent del año 2010 indica que no constituyen un grupo homogéneo. De hecho, lo único que tienen en común es su decisión de participar en la educación superior en una etapa posterior de su vida, pero difieren considerablemente en lo referente a sus características demográficas (edad, situación laboral, clase social, etc.) (Eurydice, 2011, p. 44)

1.4. Conceptualizando la educación de adultos

La necesidad de que los adultos sigan aprendiendo ha sido un tema de preocupación que se evidencia en las sociedades modernas. Esta necesidad se origina, porque algunos adultos no concluyeron o realizaron sus estudios escolares, técnicos o universitarios, y deciden volver al centro educativo para obtener una certificación escolar o titulación que les acredite los estudios completos (Equipo Políticas Sociales FETE UGT, s.f.). Otro aspecto de consideración y parte del presente estudio es que algunos profesionales no continúan aprendiendo después de haber logrado una certificación en su vida profesional. Actualmente, las sociedades modernas buscan algunos mecanismos para que los adultos (Seitter, 2000) se mantengan insertados en el mundo laboral y vinculados con el

desarrollo social global (Löbbecke, 1989), pero con una mentalidad de aprendizaje no solo para cumplir ciertas funciones, sino a lo largo de su vida.

Antes de describir conceptualmente el sustento teórico de educación de adultos, iniciaremos entendiendo sus antecedentes a través de tres épocas, que abarcan del siglo XVIII al XXI.

Tabla 03. Historia de la educación de adultos

ÉPOCA	ENTRE LOS SIGLOS 18 Y 19	ENTRE LOS SIGLOS 19 Y 20	LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN DE LOS AÑOS 1960 Y 1970
Circunstancias	Tiempo de origen de la educación pública	Tiempo de institucionalización definida y representación de las personas /Educación de adultos	Tiempo de modernización de la educación de adultos y continua
Referencia del problema	La producción en general, habilidades de comunicación basadas en el conocimiento	La integración del Estado Bienestar a través de la participación activa de la población en ciencia y arte	Expansión de la educación de adultos: considera la relación del sistema de enseñanza y las razones para la formación económica (cualificaciones), además de la teoría de la democracia relacionada con el derecho la educación.

Fuente: Seiter, 2000, pp.14

A partir de este aporte, podemos observar y resaltar los diferentes cambios y necesidades que se han planteado en el devenir de los tiempos acerca de la educación de adultos: la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación; después, la relación con la ciencia y el arte; y, luego, en 1970, la aplicación de la cobertura de educación de adultos tomando en cuenta la economía y el derecho a la educación dentro del ámbito democrático. Posteriormente o en simultáneo, se desarrollaron las teorías de educación

de adultos, que están organizadas según autores, enfoque, corrientes filosóficas u otros que dieron soporte a cada etapa. Estas fueron trabajadas por Weinberg (1999, p. 17) y Seiter (2006, p. 18), autores que nos permiten comprender, discutir, aportar y fortalecer la educación de adultos.

Considerando los antecedentes y las teorías, podemos evidenciar que los cambios sociales, económicos y políticos, así como los tecnológicos, influenciaron las teorías planteadas. De este modo, cubrieron ciertas necesidades, así como exigencias no solo personales sino profesionales, dentro de un contexto cada vez más global. Debemos tomar en cuenta que Schwandt, (citado en Sandlin, Redmon & Clark, 2011) a diferencia de otros autores, resalta las teorías científicas asociadas con el progreso social. Su aproximación la podemos complementar con las teorías relacionadas con el aprendizaje de los adultos “como la andragogía, el aprendizaje autodirigido y el aprendizaje transformacional; [estos] abren espacios transitorios dentro y fuera de esas teorías para la investigación y la práctica de la educación de adultos”⁴ (Sandlin, Redmon & Clark, 2011, p.18). Para la comprensión general de cada teoría, Siebert (1977, p. 6, en Weinberg, 1999, p. 17-18) explica las siguientes dimensiones:

⁴ El texto original indica “*as andragogy, self-directed learning, and transformational learning, opens up transitional spaces within and outside those theories for adult education research and practice*” (Sandlin, Redmon & Clark, 2011, p.18).

Tabla 04. Dimensiones de las teorías de educación de adultos

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
1. Sociopolítica, antropológica, epistemológica y/o enfoque ideológico	Hay diferentes puntos de vista: libertario, cristiano, socialista y neomarxista. Cada uno de ellos corresponde a una comprensión idealista o materialista de la ciencia.
2. Justificación de la necesidad de la educación de adultos (legitimidad)	La necesidad de la educación de adultos puede justificarse, por ejemplo, desde diversas disciplinas: la filosofía, porque parte de la imagen humana; política, puesto que se vincula con los procesos de democratización; economía, en la medida que existan los requisitos de cualificación; lo profesional, en tanto la política educativa considera los defectos del sistema de la formación inicial.
3. Objetivos y funciones de la educación de adultos	Los adultos pueden ser más propensos a adaptarse a los cambios sociales y económicos, pero también la capacidad de cambiar las situaciones de la vida: ellos pueden vivir de manera individual, y ascender o movilizar la conciencia de clase
4. Evaluación de la función actual, el rendimiento y el desarrollo de la educación de adultos	La educación de adultos puede ser interpretada como una agencia para los intereses de los capitales de inversión o como una instancia fundamental democratización.
5. Didáctica, estrategias metodológicas y conceptos	¿La educación de adultos debe centrarse en la facilitación del aprendizaje y el conocimiento? ¿debe transmitir no sólo los requisitos cognitivos para la acción política, sino participar activamente en las acciones políticas?
6. Conclusiones de la política educativa	¿Puede aplicarse este concepto a un centro de formación del gobierno o previsto por el Estado, y a la competencia de apoyo social?

Fuente: Adaptado de Siebert (1977, p. 6, citado en Weinberg, 1999)

Ante la propuesta planteada, debemos resaltar y considerar la siguiente orientación en los programas de educación continua en la actualidad:

- Respeto por los derechos de las personas
- Considerado como política educativa
- Interés por lograr las cualificaciones profesionales
- Posibilidad de cambiar la vida individual como social
- Inversión de capital (humano)
- Facilitación del aprendizaje y conocimiento
- Participación en acciones políticas
- Apoyo social desde el gobierno o considerado como política de estado

A continuación, desarrollaremos conceptualmente lo que es la educación de adultos desde la mirada de diversos autores: Lenz (1987); Hallmayer (2006); Rummler (2006), Ramírez y Víctor (2010); Reich-Claassen (2010); Unesco (2010); Nolda (2012). Esto se ha organizado en una tabla comparativa a partir de los siguientes aspectos: sentido, orientación de la educación, desarrollo profesional, proyección y discusión.

No compartimos la idea de que la educación de adultos solo sirva para reducir la escasez de mano de obra o tenga carácter económico, como sostiene Milana (2012). Aunque es cierto que los conocimientos y las habilidades que desarrollan están relacionados con la economía de cada país (European Commission/Eacea/Eurydice, 2015), así como con el mantenimiento de la empleabilidad y la promoción de profesionales (Friebe & Jana-Tröller, 2008), también afirmamos, desde la misma teoría, que la educación de adultos permite fortalecer la identidad profesional y que supone un reconocimiento no solo económico, sino social. Luego de revisar los enfoques y las dimensiones de la educación de adultos, a continuación, presentamos algunos aspectos a lograr a través de la educación de adultos (Morin, 2006; Rummler, 2006; Lu, 2007; Zeuner, 2011):

- El adulto aprende continuamente para satisfacer sus intereses personales y desarrollar su personalidad.
- Esta forma de educación permite ampliar sus áreas sociales y culturales (redes).
- El adulto debe aplicar lo aprendido tanto en su profesión como en su vida cotidiana.
- La educación de adultos permite mejorar el aprendizaje y la memoria (funciones cognitivas) poniendo fin a la degradación por sí mismo.
- Los adultos deben ser capaces de aprender y de trabajar de forma independiente.
- Los adultos no dependen de la asistencia educativa de manera presencial.
- El aprendizaje les permite socializar y apropiarse de manera reflexiva en un mundo cambiante y de incertidumbre.
- Esta forma de aprendizaje contribuye a mejorar la vida de las personas, así como facilita la participación política, el desarrollo económico y las posibilidades de una coexistencia pacífica de los pueblos.
- La educación de adultos cubre las debilidades de formación como las relacionadas con la actualización (avances tecnológicos y cambios organizativos) y con aquellas propias del trabajo (educación recurrente).

A partir de lo revisado, podemos conceptualizar la educación de adultos como la teoría que les brinda conocimiento, permite el aprendizaje, desarrolla su cualificación (competencias, destrezas y actitudes) a través de un proceso de socialización, reflexión y razonamiento, con el objetivo de mantener su aprendizaje a lo largo de su vida. Esto significa que permitirá que los adultos que no realizaron estudios básicos o formación inicial, y quienes no tienen profesión alguna concreten su formación. En paralelo, en el caso de aquellos que cuentan con una profesión, podrán mejorar, en la medida que

lograrán participar de manera libre en los ámbitos social, económico, tecnológico, político; aportar eficientemente a su comunidad; y mejorar su calidad de vida.

Así, la educación desempeña un rol importante tanto para lograr que el adulto se inserte y se mantenga en el mercado laboral como para que siga aprendiendo toda su vida. No obstante, ello depende mucho de la orientación y la intencionalidad con la que sea planteada y ofrece esta oportunidad a los adultos. Esto es reafirmado por la Unesco, que indica que esta forma de educación les permite a los adultos

desarrollar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos, mejorar sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (2010, p. 15).

Cabe resaltar que, en estos momentos, existe una preocupación por fortalecer la educación de adultos tanto en Europa como en América. Sostenemos que debemos fortalecerla con la formación a lo largo de la vida, la educación polivalente, la oferta educativa diversificada y el criterio globalizador. Esto es entendido como un medio para facilitarle al adulto la continuidad del proceso de formación a lo largo de su vida con el objetivo de mejorar las condiciones en distintas dimensiones: en la esfera social; en su relación con el medio ambiente; en la salud y la población; y, en especial, para el empleo. Además, esta forma de educación se orienta a lograr la igualdad y la equidad, la cooperación y la solidaridad (Jabonero et al., 1997; Unesco, 2010).

