REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES

“RÓMULO GALLEGOS”

AREA DE POSTGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CONSTRUCCIÓN TEÓRICA EMERGENTE PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PERSONAL DE SALUD**

**Tesis Especial de Grado que se presenta para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación.**

Autora: Elba Alzuru

Tutora: Dra. Karlin Mezones

San Juan de los Morros, Octubre 2016

# **ÍNDICE GENERAL**

**Pp.**

[**ÍNDICE GENERAL** iii](#_Toc466572850)

[**LISTA DE CUADROS** vii](#_Toc466572851)

[**LISTA DE GRAFICOS** viii](#_Toc466572852)

[**RESUMEN** ix](#_Toc466572853)

[**INTRODUCCIÓN** 1](#_Toc466572854)

[4](#_Toc466572855)

[**MOMENTO I** 4](#_Toc466572856)

[**ACERCAMIENTO A LA REALIDAD EN ESTUDIO** 4](#_Toc466572857)

[Entre vacíos de conocimiento 4](#_Toc466572858)

[Ejes Teleológicos de la Investigación 12](#_Toc466572859)

[Aportes de la Investigación 12](#_Toc466572860)

[14](#_Toc466572861)

[**MOMENTO II** 14](#_Toc466572862)

[**REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES** 14](#_Toc466572863)

[Antecedentes de la investigación 14](#_Toc466572864)

[Internacionales 14](#_Toc466572865)

[Nacionales 18](#_Toc466572866)

[Teorías de Entrada 20](#_Toc466572867)

[El construccionismo Radical de Glasersfeld 20](#_Toc466572868)

[La acción participativa. La Teoría de la Acción de Argyris y Schon 25](#_Toc466572869)

[Referentes Fundamentales 27](#_Toc466572870)

[Consideraciones Generales sobre Educación Permanente 27](#_Toc466572871)

[Principios y fundamentos de la educación permanente 36](#_Toc466572872)

[Primarios 40](#_Toc466572873)

[**Específicos** 42](#_Toc466572874)

[Estructura de la educación permanente 43](#_Toc466572875)

[Origen y evolución de la educación permanente 45](#_Toc466572876)

[Bases epistemológicas de la educación permanente 48](#_Toc466572877)

[Revisando la educación permanente en salud 51](#_Toc466572878)

[La educación permanente y el cambio en las prácticas: el aprendizaje en el contexto del trabajo en salud 54](#_Toc466572879)

[Contexto de la educación permanente 59](#_Toc466572880)

[Propósitos de la educación permanente 60](#_Toc466572881)

[Principios básicos de la Educación Permanente en el contexto de la salud 65](#_Toc466572882)

[Aspectos Legales 68](#_Toc466572883)

[72](#_Toc466572884)

[**MOMENTO III** 72](#_Toc466572885)

[ARQUITECTURA EPISTÉMICA Y METODOLÓGICA 72](#_Toc466572886)

[El Método 73](#_Toc466572887)

[Escenario 74](#_Toc466572888)

[Informantes Claves 74](#_Toc466572889)

[Técnicas e instrumentos de recolección de la información 74](#_Toc466572890)

[Técnicas de Valoración de los hallazgos 75](#_Toc466572891)

[Proceso de Teorización 76](#_Toc466572892)

[Saturación teórica y triangulación 78](#_Toc466572893)

[Criterios de credibilidad de los hallazgos 80](#_Toc466572894)

[81](#_Toc466572895)

[**MOMENTO IV** 81](#_Toc466572896)

[**VALORACIÓN DE LOS HALLAZGOS** 81](#_Toc466572897)

[ENTREVISTA N°1. 82](#_Toc466572898)

[ENTREVISTA N°2 88](#_Toc466572899)

[ENTREVISTA N°3 94](#_Toc466572900)

[CUADRO 4. MATRIZ DE TRIANGULACION 100](#_Toc466572901)

[SINTESIS DE SABERES 104](#_Toc466572902)

[108](#_Toc466572903)

[**MOMENTO V** 108](#_Toc466572904)