1.5. Los principios de la educación de adultos

Los principios de la educación de adultos fueron bosquejados en el documento Recomendación relativa sobre el desarrollo de la educación de adultos, punto II, en el inciso 3 "Principios". Esto fue presentado en la XIX Reunión de la Conferencia General de la Unesco en Nairobi (1976). Según este documento, la educación de adultos debería

seguir los principios presentados a continuación (Unesco, 1976, p. 3-4), los cuales hemos organizado considerando algunas características a partir de lo trabajado por Barros (2009, p. 18-19):

Tabla 05. Características de los principios de la educación de adultos

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
Experiencia	Es de base más experimental que cognitiva En el caso de adultos. puede ser más problemático por la experiencia y costumbres automatizadas. En consecuencia, se experimenta una transformación de tipo conceptual, de actitud, destrezas y habilidades.
Aprendizaje	Cualquier tipo de aprendizaje conlleva cambio de comportamientos así como de esfuerzos. El aprendizaje se ha de realizar, en primer lugar, desde un momento interpersonal junto a la socialización de conocimientos y habilidades; este debe alcanzar el nivel intrapersonal, internalización del aprendizaje. La posición del adulto frente al aprendizaje es de tipo pragmático. El proceso de aprendizaje precisa la participación activa del usuario en términos de objetivos de aprendizaje. Los procesos de aprendizaje de adultos tienen lugar en ciclos. El aprendizaje ha de ser personalizado, por lo cual el grupo de alumnos debe ser más reducido.
Responsabilidad	La implicación de responsabilidad personal en la tarea es alta.
Trato	Se ha de evitar exponer al adulto a situaciones incómodas que lo intimiden o que lo nhiban durante el aprendizaje.
Necesidades	El adulto aprende para el hoy. Asiste a cursos porque tiene necesidades concretas relacionadas a su calidad de vida y sus tareas.
Proceso evaluativo	El nivel de aprendizaje ha de ser evaluado y, por tanto, certificado en tres niveles principales: concepto, actitud y habilidad. Los objetivos se translucen para el participante en conductas observables.

Fuente: Adaptado de Barros (2009)

Los principios son orientadores de la educación de adultos y las características puntualizan los aspectos a trabajar con los adultos.

1.6. La educación continua docente vinculada con la educación de adultos

En este último apartado, trabajamos la posible vinculación que existe entre la educación continua y la educación de adultos. En función de ello, respondemos la siguiente interrogante: ¿Cuál es el vínculo entre la educación continua y la educación de adultos? Hacia el final del estudio, trataremos de ampliar esta discusión. En torno a la pregunta de este apartado, Kraft explica: “La comprensión tiene como objetivo mejorar la práctica en la práctica de educación continua y, por lo tanto, al desarrollo de calidad de las actividades de educación de adultos”⁵ (2006, p. 6). Esta idea nos lleva a repensar que estos dos temas están vinculados, pero no son idénticos, en la medida que la educación continua está orientada a los profesionales (que son adultos) que siguen formándose después de haber realizado su formación inicial, mientras que la educación de adultos se dirige a los adultos que usualmente no han realizado formación alguna y requieren seguir aprendiendo.

Desde la mirada de Löbbecke (1989), la articulación entre la educación de adultos y la educación continua docente se inscribe dentro del campo económico y de la política educativa. A partir de la comprensión de los aportes teóricos, planteamos los siguientes aspectos que vinculan a los dos temas de nuestro estudio: educación de adultos y educación continua docente.

⁵ En el texto original, Kraft indica: “Verständnis zielt auf eine Verbesserung des Handelns in der Weiterbildungspraxis und damit auf die Qualitätsentwicklung erwachsenenpädagogischen Handelns”(2006, p. 6)

a) Adulto

De acuerdo con nuestro campo de estudio, el adulto se convierte en el sujeto involucrado en los temas de estudio (educación continua y educación de adultos).

Consideramos como adultos a las personas cuyas edades se encuentran en el rango de 18 a 20 años hasta aproximadamente los 65 años. Usualmente, estos adultos realizan estudios superiores, técnicos o alguna labor que les permite incorporarse al sistema económico. Como adultos, tienen sus propias responsabilidades; responden a su madurez; y, en muchos casos, tienen familia.

Los adultos tienen su propio proceso de aprendizaje, que no es igual al de los niños y los jóvenes, y han acumulado experiencia a partir de las acciones o las actividades que realizan tanto a nivel profesional como personal.

Entonces, desde la educación continua docente y por diversos motivos, los adultos deciden o son orientados a seguir estudiando a partir de las exigencias de su profesión y de sus propias necesidades. Por estos motivos, se capacita, realiza especializaciones u obtiene grados académicos, etc. En este caso, el adulto combina sus actividades profesionales con las personales para seguir incorporando habilidades, nuevos temas y conocimientos, y para desarrollar o fortalecer sus cualificaciones (Rummler, 2006).

Por su parte, la educación de adultos tiene como fin brindar posibilidades a los adultos para que se mantengan o incorporen en el sistema económico, así como en la vida ciudadana. Ello es posible mediante el estudio continuo o permanente, que apunta a que los adultos desarrollen sus aptitudes, enriquezcan sus conocimientos, mejoren sus competencias técnicas o profesionales, o les den una nueva orientación, y hagan evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (Unesco, 2010, p. 15).

Su participación en estos programas puede estar influenciada “por diferentes factores, como factores motivacionales, sociodemográficos o relacionados con el contexto”⁶ (von Hippel & Tippelt, 2010, p. 34).

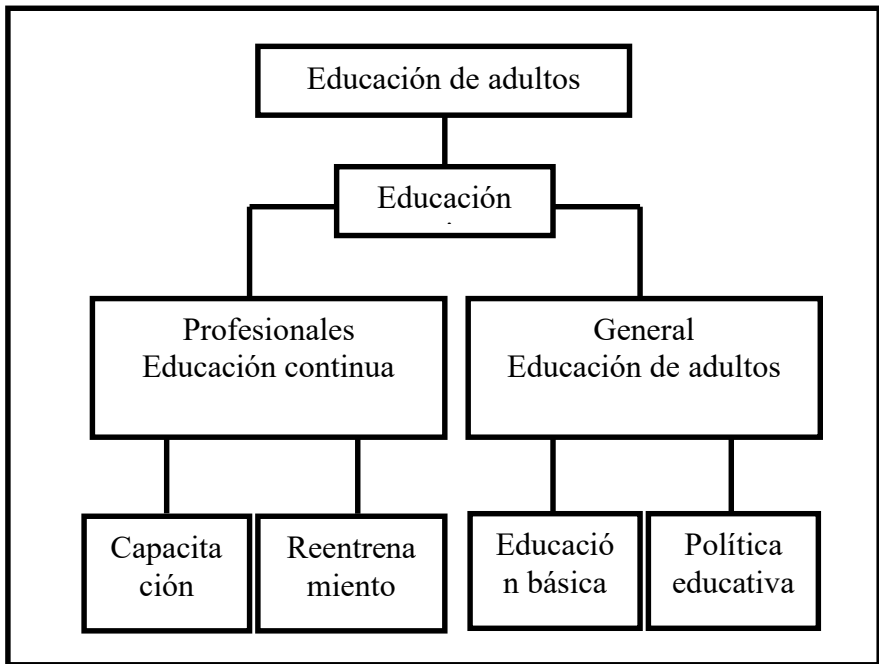
Como sostienen Dörder y Schaffer (2012), los adultos llevan a cabo educación continua desde los programas de aprendizaje permanente con la posibilidad de que estos les creen oportunidades en la vida que no necesariamente refieren al campo académico.

b) Correspondencia entre la educación de adultos y educación continua

De acuerdo con Weinberg (1999), la educación de adultos es un gran sistema y, dentro de este, se ubica la educación continua. La diferencia entre ambos conceptos reside en que la educación continua está dirigida a profesionales, mientras que la de adultos se orienta al público en general. Esto se puede observar en la siguiente figura (Weinberg, 1999, p. 12).

⁶ En el texto original, los autores señalan: “by different factors, such as motivational, socio-demographic or context-related factors” (Hippel, von & Tippelt, 2010, p. 34)

Figura 01. Educación de adultos: organización

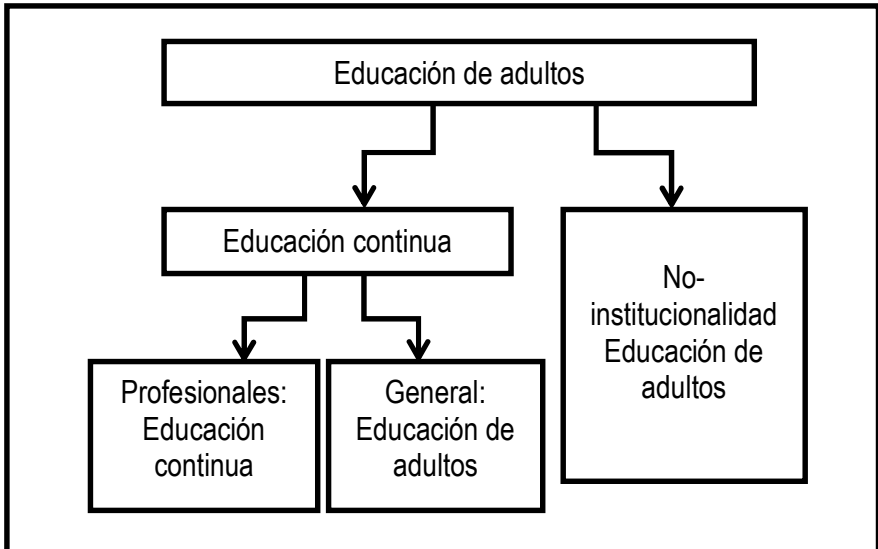


Fuente: Weinberg (1999)

Además, Weinberg descompone la educación continua en capacitación y reentrenamiento, entendidos como espacios para reaprender, especializarse, aprender conceptos y prácticas, valorar experiencias, etc., desde una profesión lograda con anterioridad. En contraste, la educación de adultos está orientada a la educación básica y la política educativa; en esa medida, los participantes son personas adultas que no realizaron estudios de formación básica (escolar) o formación inicial en la edad respectiva, por lo cual requieren completar estos estudios o aprender lo que el sistema propone. Esto implica que puede responder a un tema económico.

En la Figura 7, se evidencia el nivel de importancia de la educación de adultos, de la cual se desprenden la educación continua y la educación no institucional de adultos. A su vez, la educación continua se divide en educación continua dirigida para los profesionales y educación de adultos para público general.

Figura 02. La educación de adultos es genérica



Fuente: Nolda (2012, p. 16-17)

Gnahs (2010) nos plantea cómo entender aquella educación continua realizada por el docente que está orientada a un público profesional. Según el autor, dicha educación puede presentarse bajo tres formatos de educación dependiendo del tipo de aprendizaje: educación formal, educación no formal y aprendizaje informal. Lo mismo ocurre en la educación de adultos; sin embargo, se debe considerar que, en la práctica, dependiendo de las exigencias académicas, el docente podrá realizar una educación formal o no. Por ejemplo, es diferente realizar una especialización que aprender computación. Estas

diferencias pueden estar enmarcadas en el tipo de curso, tiempo, capacidades logradas, entre otras. No obstante, lo interesante es que todo está dirigido a los adultos, lo cual evidencia que estos cursos están basados en el principio de que el individuo aprende de manera continua o a lo largo de toda su vida. En función de ello, se ha ido desarrollando una teoría del aprendizaje y herramientas operativas concretas para ir creando condiciones de aprendizaje del adulto (Pichon-Rivière, 1985, citado en Herrera, Miranda, Pérez & Koch, 2008).