[**LA CONSTRUCCIÓN DOCTORAL** 108](#_Toc466572905)

[Teoría Emergente para la Formación Permanente del personal de Salud 108](#_Toc466572906)

[Introducción 108](#_Toc466572907)

[La Revelación o verdad: lo dado 110](#_Toc466572908)

[Argumentación 111](#_Toc466572909)

[Premisa 1: 112](#_Toc466572910)

[Premisa 2: 112](#_Toc466572911)

[Premisa 3: 112](#_Toc466572912)

[Premisa 4: 112](#_Toc466572913)

[Dimensión Conceptual-Referencial 113](#_Toc466572914)

[1. Educación de Adultos: Andragogía 113](#_Toc466572915)

[2. Competencias 115](#_Toc466572916)

[3. Didáctica Problematizadora 117](#_Toc466572917)

[Dimensión Praxeológica 121](#_Toc466572918)

[Investigación Acción 121](#_Toc466572919)

[Evaluación 122](#_Toc466572920)

[Nivel 1 – Reacción 122](#_Toc466572921)

[Nivel 2 – Aprendizaje 123](#_Toc466572922)

[Nivel 3 – Aplicación 123](#_Toc466572923)

[Nivel 4 – Resultados 123](#_Toc466572924)

[La Evaluación de las Competencias 124](#_Toc466572925)

[Dimensión Axiológica 124](#_Toc466572926)

[EXÈGESIS 128](#_Toc466572927)

[**REFERENCIAS** 131](#_Toc466572928)

**LISTA DE CUADROS**

**Pp.**

**CUADRO**

1. **INFORMANTE CLAVE LICENCIADA…………………………………82**
2. **INFORMANTE CLAVE CACHI………………………………………...88**
3. **INFORMANTE CLAVE JEFA………………………………………..…94**
4. **MATRIZ DE TRIANGULACION……………………………………….100**

# **LISTA DE GRAFICOS**

**Pp.**

**GRAFICO**

1. **Estructura Particular Informante Clave Licenciada………..………87**
2. **Estructura Particular Informante Clave Cachi……………..……...93**
3. **Estructura Particular Informante Clave Jefa………………….....…98**
4. **Estructura General……………………………………………………….99**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL

DE LOS LLANOS CENTRALES “RÓMULO GALLEGOS”

ÁREA POSTGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CONSTRUCCIÓN TEÓRICA EMERGENTE PARA LA FORMACIÓN PERMENENTE DEL PERSONAL DE SALUD**

Autora: Elba Alzuru

Tutora: Dra. Karlin Mezones

Año: Octubre 2016

# **RESUMEN**

El propósito fundamental de esta investigación doctoral es Generar una construcción teórica emergente para la educación permanente del personal de salud. Para tal fin, se asumió el Modelo Epistémico Humanístico Interpretativo, adoptando el método Hermenéutico. El escenario lo constituyó el hospital de Niños “José Manuel de los Ríos de Caracas, ciudad capital de Venezuela. Se seleccionaron como informantes claves a cinco funcionarios que forman parte del personal de salud que labora en ese hospital. Los hallazgos obtenidos evidencian que, existe en la actualidad, según lo reportado por los informantes, una educación permanente fragmentada, debido a que no es fuente de conocimiento, puesto que los programas desarrollados en la institución son distantes de la problemática de los servicios y de las necesidades del recurso humano; no se cuenta con una línea de educación definida, sino con conceptos individuales sobre su desarrollo. Con base a tales hallazgos se constituyó una Teoría Cualitativa o Theoreo emergente para la educación permanente del personal de salud.

**Descriptores:** Educación. Formación Permanente. Enfermería.

# **INTRODUCCIÓN**

La sociedad actual se encuentra ante una serie de cambios tecnológicos, ideológicos y culturales; estos cambios están marcando que debe haber cambios educativos que refuercen las necesidades que van surgiendo, cambios que deberán reflejarse en todo el ámbito educativo buscando que la educación esté al servicio de todas las personas en forma permanente y al mismo tiempo vaya cubriendo expectativas de desarrollo en las personas.

  Para hablar de educación permanente, se deben tomar en cuenta, los modos de vida y la tendencia a la personalización, ya que las personas buscan por sí mismos su identidad, su libertad de expresarse y de desarrollarse, buscan cubrir expectativas personales, necesidades y así mismo buscan respeto a su individualidad; todo esto quiere decir que el ser humano dentro del ámbito educativo, dentro de todo su aprendizaje busca romper con la disciplina rígida, con la poca oportunidad de actuar y de opinar, busca romper con reglas impuestas que lo único que hacen es minimizar sus potencialidades, sus habilidades y cortan sus libertades y oportunidades.

 La educación permanente debe cubrir necesidades educativas, esta es una labor muy comprometedora ya que debe responder a la transformación acelerada y a la globalización mismas que exigen a la educación cambios y requerimientos que la educación institucionalizada no proporciona es por esto que la educación permanente juega un papel muy importante ya que los sistemas educativos formales y actuales no logran cubrir los aprendizajes que las personas necesitan para desarrollarse y progresar.

La educación permanente es además un medio de supervivencia para muchas personas debido a que no solo se requiere de la educación formal para poder desenvolverse adecuadamente en el ámbito laboral, se requiere de aprendizajes extras que complementen o ayuden a cubrir los requerimientos de las personas para ser competentes y al mismo tiempo el ser competentes da a las personas oportunidades para una mejor calidad de vida, tanto en el ámbito personal y monetario, como en el ámbito laboral y de relaciones sociales.

Con esta investigación se buscó, fundamentalmente, interpretar las diferentes concepciones que sobre educación permanente tiene el personal de salud que labora en el Hospital de Niños “José Manuel de los Ríos” de Caracas, ciudad capital de Venezuela., para sobre la base de estos hallazgos generar una construcción teórica emergente para la educación permanente del personal de salud. Por tal motivo y con el fin de presentar este informe y facilitar su comprensión, esta investigación está estructurada por las siguientes fases:

Momento I: Descripción de la Situaciónde la en el cual se describe las condiciones del evento en estudio, es decir, se plantea el vacío de conocimiento que motivó la realización del estudio, así como también los propósitos de la Investigación y Justificación.

Momento II: Está formado por las referencias conceptuales, Antecedentes de la investigación, los fundamentos Teóricos y los referentes conceptuales que contribuyen a ampliar el horizonte comprensivo de la temática en estudio.

Momento III Describe la orientación epistémica y metodológica, destacando aspectos claves como el modelo epistémico, el método, el escenario y los sujetos informantes, las técnicas e Instrumentos de recolección de Información, las técnicas de valoración de lo dado, triangulación y la contrastación, como criterios de rigurosidad científica.

Por su parte, el Momento IV expone los hallazgos del estudio, los cuales emergieron del encuentro dialógico con los informantes. En este momento, se recogen todas las impresiones emitidas por los actores involucrados y se muestran las redes categoriales que se construyeron. De igual forma, en este aparte, se presenta una síntesis integradora de saberes que recoge los aspectos más importantes de lo revelado en la investigación.

Finalmente, en el Momento V, se presenta el producto de este esfuerzo doctoral: la construcción teórica emergente para la educación permanente del personal de salud.

# 

# 

# **MOMENTO I**

# **ACERCAMIENTO A LA REALIDAD EN ESTUDIO**

### 

### Entre vacíos de conocimiento

La educación es una relación social, presente en todas las actividades en la vida colectiva de las personas. Su importancia ha sido privilegiada por todas las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad y en el presente adquiere una particular significación sin precedentes, al caracterizarse como una sociedad del conocimiento y de la información, lo cual destaca la importancia contemporánea de la educación en el devenir cotidiano de las personas, organizaciones y las sociedades.

La educación en las organizaciones también ha adquirido vital importancia, quizás apreciándola como una forma para la erradicación definitiva de los procesos mecanicista que aún perdura en las prácticas administrativas taylorianas. La educación permanente en las organizaciones son las formas por las cuales es posible la renovación y actualización profesional y laboral incesante en las organizaciones, para la mejor y más adecuada atención en los servicios que se proporcionan a las usuarias de los servicios que se ofrecen.