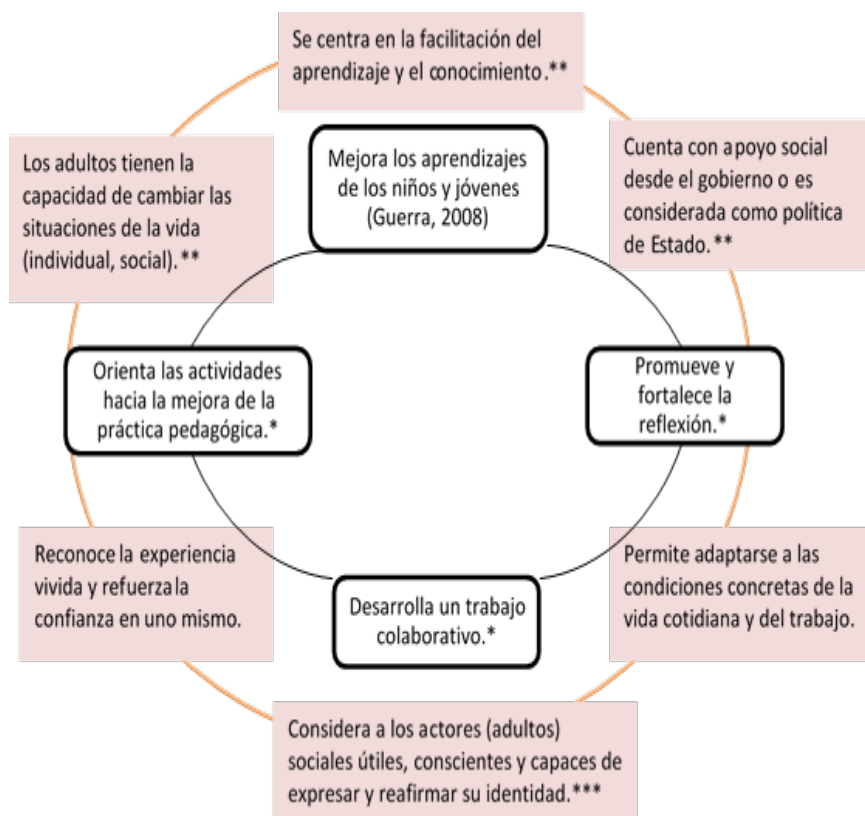
c) Oferta de cursos

La educación continua es ofrecida por diferentes organizaciones que tienen sus propios intereses, objetivos, programa curricular, etc. Ello le permite al participante desarrollar habilidades, aumentar conocimientos o aprender nuevas cosas/situaciones. Esta variedad se plasma a través de las ofertas de cursos presenciales, no presenciales, a distancia o virtuales. De la misma manera, ocurre con las organizaciones que desarrollan la educación no formal, que brindan cursos de manera abierta y, en algunos casos, a un público objetivo, como la educación formal. En el caso del aprendizaje informal, aunque no hay cursos, nos vemos ante espacios que generan una organización entre sus trabajadores y que propician la decisión personal de cada sujeto por compartir con otros; en ese sentido, no son cursos formales estructurados.

Como se ha planteado previamente, la oferta de cursos dependerá mucho del público al que se dirige y su propuesta de curso. Ante lo expresado, podemos inferir que existe vinculación directa entre la oferta de cursos de educación continua y los que ofrece la educación de adultos, porque los cursos están dirigidos a jóvenes y adultos, pero, de acuerdo con el programa o propuesta, estos tienen diversos fines, objetivos, temas, público objetivo, tiempo, exigencias, conocimientos, competencias, etc. Cabe anotar que no todos los cursos son para todos, porque, dejando de lado la temática, se relacionan con la formación de los adultos, que implica tanto la formación básica escolar como la educación inicial (técnica-profesional).

Finalmente, sería interesante repensar la función de la educación de adultos no solo en el caso de aquellos que no recibieron formación, sino partiendo de la premisa de que todos tenemos derecho a continuar aprendiendo para, de esta manera, seguir generando cambios en la sociedad tanto desde el ámbito económico como desde el laboral. Incluir a los adultos es brindarles la posibilidad de que ellos sigan aprendiendo, participando como ciudadanos (Schmidt-Lauff, 2008; EP, 2008, citado en Milana, 2012); así, promueve una cultura de aprendizaje continuo.

Figura 03. Importancia de la educación continua (EC) de docentes en relación con la educación de adultos (EA)



* Elliott (1991), citado en Imbernón (1998); Imbernón (1998); Bello (2004); Vezub (2009); von Hippel (2011b); Bernhardsson y Lattke (2012)

**Dimensiones de la teoría de la educación de adultos, Siebert (1977, p. 6, citado en Weinberg, 1999)

***Ramírez y Víctor (2010)

****Unesco (1976)

Fuente: Elaboración propia, a partir de los autores mencionados

II. DISEÑO METODOLOGICO

2.1. Importancia y justificación del estudio

La educación, desde fines del siglo pasado hasta la fecha, ha ido enfrentando diversos cambios. En algunos casos, dichos cambios han promovido el fortalecimiento de las políticas educativas, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, la ampliación de la cobertura de matrícula, la discusión y la reflexión de la formación docente, el quehacer o la práctica docente, entre otros. Entre los aspectos mencionados, se ha discutido y planteado propuestas relacionadas con la formación docente, que insisten en la mejora desde la formación inicial hasta la continua. Dichas propuestas consideran a los docentes como agentes responsables de mejorar y superar los retos educativos que les plantea cada contexto.

En este marco, la educación continua resalta la oportunidad de obtener aprendizajes para toda la vida (Pineda & Sarramona, 2006; Miranda & Rivera, 2009), en este caso específico, en los docentes de escuela. Al respecto, Lynd señala que “el término formación de maestros vino a ser utilizado en los países en desarrollo para abarcar la preparación del profesor en el modo de preservicio, y la mejora del profesor (habilidades y/o calificaciones) el modo del profesor del en-servicio” (2005, p. 12). Esta preparación se da durante el servicio docente para lograr el desarrollo de sus habilidades o cualificaciones después de la formación inicial, lo cual es necesario para un cambio o desarrollo, que se evidenciará en la mejora de los aprendizajes y en el impacto positivo sobre la población estudiantil. Para lograr estas metas, se deben cubrir ciertas condiciones que garanticen el desempeño profesional, las cuales deben estar acordes con las exigencias del sistema educativo al que pertenecen los docentes, como la remuneración, las condiciones laborales apropiadas, las oportunidades de desarrollo profesional, los estímulos y las normas (Beca, citado en Flores, 2004; Imbernóm, 2004; Fuguet, 2007; Darling-Hammond & Rothman, 2011).

Frente a ello, muchos países han revisado y replanteado los procesos de formación inicial de los docentes, así como su propuesta de educación continua, con el fin de lograr que

dichos participantes cuenten con conocimientos actuales, desarrollen de sus habilidades y que sean capaces de lograr el aprendizaje en sus estudiantes, entre otros aspectos. Cabe resaltar que, junto con la educación continua, se considera otro tema, denominado “educación de adultos”. En esta forma de educación, se analiza la situación de los docentes como adultos enfocándose en la continuidad del aprendizaje, el proceso de aprendizaje, la importancia en el sistema, las condiciones y la problemática, etc. Debemos tomar en cuenta que, tanto en Europa como en América, hay una preocupación por fortalecer la educación de adultos, lo cual se puede evidenciar en las propuestas escritas en el Libro Blanco, los objetivos de Educación para todos (EPT-Dakar) y el Plan de Acción para el Futuro (Hamburgo). En estos documentos, se plantea que la educación de adultos es el desafío para el siglo XXI, enfatizando en la educación y la formación a lo largo de la vida. Además, estas fuentes señalan que necesario brindar un aprendizaje adecuado y desarrollar una educación polivalente y de calidad con el objetivo de mejorar las condiciones de las personas adultas en el desempeño de cualquier actividad social; en su relación con el medio ambiente; en la salud y la población; y, en especial, para el empleo (Jabonero et al., 1997; Unesco, 2010). Dichos documentos, también, destacan la importancia de este aprendizaje para lograr la igualdad y equidad, la cooperación y la solidaridad (Jabonero et al., 1997; Unesco, 2010).

Frente a lo expuesto, en países como Alemania, ha surgido un creciente aumento de la oferta de educación continua por parte de universidades e institutos (por ejemplo, Academia Heimerer, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus; Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg), organismos estatales (como Schulpsychologisches und Inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum, Sibuz), sindicato de profesores (como en el caso de Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GWE), editoriales (como Klett Bildungsverlage), etc. Esta oferta está dirigida tanto a adultos en general como también a docentes en servicio.

En el caso de Perú, el Ministerio de Educación ha replanteado y dirige la oferta de formación continua a los docentes a nivel nacional. Los mayores ofertantes son las universidades, institutos pedagógicos, el sindicato de profesores (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú o Sutepe), el Colegio de Profesores, organismos no gubernamentales, organismos estatales (como, por ejemplo, el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social del Perú), instituciones privadas (como el Instituto de Democracia y Derechos Humanos o Idehpuccp), editoriales (tal es el caso de Editorial Corefo), entre otros.

De este modo, se evidencia la importancia de la educación continua docente y el rol que está cumpliendo, considerando que ambos países valoran la educación continua como una herramienta necesaria para el desarrollo profesional y, por ende, para la mejora del sistema educativo. Es preciso acotar que, si bien los países mencionados tienen propuestas sobre educación continua, cada una responde a sus propias necesidades, realidades y planteamientos.

Finalmente, el estudio se vuelve relevante, porque se centra en la práctica de educación continua de los docentes en vinculación con la educación de adultos. Además, aborda cómo los sistemas de formación —entiéndase como organizaciones gubernamentales o instituciones educativas— le permiten seguir aprendiendo al adulto-docente que cuenta con una formación inicial y que es pieza medular dentro del sistema educativo.

2.2. Formulación del problema y objetivos

Considerando que nuestro estudio es sobre la educación continua docente en vinculación con la educación de adultos, nos planteamos las siguientes preguntas principales:

- I. ¿De qué manera las percepciones de docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre la educación continua abordan la importancia del vínculo entre estas y la educación de adultos?
- II. ¿Cómo se puede mejorar la práctica de la educación continua desde la perspectiva de la teoría de la educación de adultos y el sistema multinivel de Schrader?