La educación se ha convertido en el medio a través del cual es posible acceder al nuevo conocimiento, que se modifica permanentemente. Es por esta condición contemporánea que se plantea una educación de todos, para todos, durante toda la vida, como un requisito no sólo para desarraigar la educación a los procesos de exclusión social y democratizar el conocimiento, sino también como requisito para estar actualizado y brindar una mejor atención y bienestar a las poblaciones.

**4**

El personal de salud necesita de la formación permanente para estar informado de los nuevos conocimientos científicos y técnicos en la atención de salud. Los conocimientos adquiridos en la formación universitaria, ya no son una condición suficiente para estar en capacidad de brindar una adecuada atención en salud. La educación pensada para el presente siglo, por la UNESCO orientada en el cumplimiento de cuatro grandes pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Demo, 1994), es también una realidad vigente para el quehacer cotidiano en el ámbito de la salud pública.

En este contexto, la capacitación es una de las estrategias más usadas para enfrentar los problemas de desarrollo de los servicios de salud. Gran parte del esfuerzo para lograr aprendizajes se opera a través de la capacitación, esto es de acciones intencionales y planeadas que tienen por misión fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que las dinámicas de las organizaciones no proveen, al menos en escala suficiente, por otros canales.

Ahora bien, no toda acción de capacitación implica un proceso de educación permanente. Si bien toda capacitación apunta al mejoramiento del desempeño del personal, no todas estas acciones representan una parte sustantiva de una estrategia de cambio institucional. Reservaremos esta orientación sustantiva a los procesos de educación permanente.

La educación permanente**,** como estrategia sistemática y global, puede albergar en su proceso a distintas acciones específicas de capacitación, y no a la inversa. Las acciones de capacitación específicas, dentro de una estrategia sostenida mayor, pueden tener un comienzo y una finalización y pueden estar dirigidas a grupos específicos de trabajadores, desde que estén articuladas a la estrategia general de cambio institucional. Así pues, todo proceso de educación permanente requiere ser pensado, diseñado y operado a partir de un análisis estratégico y de la cultura institucional de los servicios de salud en la que se instala.

En Venezuela, varios de los nuevos programas de capacitación han realizado un importante avance en sus enfoques y experiencias, considerando estas cuestiones. Sin embargo, muchos otros mantienen en general un significativo retraso en los estilos y las prácticas de capacitación, repitiendo la misma fórmula a lo largo del tiempo.

La educación permanente, por su parte, se despliega bajo una gran variedad de condiciones institucionales, políticas, ideológicas y culturales, que anticipan y sobre determinan el espacio dentro del cual puede operar, sus límites y sus alcances. Un reciente estudio ha mostrado cómo operan estas condiciones. Reconocerlas es de real importancia en vistas a evitar desvíos frecuentes, tales como:

El **reduccionismo,** por el cual se piensa que el problema de la educación del personal es meramente un problema de aplicación de métodos y técnicas pedagógicas, sin la comprensión sustantiva de sus enfoques y sin la comprensión estratégica del contexto político- institucional de realización;

La **visión instrumental de la educación,** por la que se piensa que los procesos educativos son sólo un medio para lograr un objetivo puntual y no como parte sustantiva de una estrategia de cambio institucional;

El **inmediatismo,** en la medida en que se esperan grandes efectos de un programa educativo pero de aplicación rápida, casi como efecto mágico;

La **baja discriminación de los problemas sobre los cuales formar**, por lo cual se organizan acciones de capacitación para problemas cuya solución obedecería a otros factores;

La **tendencia a actuar por programas y proyectos,** con su lógica de comienzo y finalización, además de su dependencia con fuentes específicas de financiamiento concursables, en lugar de fortalecer la sostenibilidad y la permanencia de las estrategias educativas a lo largo del tiempo;

Reconociendo los problemas, otro trabajo recientemente publicado, agregas nuevas cuestiones, entre ellos:

La conformación de grupos o estructuras ad-hoc para la gestión de los proyectos, los que entran frecuentemente en colisión con las estructuras de línea del sector, con pujar por el poder o las lógicas distributivas;

Programas de capacitación acordados con instituciones intermedias, distantes de las necesidades reales de los servicios locales, particularmente bajo la forma de “productos enlatados”;

Inexistencia de evaluaciones y de memorias institucionales, que permitan recoger la experiencia, analizar obstáculos y resultados y servir de base a futuras experiencias.

Ahora bien, la educación permanente busca unos propósitos, los cuales según los señalamientos de Palacios (2002) son los siguientes:

Mejorar el desempeño del personal en todos los niveles de atención y funciones del proceso de producción de la atención;

Contribuir al desarrollo de nuevas competencias, como el liderazgo, la gerencia descentralizada, la autogestión, la gestión de calidad, etc.

Servir de sustrato para los cambios culturales acordes con las nuevas orientaciones, como la generación de prácticas deseables de gestión, la atención y las relaciones con la población, etc.

Es decir, además de la acción educacional propiamente dicha, se espera que los componentes de capacitación sean parte sustantiva de la estrategia de cambio institucional.Sin embargo, pocas veces se instala una estrategia global y sostenible que dé lugar al logro progresivo y sistemático de estos propósitos.

A pesar de la importancia y difusión de la educación permanente, no siempre los resultados esperados por estos proyectos se trasladan a la acción. Muchas veces, la mirada se reduce a la definición de métodos o técnicas de trabajo, ocultando la direccionalidad de los procesos. En otros términos, pensar a qué apuntan las iniciativas de educación permanente, si a la actualización de conocimientos o de competencias técnicas específicas o a promover cambios en la organización de los servicios, parece ser previo a la definición de su diseño.

Esta situación prevalece en los servicios de salud y en las instituciones formadoras del personal de salud en casi todo el territorio venezolano. Es decir, se insiste en la capacitación y no en la educación permanente. En buena parte de los casos, la capacitación consiste en la transmisión de conocimientos dentro de la lógica del “modelo escolar”, en vistas a la actualización en nuevos enfoques, nuevas informaciones o nuevas tecnologías, sea en la implantación de una nueva política, como en los casos de las políticas de descentralización o de priorización de la atención primaria.

Tanto en unos como en otros casos, el diseño básico de la capacitación del personal dentro de esta lógica supone reunir a la gente en un aula, aislándola del contexto real de trabajo, colocarla ante uno o varios especialistas que saben y que les van a transmitir conocimientos para que, después de haberlos incorporado a su mente, los apliquen a la práctica. La primera intención es “sensibilizar” al grupo acerca del valor del nuevo enfoque o conocimiento y “transmitir” la mejor forma de entenderlo. Se suele incluir, posteriormente, una “cascada” de encuentros, desde los equipos principales a los grupos de los niveles operativos, a través de multiplicadores. La expectativa (y el supuesto) es que la difusión de dichos conocimientos e informaciones tendrá un correlato certero en la aplicación a las prácticas de trabajo.

Solidario con este paradigma de transmisión escolar, se realizan, también, acciones de educación para la salud dirigidas a la comunidad: reunirla para decirles lo que debe ser, para brindarles instrucción distante de lo que efectivamente hacen o de los problemas y condiciones en que lo hacen y aún de los códigos semánticos a través de los cuales ellas se comunican. Se supone que, con ello, se ha contribuido a transformar los modos de actuación o de interacción.

La experiencia acumulada y las evaluaciones a lo largo de décadas han mostrado que en el caso que ocupa a esta investigación, el Hospital de Niños “José Manuel de los Ríos” la capacitación del personal de salud no ha pasado de una ocasional instrucción en un área del conocimiento, donde se destaca un aprovechamiento individual, que, en la mayoría de las veces, no repercute en mejoramiento de la calidad del servicio. Todo esto se traduce en un cúmulo de esfuerzos y recursos que no alcanzan los resultados esperados. A pesar de las evidencias, se insiste en este estilo de capacitación, constatando que la lógica en salud suele estar incorporada sutilmente en los modelos mentales.