A partir de estas preguntas, planteamos cuatro preguntas secundarias:

1a. ¿Cómo se vincula la educación continua de los docentes con la educación de adultos?

1b. ¿Cuáles son las propuestas de los programas de educación continua ofrecidos por las instituciones de Berlín y Lima que consideran al docente como adulto?

1c. ¿Cuáles son las percepciones que tienen docentes, directores y representantes del sector público en educación sobre cómo la educación continua permite a los docentes mejorar su desarrollo profesional en el sector educativo en Berlín y Lima?

1d. ¿Cuáles son los elementos que constituyen las percepciones de docentes, directores de escuelas y representantes del sector público en educación acerca de la participación en la educación continua en Berlín y Lima?

Sobre la base de las preguntas de investigación, planteamos los objetivos que orientan este estudio:

Objetivos generales:

I. Analizar las percepciones de docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre la participación de los docentes en la educación continua resaltando la importancia del vínculo entre esta y la educación de adultos

II. Mejorar la práctica de educación continua desde la perspectiva de la teoría de la educación de adultos y el sistema multinivel de Schrader

De acuerdo con el primer objetivo general, se definieron los siguientes objetivos específicos:

1a. Describir cómo la educación continua está vinculada con la educación de adultos

1b. Examinar la propuesta de los programas de educación continua ofrecidos en Berlín y Lima desde la perspectiva del profesor como adulto

1c. Comprender las percepciones que tiene docentes, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre cómo la educación continua les

permite a los profesores mejorar su desarrollo profesional en el sector educativo en Berlín y Lima

Id. Analizar las percepciones de profesores, directores de escuela y representantes del sector público en educación sobre la participación de los profesores en la educación continua en Berlín y Lima.

2.3. Diseño

La investigación está enmarcada dentro de un estudio exploratorio y descriptivo.

Desde un enfoque descriptivo, el estudio permitió recoger “percepciones, actitudes, opiniones, preferencias, prácticas de los participantes en el estudio” (Cardona, 2002, p. 181). Desde la perspectiva de Pichon-Riviére [ello] permite adentrarnos de mejor manera en el problema estudiado. Al ser una teoría descriptiva e interpretativa, resulta capaz de proporcionar los cimientos epistemológicos, teóricos y prácticos para comprender al docente, no como sujeto pasivo de la formación, sino como un sujeto activo que aprende y traduce su actualización en competencias profesionales que inciden en su quehacer (citado en Herrera, Miranda, Pérez & Koch, 2008, p. 4).

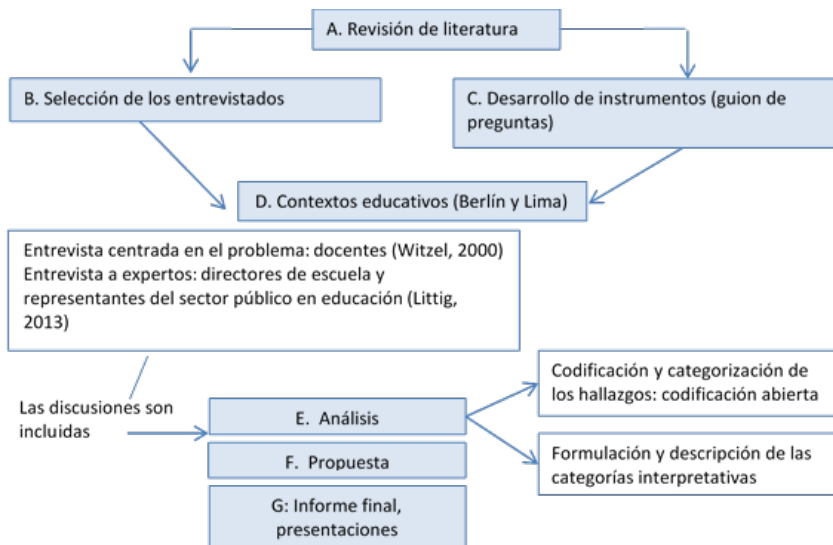
En paralelo, el estudio responde a un enfoque cualitativo, puesto que se recogieron las acciones y las palabras de las personas que dan una explicación, un significado o alguna información referente al objeto de estudio planteado. De este modo, se enriquece el estudio, en la medida que resalta esas relaciones o complejidades (Heistingner, 2006).

Se aplicó la entrevista semiestructurada y el análisis documental (Losada & López-Feal, 2003) para el recojo de la información de las fuentes seleccionadas tanto de los entrevistados como de los documentos. Al respecto, es importante resaltar el aporte de Hernández, Fernández y Baptista (2010) en lo que respecta a la comprensión de la naturaleza de los fenómenos sociales—en este caso, sobre la educación continua docente y la educación de adultos—.

El enfoque cualitativo nos permitió considerar la experiencia de los docentes, la comprensión de los documentos y su respectivo análisis. Para lograr este propósito,

consideramos los procedimientos inductivos, por lo que las teorías se desarrollaron a partir del estudio empírico y el examen del conocimiento (Heistingering, 2006). Además, se establecieron las categorías y subcategorías previamente desde la educación continua y educación de adultos, que permitieron realizar el análisis de la información para comprender el objeto de estudio y aportar en función de la investigación realizada. A continuación, presentamos el plan de trabajo del diseño de la investigación.

Figura 04. Diseño de la investigación: Plan de trabajo



Fuente: Elaboración propia

2.4. Categorías de análisis

Las categorías planteadas buscaron analizar y comprender la educación continua docente y la educación de adultos en Berlín y Lima, desde las ofertas de cursos y las percepciones de docentes, directivos y representantes del sector educación. De acuerdo con el primer objetivo principal y los objetivos específicos, se desprenden las siguientes categorías y subcategorías:

Categoría 1. Oferta de la propuesta de educación continua docente

Subcategorías: Programa de educación continua (tiempo y horario, oferta de capacitación, temas y cursos), rol de los formadores de adultos, metodología y estrategias propuestos en los cursos de educación continua

Categoría 2. Desarrollo docente

Subcategorías: Competencias, mejoras obtenidas (cambio, paradigmas, creencias), presentación de diferentes alternativas para el trabajo educativo

Categoría 3. Participación

Subcategorías: Barreras, razones y obstáculos

Para la elaboración del segundo objetivo principal, se consideró el sistema multinivel propuesto por Schrader: micro, macro y meso niveles. Esto se logró mediante el análisis de las percepciones de los entrevistados y los documentos revisados. Es necesario precisar que las categorías se establecieron de manera preliminar y, en el proceso, fueron redefiniéndose. Más adelante, se detallan las categorías de estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Utilizamos la entrevista, que es una técnica que nos permite recoger información a través de preguntas con el fin de que los entrevistados nos brinden sus percepciones (Losada & López-Feal, 2003). Esta técnica nos permitió realizar entrevistas, para las cuales consideramos a docentes, directores de escuelas y representantes del sector público en educación, porque son sujetos que conocen la organización o el sistema educativo, y tienen acceso privilegiado a la información o toma de decisiones según sea su ámbito y responsabilidad; es decir, tienen conocimiento operativo o contextual (Meuser & Nagel

, 1991, citados en Dörner, 2012). En este proceso, utilizamos el guion de entrevista con preguntas semiestructuradas, que nos permitieron el diálogo con los entrevistados según su cargo. Dichas preguntas fueron diseñadas de acuerdo con las categorías y las subcategorías planteadas.

Es necesario precisar que se elaboró una guía de preguntas sobre el tema de educación continua para los docentes, otra para los directores de escuela y otra para los representantes del sector público en educación. Cada instrumento tiene, en promedio, diez preguntas, que están relacionadas con las categorías de estudio. Las preguntas tuvieron distintas orientaciones. En el caso de los docentes, se les preguntó sobre su participación en programas de educación continua, sus aprendizajes y los logros obtenidos. En el caso de los directores de escuela, quienes cumplen un rol como gestores, las preguntas se dirigieron a la promoción de las ofertas de educación continua, las mejoras en la práctica docente y la organización de las ofertas. En el caso de los representantes del sector público en educación, las interrogantes se orientaron a la gestión de los programas de educación continua, los cursos que proponían y las intenciones de dichos cursos.

Algunas consideraciones sobre los instrumentos utilizados:

- Se consideró la validez de contenido, para lo cual se consultó a expertos del tema de investigación, dos docentes universitarios de educación (uno de Lima y una de Berlín), y una antropóloga especialista en metodología de la investigación y educación. Ellos nos dieron sus apreciaciones, las cuales sirvieron para mejorar los instrumentos de recojo de información.
- Los especialistas consultados también confirmaron la validez superficial a partir de la validación de contenido: verificaron si el instrumento respondía a lo queríamos hallar y si serviría al momento de aplicarlo.

- En la prueba piloto, se aplicaron los instrumentos a una docente de Lima y a una docente de Berlín para el guion de preguntas de docentes. Del mismo modo, en el caso de los directores, se aplicó un piloto con directoras de ambas ciudades. No obstante, no hubo un piloto en el caso de los representantes. A través de este proceso, se verificó la estructura de las preguntas, si respondían a la intención del estudio, si debían incorporarse nuevas o eliminarse algunas. También, se evaluó el manejo del tiempo, y se identificaron y minimizaron los posibles errores.

La segunda técnica aplicada fue el análisis documental, que es una técnica muy útil para analizar diversos documentos y para comprender los procesos de comunicación, a través del reconocimiento, identificación, descripción y representación del contenido documental, realizado de forma sistemática y objetiva (Schmidt-Lauff, 2008; von Hippel, en Helsper & Tippelt, 2011; Denz, 1989, p. 28, en Hoffman, 2012; Schaffer, 2012).

Cabe resaltar que, al aplicar la técnica de investigación, se consideró el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000, en Cáceres, 2003), la metodología de análisis documental planteada por Denz (1989, en Hoffman, 2012) y las cuatro formas básicas de análisis documental de Ballstaedt (1982, en Hoffman, 2012). Después de comparar estas propuestas, utilizamos y aplicamos la siguiente secuencia:

- Análisis de la fuente (documento) en relación con su contexto, que buscó responder a la pregunta “¿Por qué se elaboró este documento?”
- Determinación del documento a analizar
- Definición de unidades de análisis o categorías basadas en la pregunta de investigación
- Elaboración de reglas de análisis y códigos de clasificación
- Integración y evaluación final de hallazgos

2.5. Caracterización de los entrevistados y fuentes consultadas

El estudio consideró como entrevistados a docentes, directores de escuela y representantes de una entidad pública de cada región. Asimismo, se analizaron documentos sobre las ofertas de los cursos para docentes.