En muchos casos, la ligazón entre lo que se hace y se dice en el proceso de capacitación parece relacionarse con los temas en cuestión, pero no necesariamente con los problemas de la práctica concreta o con los comportamientos que deberán movilizarse.

En otros, aun cuando se incluyen las estrategias adecuadas, pareciera que no se tienen en cuenta los tiemposnecesarios para instalar o extinguir un comportamiento. Se espera como resultado de algún número de reuniones, los cambios de comportamiento se concreten en la realidad. Así, las acciones de capacitación incrementan los encuentros áulicos en el período en que se quieren introducir los cambios, diluyéndose posteriormente. Los tiempos de la capacitación se parecen a veces más a los tiempos productivos de las máquinas que a los tiempos humanos.

Aun cuando en algunos casos se alcanzan aprendizajes individuales a través de la capacitación, éstos no siempre se traducen en aprendizaje organizacional. Esto es, no se trasladan a la acción colectiva.

Entendemos por aprendizaje al desarrollo de nuevos criterios o capacidades para resolver problemas o como la revisión de criterios y capacidades existentes que inhiben la resolución de problemas. Aunque los aprendizajes deberían ser necesariamente individuales, ya que solamente los individuos son capaces de aprender, muchos autores han usado metafóricamente la expresión “aprendizaje organizacional” para describir situaciones en la que los aprendizajes individuales son integrados, compartidos y puestos en acción a través de la coordinación de la conducta de distintos individuos los que, necesariamente, incluye a los que ocupan posiciones diferenciales en la organización en términos de jerarquía y poder.

Como es esperable, esta dificultad es mucho mayor cuando los aprendizajes se relacionan menos con habilidades técnicas individuales y cuanto más se relacionan con cambios en dinámicas complejas, tales como el estilo de liderazgo o la toma de decisiones, o con cambios culturales. La cuestión es particularmente crucial si lo que se busca son cambios en los modelos de atención y de participación, lo que representa una transformación en las reglas de juego de las instituciones.

Como última cuestión, no debe dejar de apuntarse que el crecimiento de la capacitación en los últimos veinte años parece ser más un crecimiento en extensión y sólo en algunos casos se alcanza un cambio cualitativo. Aunque en estos últimos se han operado transformaciones en las concepciones y en las prácticas, ellos conviven con una diversidad de programas que conservan los trazos más clásicos.

Por algún motivo, la capacitación se sigue pareciendo, en concepto y tecnología, mucho más a la que era observable hace veinte años que cualquier otro procedimiento organizativo. La escasa discusión sobre la efectividad de la capacitación y sus posibles estrategias de mejora parecen ser un elemento que, si bien difícil de explicar, no debiera ser dejado de mencionar en este planteo general de los viejos (y aún presentes) problemas.

En cambio, el enfoque de Educación Permanente representa un importante giro en la concepción y en las prácticas de capacitación de los trabajadores de los servicios. Supone acercar la educación a la vida cotidiana, se asienta en el reconocimiento del potencial educativo de la situación de trabajo, en otros términos, que en el trabajo también se aprende. Ello supone tomar a las situaciones diarias como “palanca” del aprendizaje, analizando reflexivamente los problemas de la práctica y valorizando el propio proceso de trabajo en el contexto en que ocurre. Esta perspectiva, centrada en el proceso de trabajo, no se agota en determinadas categorías profesionales, sino que atañe a todo el equipo, incluyendo médicos, enfermeros, administrativos, docentes, trabajadores sociales y toda la variedad de actores que conforman al grupo.

Sin embargo, en el campo de la capacitación del personal de salud, los cambios de concepciones no alcanzaron para suspender el enfoque centrado en la transmisión de conocimientos áulicos. Por el contrario, este enfoque se mantiene en el desarrollo de diversas propuestas, en forma paralela o simultánea con las nuevas propuestas alternativas. Su mantenimiento a lo largo del tiempo puede adjudicarse, entre otras razones, a la persistencia del modelo escolar en las formas de pensar la educación y a una visión simplificada de los sujetos y del terreno de la práctica en las organizaciones.