Con respecto a los entrevistados, el estudio trabajó con una muestra a criterio, que tuvo una serie de parámetros y criterios vinculados con las necesidades y exigencias del presente estudio (Cerdeña, 2011). Se seleccionaron las regiones de Berlín y Lima como lugares de estudio, y los criterios de inclusión de los entrevistados, que son expertos en el campo en que se desarrollan (Dörner, 2012), fueron los siguientes:

Los docentes debían estar ejerciendo la docencia en aula, pertenecer a un nivel educativo (inicial, primaria, secundaria), tener más de dos años en el cargo y pertenecer al sector público. Cabe anotar que se entrevistó a docentes de ambos sexos. De este grupo, quedaron excluidos aquellos cuya formación inicial no fue la docencia, así como aquellos que no ejercen la profesión.

- Los directivos de escuela debían estar ejerciendo la dirección de una escuela, pertenecer a un nivel educativo (inicial, primaria, secundaria), tener más de dos años en el cargo y dirigir escuelas del sector público.
- Igual que en el caso de los docentes, se incluyó a ambos sexos en el grupo de entrevistados. Quedaron excluidos aquellos que no ejercen el cargo al momento de la entrevista y los que tienen menos de un año de ejercicio en el puesto de director.
- Los representantes del sector educativo debían pertenecer a un organismo gubernamental o centro de formación del gobierno, y laborar en alguna institución del Estado. Están descartados capacitadores, ponentes o monitores. Asimismo, fueron excluidos los que no ejercían el cargo al momento de la entrevista.

2.6. Procesamiento y análisis de datos

Las acciones realizadas para el procesamiento fueron las siguientes:

- Luego de la transcripción de las entrevistas de Lima y Berlín, las respuestas fueron vaciadas a una matriz que consignaba categoría, subcategoría y pregunta de la entrevista, denominada “Matriz de resultado de entrevista”. En ella, se acumularon todas las respuestas de todos los entrevistados según la pregunta.
- Posteriormente, las respuestas fueron revisadas, y se buscaron similitudes o diferencias. Ello supuso una nueva organización, a partir de la cual se elaboró otra tabla: “Matriz de elementos emergentes”. Entonces, se analizó cuidadosamente cada respuesta con el fin de identificar la unidad de análisis (*Open Coding*) y se codificó identificando elementos emergentes. Este paso implicó, en algunos casos, segmentar el contenido (respuestas) o interpretar el significado.
- Después de definidos los elementos emergentes, se realizó el Axial Coding, que nos permitió establecer relaciones de acuerdo con la subcategoría planteada (mapas mentales). Si bien la teoría consigna elementos determinados, tratamos, en la medida de lo posible, que los elementos emergentes expresaran sus propias relaciones. Cabe resaltar que aquellos elementos emergentes que no lograban incorporarse al esquema no fueron depurados, sino guardados para determinar su respectiva ubicación. En la mayoría de los casos, fueron reubicados.

Tras haber analizado la información recogida con los instrumentos de la entrevista y el análisis documental, se procedió a la interpretación de los resultados con la teoría. Finalmente, sobre esta base, se emitieron las conclusiones y respectivas recomendaciones. Las matrices creadas fueron elaboradas en el programa Excel y a cada respuesta se le dio un código según el entrevistado. El proceso se realizó en tres pasos:

- Paso 1. Análisis por categorías: se procedió redactar con los hallazgos y las codificaciones logradas. De acuerdo con la categoría, se realizó la triangulación de técnicas. La redacción de este apartado se realizó dialogando con los

hallazgos, articulando ideas y tratando de explicar lo analizado, proceso que ha sido denominado “diálogo en vivo”. Para identificar los hallazgos en el texto se utilizan códigos.

- Paso 2. Discusión: para recoger y resaltar lo más importantes, se discutió con la teoría. Hasta este paso, se diferenciaron el análisis y la discusión por categoría y sujeto según procedencia.
- Paso 3. Vinculación de categorías: a partir de la comprensión de lo discutido, se procedió a vincular los resultados entre dos subcategorías o categorías, que permitieron plantear esquemas para comprender lo realizado. Para elaborar este apartado, se vincularon las categorías como se indicó, pero sin diferenciar sujetos entrevistados.

III. LA DISCUSION DE RESULTADOS

Se presentarán los resultados de algunos aspectos.

Primer aspecto. Oferta de los programas de educación continua

Uno de los aspectos que inciden en la oferta de los programas educación continua es la planificación estratégica (Imbernón, 1998; Antúnez & Imbernón, 2007; Paquay, 2000, en Raquimán, 2008; Vezub, 2009), que permite orientar las propuestas, las oportunidades según las políticas educativas y los recursos disponibles. Además, posibilita la incorporación de prácticas, innovaciones, retroalimentación. Entonces, la oferta de programas de educación continua plantea una serie de propuestas —cursos, eventos, talleres, entre otros—, que le permiten al docente continuar con su aprendizaje en el tiempo, y desarrollar competencias y reflexión crítica del conocimiento (Unesco, 2013).

A partir del análisis respectivo emergieron diferentes aspectos. De acuerdo con los docentes de Berlín y Lima, hay una diferencia en la oferta de las distintas instituciones: en Berlín, las universidades no brindan cursos de capacitación, mientras que en Lima sí,

aunque el Estado (Ministerio de Educación) invierte en brindar cursos a los docentes contratando a las universidades de Lima.

No obstante, se debe acotar que estas mismas instituciones cuentan con sus propias ofertas (universidades y sus centros de formación). En el caso de Berlín, los cursos están a cargo de instituciones que pertenecen a la región o al Estado (Senado, municipalidades del distrito, Lisum). En este sentido, se trata de un modelo basado en la oferta docente que se realiza fuera de la escuela (Bazán, Castellanos, Galván & Cruz, 2010, citados en Sánchez, 2015) y brindada por instituciones que transmiten políticas educativas. Lamentablemente, estas privilegian la homogeneidad y estandarización dejando de lado las prácticas educativas (Finocchio & Legarralde, 2006, citados en Sánchez, 2015). Esta situación coincide con que los docentes expresen que se ofrecen cursos de áreas académicas (específicas) que no están acordes con las necesidades del aula: se mantienen estrategias tradicionales, metodología preestablecidas. Es probable que no se logren programas de educación continua con un modelo basado en la demanda (Finocchio & Legarralde, 2006, citados en Sánchez, 2015), es decir, uno que no considere la voz y las necesidades de formación de los docentes. Esta situación —el obviar, al menos, parcialmente, las necesidades de los docentes— se contraponen con el primer principio de la educación de adultos, que sostiene que debe estar concebida en función de los requerimientos de los participantes aprovechando sus propias necesidades (Unesco, 1976). Se trata de un aspecto a tomar en cuenta cuando se realizan los programas de educación continua para mantener el interés de los adultos en formación, como lo indica otro principio.

Finalmente, a partir de las entrevistas a los representantes de educación, se observa lo contrario a lo manifestado por los docentes. Este grupo considera que sí se organizan eventos según la oferta orientada a la demanda, lo cual corresponde al modelo basado en la demanda, que significa valorar lo expresado por los docentes en relación con su formación. Esta percepción se manifiesta cuando expresan que los cursos se plantean de

acuerdo con el trabajo del docente y que existe una oferta flexible según la situación de este.

Adicionalmente, los representantes afirman que se espera que se logre una autoformación de manera colegiada. Según Yus (1992, citado en Imbernón, 2004), se busca lograr una modalidad más autónoma y centrada en el medio escolar, lo cual es importante para mejorar la labor docente como sujetos reflexivos y que buscan su autoeducación (Imbernón, 1998; Antúnez & Imbernón, 2007; Paquay, 2000 en Raquimán, 2008; Vezub, 2009). Por eso, los entrevistados de este grupo señalan que recogen las necesidades de la escuela.

Segundo aspecto. Discusión del rol de los formadores de adultos en los programas de educación continua

Los formadores de adultos cumplen un rol importante (von Hippel & Tippelt, 2010; Sandlin, Redmon & Clarck, 2011), porque deben orientar, compartir y fortalecer las competencias de los docentes participantes, entre otros. La interpretación crítica se realizará considerando los aspectos analizados (actitud, formación y estrategias) y de acuerdo con los sujetos entrevistados.

Los docentes resaltan algunas actitudes de los formadores, como simpáticos, alegres, animadores, apasionados, proactivos, dinámicos, pacientes. A través de dichas actitudes, los formadores establecen un trato horizontal, generan expectativas, tienen poder de convencimiento, animan mientras estudian los docentes, entre los aspectos más relevantes. En su aporte sobre las condiciones de un formador, Felfe (1992, citado en Rummler, 2006) no menciona aquellas actitudes que debe tener, pero sí señala que debe contar con madurez para el manejo de cambios. Considerando las características del formador (Castaño, 2009), ubicáramos lo identificado en la actitud para la atención de adultos, que debe estar orientada a desarrollar el interés, la capacidad de aprender y el estímulo de la creatividad. De manera complementaria, Reddy y Devi (2012) nos indican que un formador efectivo es honesto, tiene valores morales, considera las características

personales de sus estudiantes y debe contar con actitudes hacia la educación de adultos. Basándonos en ello, sostenemos que se debe reducir la presencia de formadores pasivos, no motivadores y de bajo nivel, puesto que no cumplen con las expectativas y tienen poco interés por la labor que realizan.

En ese sentido, un aspecto destacable es que el formador (Castaño, 2009) debe tener la capacidad para comprender las necesidades y las expectativas de los adultos (docentes), lo cual supone que debe poder cambiar de actitud, enseñar con la práctica y tener conocimiento de la psicología del adulto. Los formadores que muestran estas características se preocupan por el adulto, promueven el aprendizaje de los docentes e influyen en ellos.

Es necesario precisar que un formador que tiene dudas acerca de su formación, que transmite información poco práctica, que repite contenidos, y que muestra poco conocimiento y experiencia en el manejo de aula solo logrará confundir al participante. Recordemos que lo ideal es que los docentes valoren al formador como bueno y lo consideren bien formado (Eurydice, 2011). Sin embargo, en estos momentos, hay un déficit de formadores, algunos de ellos no cumplen con las expectativas y hay problemas para contratar especialistas desde el ámbito económico (Unesco, 2010). Frente a esta situación, es importante fortalecer la formación y la preparación de los formadores de adultos.