La persistencia de los modelos educacionales obedece no sólo al factor cultural o a los "modelos mentales" sino a una visión muy restringida de los conceptos de aprendizaje y del aprendizaje situado del adulto en las organizaciones dentro de la misma teoría educacional.

Partiendo de estas consideraciones, esta investigación se orientó a dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los fundamentos ontológicos de la Educación Permanente en el campo de la salud?

¿Cuáles son las diferentes concepciones que sobre educación permanente tiene el personal de salud que labora en el Hospital de Niños “José Manuel de los Ríos de Caracas, ciudad capital de Venezuela?

¿Cómo estaría estructurada una construcción teórica emergente para la educación permanente del personal de salud?

### Ejes Teleológicos de la Investigación

Profundizar en los fundamentos ontológicos de la Educación Permanente en el campo de la salud.

Conocer las diferentes concepciones que sobre educación permanente tiene el personal de salud que labora en el Hospital de Niños “José Manuel de los Ríos de Caracas, ciudad capital de Venezuela.

Interpretar las diferentes concepciones que sobre educación permanente tiene el personal de salud que labora en el Hospital de Niños “José Manuel de los Ríos de Caracas, ciudad capital de Venezuela.

Generar una construcción teórica emergente para la educación permanente del personal de salud.

### Aportes de la Investigación

La necesidad de una formación permanente para los profesionales de la salud es una temática de gran actualidad en el marco internacional, que repercute en el contexto nacional como una demanda social de primer orden, que incluso ha de extenderse al terreno de las capacidades, habilidades y actitudes y ha de cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones de los profesores.

Existe sin embargo un escaso tratamiento de la misma desde el punto de vista teórico-metodológico, aun cuando los enfoques educativos se han transformado profundamente en los últimos años acompañando, por un lado, la reflexión crítica de las tendencias clásicas y, por otro, incorporando los aportes de la sociología de las organizaciones, el análisis institucional y la perspectiva de la educación de adultos, particularmente en situaciones de trabajo.

En el campo de los sistemas de salud, los debates acerca de la educación y desarrollo de los recursos humanos llevaron a repensar los paradigmas de la denominada "Educación Continua" y "Educación Permanente". En el caso que nos ocupa, la educación permanente representa una opción válida y de grandes implicaciones en el desarrollo educativo del personal de salud y de sus instituciones. Por tal motivo, esta tesis doctoral, cuyo telos es generar una construcción teórica emergente para la educación permanente del personal de salud, entre otros aspectos, es relevante por los siguientes aportes en los órdenes:

**Epistemológico**: Al repensar sustancialmente las estrategias educativas, al partir de la práctica como fuente de conocimiento y de problemas, problematizando el propio quehacer.

**Ontológico**: colocando a los sujetos como actores reflexivos de la práctica y constructores de conocimiento y de alternativas de acción, en lugar de receptores.

**Educativo**: incorporando el enseñar y el aprender a la vida cotidiana de las organizaciones y a las prácticas sociales y de trabajo, en el contexto real en el que ocurren.

**Metodológico**: Abordando el equipo o el grupo como estructura de interacción, más allá de las fragmentaciones disciplinarias.

**Social**: ampliando los espacios educativos fuera del aula y dentro de las organizaciones, en la comunidad, en clubes y asociaciones, en acciones comunitarias.

# 

# **MOMENTO II**

# **REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES**

### Antecedentes de la investigación

Estos aportes se conectan directamente con la investigación y se convierten en punto de anclaje para entrelazar las expresiones propias y ajenas desde diferentes puntos de vista. El diálogo académico se nutre y da pie al desarrollo de un proceso de mayor reflexión. Indagar lo que otros investigadores han encontrado en sus estudios, identificar los puntos de coincidencia y puntos particulares de cada uno, ofreció un aporte fundamental al estudio.