Tercer aspecto. Discusión el cambio en las prácticas de aula de los docentes

El cambio en las prácticas de aula está orientado al aspecto curricular. Como lo resaltan los docentes, el cambio está vinculado al empleo de estrategias de aprendizaje, el uso de metodología, la implementación de la propuesta escolar, el desarrollo de proyectos, el tiempo para atender a los estudiantes y el rol en la clase. Estos aspectos, a su vez, se relacionan con la comprensión y la mejora de la práctica, que se constituyen como puntos claves del desarrollo profesional (Broad & Evans, 2008). Del mismo modo, el proceso

continuo de estudio permite lograr otro aspecto clave: la eficacia de la relación docente y estudiante. Por eso, aquellos educadores que participan en programas de educación continua expresan tener otra mirada hacia sus estudiantes, lo cual supone una mejora en el trato hacia ellos y el tiempo que dedican para atenderlos. Para lograr un cambio en el docente, es necesario comprender concepciones, es decir, entender lo que se propone. Nos referimos al nivel reflexivo, a partir del cual el educador también puede asumir el cambio a nivel personal. El impacto es aun más importante cuando se relaciona la formación con la propuesta escolar, y se le permite al docente vincular su labor con la educación continua que recibe de acuerdo con las necesidades de la organización educativa.

El logro de estos cambios se encuentra asociado con la formación, que le posibilita al docente resolver problemas y vincular su práctica con los cursos que realiza (Lenz, 1987). Estos aspectos coinciden con los aportes de los directores de escuela de Berlín y Lima, quienes logran identificar acciones que muestran el cambio de los docentes y dan cuenta de la mejora de la experiencia. Entre ellos, destacan los siguientes:

- Han logrado trabajar con estudiantes con necesidades especiales.
- Evidencian cambios en la enseñanza, diseñan proyectos, demuestran conocimiento de nuevos enfoques, utilizan nuevos recursos, usan material en su práctica y una minoría innova a partir de lo aprendido.
- Promueven el seguir aprendiendo para lograr la especialización frente al cambio y conocer el rol del educador.
- Valoran las clases simuladas, lo cual, les permite replicarlas.

Debemos tomar en cuenta, que el cambio docente también se produce por situaciones externas, por ejemplo, las evaluaciones internacionales, que, en algunos casos, presionan al sistema educativo a plantear ciertas modificaciones a nivel curricular o de la formación docente, y no necesariamente implica mejoras en el sistema educativo. A continuación, podemos mencionar otras situaciones que producen cambio en la labor docente, tanto externas como dentro del ámbito nacional:

- Pruebas censales: ha conllevado a que los docentes reorienten su práctica con el fin de que sus estudiantes obtengan buenos resultados.
- Mejoras en la labor docente: abarcan la mejora de la enseñanza, el rol del docente, etc.
- Implementación de documentos normativos: reorienta la labor pedagógica, el desarrollo profesional docente vinculado a la satisfacción laboral, que va de acuerdo con los beneficios o la eliminación de derechos.
- Conocimiento: refiere al interés por el dominio teórico

Cuarto aspecto. La participación de los docentes

De acuerdo con las barreras que impiden la participación, los docentes y los representantes del sector público en educación indican que el tiempo destinado realizar los programas de educación continua afecta el tiempo libre de los participantes, tanto después del horario de trabajo (tarde, noche) (Rummler, 2006) como durante los fines de semana (viernes, sábado y domingo) y las vacaciones. Los directores también plantearon lo mismo, pero señalaron que no le ven importancia al tiempo asumido. Según Reich-Claassen (2010), esta situación puede conllevar al abandono o no participación de los programas, puesto que afecta sus actividades personales y genera malestar para algunos.

El autor denomina este fenómeno como tiempo desfavorable o deserción (Boshier, 1973, citado en Reich-Claassen, 2010). Esta percepción del tiempo se ve aún más afectada cuando el centro de formación se ubica lejos del centro educativo. Los docentes reclaman que, en esos casos, para salir, deben solicitar permiso o abandonar sus cursos, problema que también es identificado por directores y representantes del sector público en educación. Según los hallazgos, esta situación puede provocar un desinterés por los cursos o un cuestionamiento hacia la educación continua. Además, no permite la posibilidad de seguir aprendiendo, lo cual puede ocurrir aun cuando el docente asista a estos programas.

Frente a la barrera identificada, los docentes señalan que se debe incorporar la tecnología en los programas, tomando en cuenta a los participantes como adultos. La importancia que se le atribuye a la tecnología responde a que, por el desarrollo de las comunicaciones, es indispensable conocerla y ponerla en práctica. No obstante, existen algunas barreras a tomar en cuenta: hay docentes que no cooperan, no se integran entre colegas y se sienten obligados a compartir, como manifiestan los directores de Berlín. Este tipo de actitud no les permite integrarse ni reflexionar sobre su práctica, lo cual se constituye como una limitante a nivel institucional. Por un lado, genera el aislamiento de docentes. Por otro lado, se relaciona con la idea de que los cursos son rutinarios o que son para todos, a pesar de que no todos los participantes tienen el mismo nivel, según lo plantean los representantes del sector público en educación. Estos factores se asocian con la integración a nivel organizacional.

Definidas las barreras, a continuación, detallaremos los obstáculos. Los docentes de Berlín y Lima, y los directivos de Berlín coinciden en que un tema importante es la edad. Por una parte, se identifica la sensación de ciertos educadores que se sienten “muy viejos” y, por otra, la edad hace referencia a la situación familiar, que, para algunos, es percibida como una carga. Este segundo caso, probablemente, se debe a que tienen familia, la cual consume tiempo. Debemos tomar en cuenta los principios de la educación de adultos (Unesco, 1976; Eurydice, 2011), según los cuales los programas dirigidos a los adultos deben adaptarse a las condiciones concretas de su vida cotidiana, edad, entorno familiar y social. Además, Moreno (2010) añade una característica adicional: la responsabilidad. Debemos considerar que ambos obstáculos se pueden relacionar con la obligación a asistir a cursos (Moreno, 2010), porque evalúan su entorno familiar y su tiempo, pero, debido a la presión laboral, deben participar de dichos programas.

A la luz de los análisis y de la interpretación crítica desarrollada por cada categoría de estudio y sus respectivas subcategorías, se han vinculado algunos resultados comunes a partir de las percepciones de los entrevistados. Cabe anotar que consideramos que

dichas percepciones son relevantes para el estudio realizado. Para establecer estas relaciones, no se ha diferenciado el cargo o procedencia, solo la subcategoría.

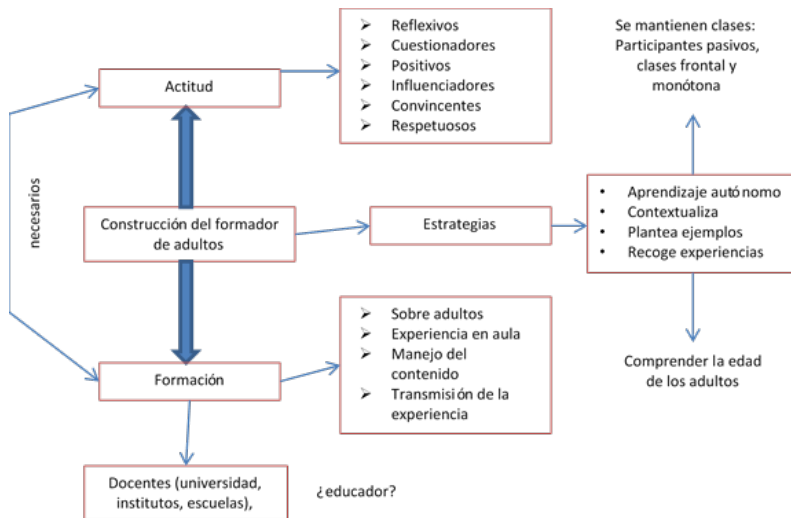
1. Construcción del formador de adultos

Este análisis se basa en la categoría 1 “Oferta de la propuesta de educación continua”, subcategoría “Rol del formador de adultos”. Se ha determinado la construcción del formador de adultos, porque es necesario que el formador de educación continua, que es un formador de adultos, reúna ciertas condiciones indispensables, divididas en dos grupos: actitud y formación. Con respecto a la actitud, se requiere de formadores reflexivos, positivos, respetuosos y que influyeran. Estas características deben estar vinculadas con una formación centrada esencialmente en el conocimiento sobre los adultos, así como la experiencia en el aula y la capacidad de compartir su experiencia. Esto implica que los formadores de adultos no necesariamente deben ser docentes de profesión.

Considerando algunos aspectos vinculantes del análisis documental, muchos formadores son docentes de centros de nivel superior y, por la experiencia lograda, en muchos casos, han asumido el rol de formadores de adultos.

En el trabajo con los adultos, dicho formador debe promover el aprendizaje autónomo, que logre contextualizar los saberes y recoger las experiencias de los participantes. En ese marco, es central que estos formadores comprendan la edad de los adultos. Frente a lo que se requiere y resalta de un formador de adultos, se debe recordar que aún se mantienen las clases frontales y monótonas, que se orientan hacia una actitud pasiva por parte de los participantes, lo cual va en contra del proceso de aprendizaje de un adulto.

Figura 05. EL formador de adultos: formación y exigencias



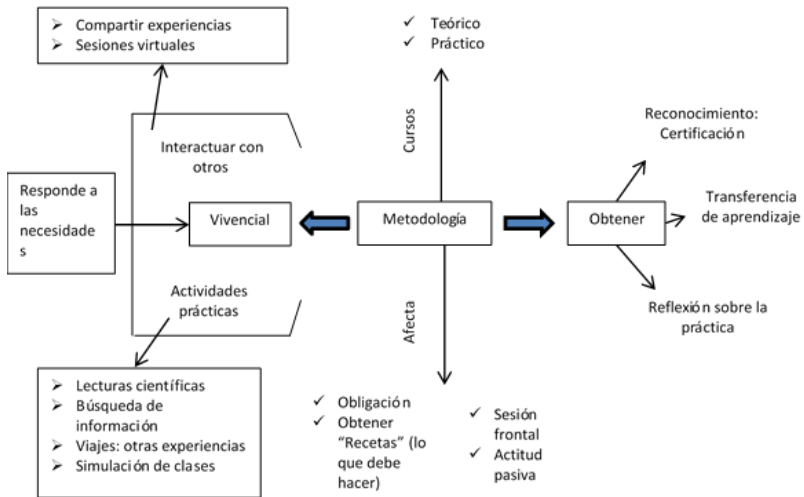
Fuente: Elaboración propia

2. Metodología vivencial (práctico)

El análisis se basa en la categoría 1 “Oferta de la propuesta de educación continua”, específicamente, la subcategoría “Metodología y estrategias en la oferta de cursos de los programas de educación continua”. La metodología se convierte en un elemento clave en la formación de adultos, que debe vincularse con los cursos que pueden ser teóricos y/o prácticos. Además, la experticia del formador puede afectar las sesiones o las clases, si los docentes se sienten obligados a participar, si las sesiones son frontales o se orientan a una actitud pasiva. Frente a ello, son esenciales las metodologías vivenciales. Lo vivencial marca la labor de los formadores, porque les permite involucrarse en lo que hacen y, de esta manera, brindar mayores posibilidades a los adultos. Por ejemplo, se debe considerar la interacción con otros y las actividades prácticas.

Es interesante conocer la importancia de la metodología en la formación de adultos, porque muestra lo que el formador desea lograr.

Figura 06. Importancia de la metodología vivencial en los programas de educación de adultos



Fuente: Elaboración propia

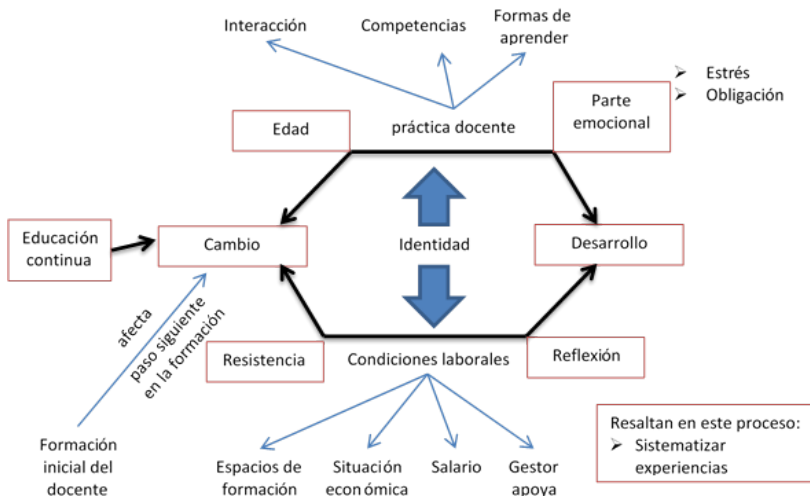
3. Condiciones para el cambio y el desarrollo del docente

El análisis se vincula con la categoría 2 "Desarrollo docente". Un aspecto clave para comprender al docente que atiende a programas de educación continua desde el enfoque de la educación de adultos refiere a su identidad. De acuerdo con los hallazgos, la identidad puede desdoblarse en cuatro elementos: la edad, la parte emocional, la resistencia y la reflexión. Dichos elementos, de una u otra manera, moldean la identidad del docente, a partir de su práctica docente y sus condiciones laborales.

Debemos tomar en cuenta que la práctica de la educación continua le permite al docente fortalecer su identidad, y contribuir en sus procesos de cambio y desarrollo. Esto significa que el docente está en constante aprendizaje, lo que le permite implementar posibles

mejoras en su quehacer pedagógico, tener mayor participación en las decisiones de su centro de labores y reflexionar su propia práctica.

Figura 07. Condiciones para el cambio y desarrollo docente



Fuente: Elaboración propia

4. Participación para el desarrollo del docente

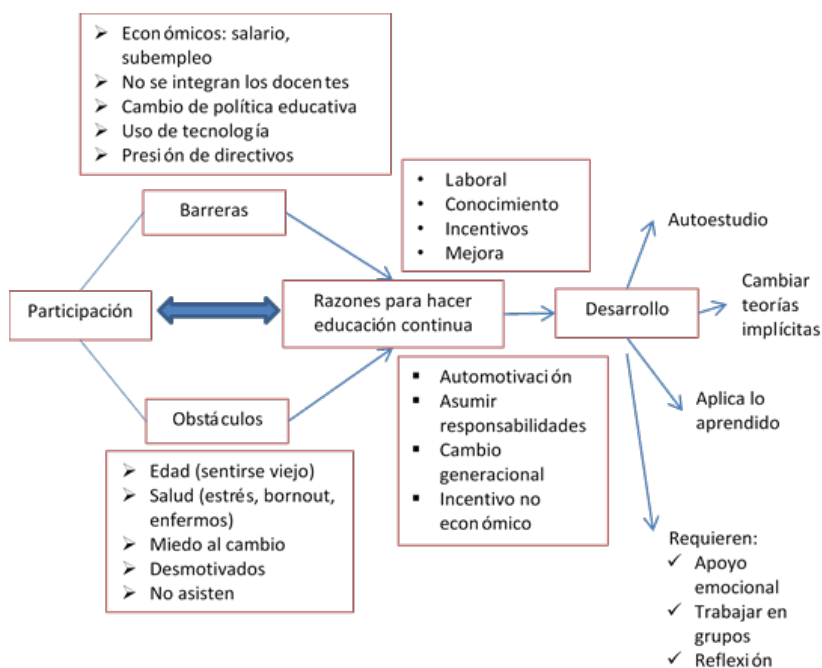
El análisis se enfoca en la categoría 3 "Participación". La participación del docente en programas de educación continua se puede abordar a través de dos aspectos: las barreras y los obstáculos. Ambos explican por qué el docente no participa, y qué razones contribuyen a contrarrestar esta situación, las que, en muchos casos, implican aspectos positivos.

Entender la participación supone comprender su relación con el desarrollo, que permite cambiar o modificar acciones u hábitos del propio docente. Las razones para seguir

participando son diversas y están asociadas al trabajo: algunos participan por el conocimiento que pueden adquirir; por los incentivos; o por una motivación interna, como la mejora. También, se identifican otros tipos de razones, como la automotivación, el asumir responsabilidades en su centro de trabajo o el cambio generacional.

Para lograr el desarrollo y la participación, es relevante considerar el apoyo emocional, el trabajo en equipos y la reflexión.

Figura 08. Participación para el desarrollo docente



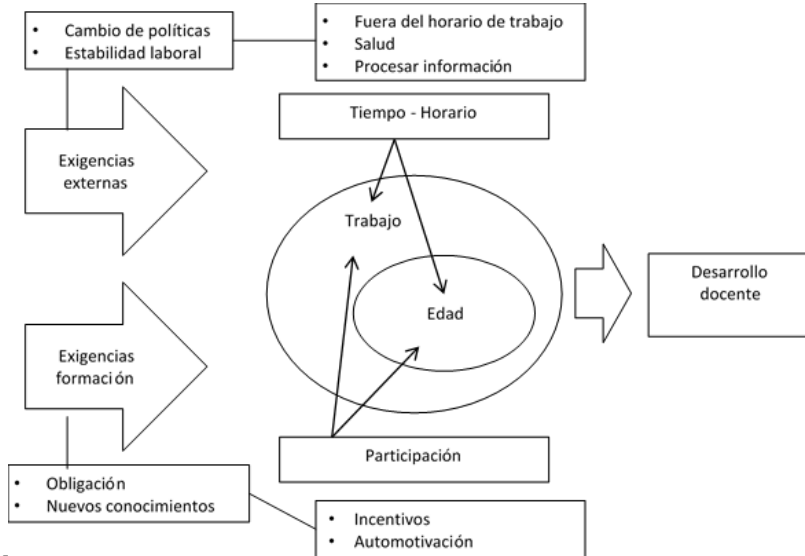
Fuente : elaboración propia

5. Condiciones de la oferta para la participación del docente

El análisis se basa en la categoría 1 “Oferta de la propuesta de educación continua”, específicamente, en la subcategoría 1 “Programas de educación continua”. De acuerdo con lo analizado, la decisión de participar de un programa de educación continua obedece a diversas variantes: desde exigencias externas, que en muchos casos no son controlables, hasta las exigencias de formación, que parten de una necesidad personal o que son producto de la motivación.

A la luz de lo explicado, debemos tomar en cuenta que la participación del docente considera la vinculación de dos aspectos: el trabajo y la edad, los cuales deben estar relacionados con el tiempo y el horario de participación de algún evento. El objetivo es lograr que los docentes alcancen su desarrollo docente, pero evaluando las condiciones propias de la oferta y de la situación del adulto.

Figura 09. Oferta de educación continua y participación del docente



Fuente: Elaboración propia

IV. CONCLUSIONES

1. Sobre los adultos. Los adultos tienen una experiencia vivida producto de su trayectoria personal y profesional. Durante esta etapa, se realizan y culminan estudios profesionales; usualmente, tienen una vida matrimonial y familiar; e inician una vida laboral. Además, logran la madurez; consolidan el carácter; y fortalecen sus habilidades, como la toma de decisiones, la responsabilidad. También, plantean una proyección al futuro. Los docentes son adultos, profesión que supone que han realizado una formación inicial, en la que trabajan y realizan su educación continua, que les permite ampliar sus áreas sociales y culturales.
2. Los conceptos de educación continua y educación de adultos. Kultursministerkonferenz (KMK, 2001) plantea que el concepto de educación continua se refiere a la continuidad o la reanudación del aprendizaje después de haber logrado la formación inicial, así como haber iniciado el trabajo y tener familia. Este tipo de estudio puede realizarse de manera presencial, a distancia, a través del uso de las tecnologías o de manera autodirigida. Dicha formación sirve para mejorar la calidad de los productos y servicios acordes con la labor docente, así como para mejorar la calidad de vida de las personas.

Este aspecto establece un vínculo entre la educación continua y la educación de adultos, en la medida que ambas le brindan al adulto un aprendizaje continuo para satisfacer sus intereses personales y desarrollar su personalidad, además de ampliar sus áreas sociales y culturales. La educación de adultos resalta que los participantes no dependen de seguir estudios de manera presencial, sino de diversas maneras, como la modalidad no presencial. También, los dos tipos de formación coinciden en que contribuyen a mejorar la vida de las personas, el desarrollo económico y la convivencia. Dependiendo de la profesión, la educación de adultos mejora las competencias técnicas o profesionales de quienes la reciben, de manera similar al caso de la educación continua.

Cabe resaltar que la educación de adultos es un gran sistema, del que se desprenden dos líneas: una es la educación continua en relación con los que tienen profesión; y la otra, la educación de adultos para los que requieren la educación básica y público en general.

3. Los principios de educación de adultos. Se vinculan con la educación continua, puesto que ambos promueven el aprendizaje a lo largo de la vida y la convivencia, considerando que los participantes tienen las facultades para progresar durante toda la vida a nivel personal. Asimismo, ambos tipos de formación se interesan por el desarrollo y el crecimiento de las personas desde sus habilidades, en relación con su contexto y sus necesidades educativas. También, reconocen la experiencia vivida, son capaces de resolver los problemas cotidianos, llevan la práctica de manera reflexiva y orientan a los participantes para que puedan adaptarse a las condiciones concretas de su vida cotidiana y del trabajo, teniendo en cuenta su condición de adultos. Además, se interesan por mantener el interés de los adultos-docentes por la formación, e incentivar a que recurran a su experiencia y refuercen la confianza en sí mismos. Por último, ambas facilitan la participación activa en todas las fases del proceso educativo que les concierne.
4. Oferta de educación de adultos. La educación continua de docentes y la educación de adultos se vinculan a partir de sus elementos: cursos, formadores, tiempo y horario, y metodología. Con respecto a los cursos, las dos formaciones tienen una planificación que responde a los temas, los objetivos de aprendizaje, las estrategias a utilizar y el grupo objetivo. Los cursos tienden a ser más prácticos. En cuanto a los formadores, en ambos casos, tienen una determinada formación profesional, habilidades y experiencia. Ellos comparten sus experiencias y las asocian con los temas propuestos. El tercer elemento refiere al tiempo destinado a los programas para el logro de sus objetivos y el aprendizaje de los participantes. Finalmente, la cuarta vinculación corresponde a la metodología, un conjunto de estrategias utilizadas para el aprendizaje de los participantes, y que se relaciona

con el curso, el tiempo y los objetivos de clase. Así, los cuatro elementos de la educación de adultos se vinculan con la educación continua, considerando que los participantes son adultos, pero las metas de aprendizaje varían según los objetivos de aprendizaje.

5. Las propuestas de educación continua en Berlín están bajo la responsabilidad del Lisum (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg), cuya tarea es el desarrollo del currículo, proyectos escolares y experimentales, exámenes, estándares y evaluación. Además, dicha institución brinda cursos de educación continua a los docentes de la región de Brandenburgo durante el año. Otra institución que también ofrece cursos es el Senado. En el caso de Lima, los programas están bajo responsabilidad del Ministerio de Educación, que, a través de organismos intermedios, brinda cursos a los docentes. En los últimos años, ha ofrecido especializaciones. Las universidades también ofrecen cursos o programas de especialización. En los últimos años, el Ministerio ha financiado especializaciones en convenio con las universidades privadas. Cabe anotar que las universidades ofertan cursos durante todo el año.
6. En lo que respecta al tiempo, en el caso de Berlín, las propuestas de educación continua ofertan cursos cuya duración va desde las 5 horas hasta las 720 horas, y pueden durar desde un día hasta más de un año. Estos pueden ser presenciales o a distancia. En cuanto al horario, estos son durante la semana o en los fines de semana (viernes y sábado), en las mañanas y en las tardes. En Lima, por su parte, se ofertan cursos de 20 horas a 840 horas, los que pueden extenderse por hasta un año. El horario se plantea en los meses de vacaciones o en los fines de semana (viernes, sábado y domingo), y puede ser en las mañanas, las tardes o las noches.
7. Los formadores de adultos cumplen un rol importante en la educación continua de los adultos. De acuerdo con las ofertas analizadas, los formadores de Lima, en su mayoría, son licenciados (grado de bachiller); hay pocos magísteres y escasa presencia de doctores. Además de los educadores o pedagogos, predominan, como

formadores, sociólogos, psicólogos, lingüistas, matemáticos, entre otros. La situación es contraria a la de Berlín, donde los formadores son doctores (pero no necesariamente educadores), mientras que otros cuentan con el diploma de pedagogía. En contraste con Lima, en que no se menciona de manera pública, las ofertas en Berlín indican la procedencia institucional. No obstante, estos aspectos no nos aseguran que los formadores de Berlín cuenten con conocimiento y experiencia sobre el sistema educativo.

8. Para concretar el desarrollo profesional docente, se deben atender algunos aspectos relacionados con la educación continua, como incentivar la reflexión, realizar estudios sobre educación continua y mejora de los aprendizajes, atender la salud laboral, resolver las deficiencias de formación inicial. Asimismo, los cursos deben ser significativos, deben permitir la aplicación y no deben repetir lo aprendido. Además, es preciso que promuevan el aprendizaje ante la presión y la obligación por participar. A nivel de la gestión educativa, se debe mejorar el clima institucional, los directores deben respaldar la participación de los cursos y se debe promover la colaboración entre la escuela y la universidad.

Bibliografía

- Adagiri, S. O. (2014). A Comparative Study of Teachers' Continuing Professional Development (CPD) In Nigeria and England: A Study of Primary Schools in Abuja and Portsmouth (Tesis de doctorado). University of Portsmouth, Hampshire, UK. Recuperado de https://researchportal.port.ac.uk/portal/files/5305047/Final_Revised_PhD_Thesis_Jan_2014.pdf
- Adu-Pipim, N. (2010). School Based Continuing Profesional Teacher Development: A Study of Alternative Teacher Development in the Eastern Cape. The African Symposium: an online journal of the African Educational Research Network, 10(2), 75–83. Recuperado de <http://www.ncsu.edu/aern/TAS10.2/TAS10.2Boaduo.pdf>
- Aguerrondo, I. (2003). Educación docente: desafíos de la política educativa. Cuaderno de Discusión 8. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds08.pdf>
- Añorve, M. (1991). La fiabilidad en la entrevista: la entrevista semi estructurada y estructurada, un recurso de la encuesta. Revista de Investigación y Bibliotecología, 5(10),29-37. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/3793>
- Antúñez, S. & Imberón, F. (2007). (Coord.). La educación permanente de docentes en la Región Centroamericana y República Dominicana. Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional. San José: AECI. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/laformacion_permanente-de-docentes_centroamerica.pdf
- Bello, M. (2004). El rol de la universidad en la educación continua de los profesores. Encuentro por la Lectura y la Escritura. Perú, 1-9. Recuperado de http://www.upch.edu.pe/faedu/portal/images/publicaciones/documentos/roldeaed_u.pdf

- Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2012). Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojektes für Politik und Praxis. En I. Sgier, & S. Lattke. (Hg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (pp. 109-125). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Brum, M. & Kirchhof, L. (2015). The Collaborative Process Developed Among pre- and in-Service Teachers within a Continuing Teacher Education Program. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 37(2), 115-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3074/307440407003.pdf>
- Broad, K. & Evans, M. (2006). *A Review of Literature on Professional Development Content and Delivery Modes for Experienced Teachers*. Toronto: University of Toronto. Recuperado de <https://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/AReviewofLiteratureonPD.pdf>
- Castro, A. & Martínez, L. (2016). The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development. *Profile*, 1(18), 39-54. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.49148>
- Castaño, M. (2009). La educación de adultos. *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*, (24), 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/M_INMACULADA_MARTIN_1.pdf
- Cerda, A. & López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En M. Arellano y A. Cerda. (Ed.), *Educación continua de docentes. Un camino para compartir 2000-2005* (pp. 33-44). Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/chile/formacioncontinuadedocentes.pdf>

- Cervero, R. & Daley, B. (2016). Continuing Professional Education: A Contested Space. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (151), 9-18. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=continuing+education&id=EJ1113117>
- Correa, J. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in HighPerforming Education Systems*. New York: SCOPE. Recuperado de <http://www.all4ed.org/files/TeacherLeaderEffectivenessReport.pdf>
- Feltsan, I. (2017). Development of Adult Education in Europe and in the Context of Knowles' Study. *Comparative Professional Pedagogy*, 7(2), 69-75. Recuperado de DOI: 10.1515/rpp-2017-0025
- Friebe, J. & Jana-Tröller, M. (2008). *Weiterbildung in der Alternden Deutschen Gesellschaft. Bestandsaufnahme der Demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung*. Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Recuperado de <http://www.die-bonn.de/doks/friebe0801.pdf>
- Fuguet, L. (2007). La educación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la educación infantil. *Revista de Investigación*, 62, 107-124. Recuperado de <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ri/v31n62/art08.pdf>
- Gairín, J., Castro, D., Navarro, M. & Rodríguez, D. (2011). La educación permanente de directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento. En J. Gairín (Coord.), *Reflexiones y Experiencias* (pp. 241-265). Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Recuperado de http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf

- Gnahs, D. (2010). Weiterbildung und ihre Segmente. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), Trends der Weiterbildung. DIE- Trendanalyse (pp. 15-23). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hippel, A. von (2011a). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippel & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (pp. 687-706). 4 Auflage. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125297/f8129bf9d4d09ac78dc5ab3edee7c989.pdf?sequence=1>
- Hippel, A. von & Tippelt, R. (2010). The Role of Adult Educators towards (Potential) Participants and Their Contribution to Increasing Participation in Adult Education - Insights into Existing Research. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 1(1-2), pp. 33-51. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela0012
- Hizhynska, T. (2015). Professional Training Programs of Masters in Adult Education at Universities Germany. Comparative Professional Pedagogy, 5(1), pp. 98-104. Recuperado de DOI: 10.1515/rpp-2015-0028
- Hoffman, N. (2012). Dokumentenanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung (pp. 395-406). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Reich-Claassen, J. (2010). Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. München: Lit Verlag.
- Reich-Claassen, J. & von Hippel, A. (2011). Angebotsplanung und –gestaltung. In R. Tippel & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (pp. 1003-1016). 4 Auflage. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125297/f8129bf9d4d09ac78dc5ab3edee7c989.pdf?sequence=1>

- Reddy, A. & Devi, U. (2012). Adult Education Teachers: Characteristics and Training. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 6(1), 228-238. Recuperado de <http://bjsep.org/getfile.php?id=116>
- Robalino, M. (2004). Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social. En I. Flores Arévalo (ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Encuentro internacional "El desarrollo profesional de los docentes en América Latina"* (pp. 159-168). Lima: ProeducaGTZ. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf
- Sánchez, A. (2015). Las percepciones de docentes sobre la propuesta de educación continua planteada por una congregación religiosa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 147-166. Recuperado de <http://www.rexe.cl/27/pdf/278.pdf>
- Sandlin, J. A., Wright, R. R. & Clark, C. (2011). Adult Learning and Adult Development through the Lenses of Public Pedagogy. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, 63(1), 3-23. DOI: 10.1177/0741713611415836.
- Schäffer, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Deutschland: Schneider Verlag Hohengehren
- Schäffer, B. (2012). Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung* (pp. 196-211). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schleicher, A. (2008). ¿Cómo pueden trabajar las organizaciones internacionales con los medios de comunicación para manejar los resultados internacionales comparados? (El estudio de caso de la OCDE). En K. Ross & I. Jürgens (Eds.), *Estudios Internacionales sobre la calidad de la educación. La planificación de su*

diseño y la gestión de su impacto (pp. 284-296). París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

Schmidt-Lauff, S. (2008). Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster: Waxmann

Siebert, H. (2006). Theorien für die Praxis. Studentexte für Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Schüßler, I. & Thurnes, C. (2005). Lernkulturen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Thieme, P., Brusck, M. & Büsch, V. (2015). The Role of Continuing Training Motivation for Work Ability and the Desire to Work Past Retirement Age. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(1), 25-38. Recuperado de http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10679/pdf/RELA_2015_1_Thieme_Brusck_Buesch_Role_of_continuing.pdf

Tippelt, R. (2011). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. Auflage (pp. 453-472). Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/125297/f8129bf9d4d09ac78dc5ab3edee7c989.pdf?sequence=1>

Tünnermann, C. (1995). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Nuevos documentos sobre educación superior. Estudios e investigaciones*. Unesco, (pp.1-39). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf>

Weinberg, J. (1999). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Recuperado de http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pd.