### Internacionales

En el ámbito internacional, hago mención a Acevedo A. (2009), presento una tesis ante la Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación, la cual tituló: Factores que inciden en la competencia docente universitaria: un modelo de Educación Permanente. La competencia docente universitaria evaluada por los estudiantes es uno de los componentes de calidad institucional sobre los que se ha desarrollado un extenso debate desde hace más de setenta años. La idea de que el profesor ejerce influencia en el aprendizaje de los estudiantes parece haber dirigido y motivado esta reflexión acerca de la necesidad de eficacia en su acción. No obstante, el eje central de esta discusión se ha focalizado principalmente en las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en su medida y en las variables ajenas a la competencia docente que influyen en la valoración que hacen los estudiantes.

En esta investigación los cambios constantes en la vida moderna plantean un reto permanente a las universidades, funcionarios y profesores, debido a que deben adaptarse rápidamente a la trasformación del mundo que les rodea. Esta constante evolución exige un permanente aprendizaje para poder enfrentar la vi diaria, en donde los conocimientos de hoy son decadentes mañana.

Ante este desafío, es evidente que las instituciones y por ende, la universidad, necesitan conocer el estado de su actividad, por esa razón, se sostiene que la educación permanente es un proceso de trasformación que puede aportar información coherente sobre la situación de las mismas. Imperiosamente, hemos de acabar con el pensamiento de control económico y estimular el proceso permanente de mejora institucional fundamentado en procedimientos científicos, lógicos, pertinentes y no anárquicos e improvisados que la ilegitimen. Es en este marco de calidad que ha de insertarse la evaluación de la competencia universitaria, como un elemento más que facilite y permita el desarrollo y la mejora de la actividad docente.

La necesidad de una formación permanente para los profesionales de la salud es una temática de gran actualidad en el marco internacional, que repercute en el contexto nacional como una demanda social de primer orden, que incluso ha de extenderse al terreno de las capacidades, habilidades y actitudes y ha de cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones de los profesores.

Existe sin embargo un escaso tratamiento de la misma desde el punto de vista teórico-metodológico. En este sentido se concibe a la formación permanente como estrechamente relacionada con el proceso de profesionalización de los docentes, se plantea que tiene carácter diferenciado, garantizando el conocimiento de las problemáticas que surgen en el proceso docente-educativo, además de sus vías de solución, aplicación y validación.

Las posiciones teóricas estudiadas evidencian la relevancia de la profesionalización, la superación profesional y la formación permanente como procesos organizados, continuos, de necesario impacto social, que tributan al perfeccionamiento del modo de actuación profesional pedagógica, así como que constituyen invariantes en la formación de la identidad profesional del docente, como estrategias de formación profesional, para el vínculo entre la formación inicial y continuada y como núcleo del proceso de mejoramiento profesional y humano.

Por su parte, Batista (2013) realizo una tesis doctoral que tituló “Educacion permanente: fuente de conocimiento en Enfermería”. Esta tesis fue presentada ante la Universidad de Costa Rica para optar al Doctorado en Ciencias de la Enfermería. Entre los planteamientos de esta producción doctoral vale la pena destacar que la educación permanente toma en cuenta la estructura y necesidades de la educación y comprende a la educación formal, no formal e informal, además es abierta y flexible es decir las personas eligen sus aprendizajes de acuerdo a su edad y a sus necesidades. La educación permanente es el puente que une la educación escolar con la educación extraescolar y es lo que permite a las personas cubrir sus inquietudes educativas para convertirse en personas competentes.

Para hablar de educación permanente, se deben tomar en cuenta, los modos de vida y la tendencia a la personalización, ya que las personas buscan por sí mismos su identidad, su libertad de expresarse y de desarrollarse, buscan cubrir expectativas personales, necesidades y así mismo buscan respeto a su individualidad; todo esto quiere decir que el ser humano dentro del ámbito educativo, dentro de todo su aprendizaje busca romper con la disciplina rígida, con la poca oportunidad de actuar y de opinar, busca romper con reglas impuestas que lo único que hacen es minimizar sus potencialidades, sus habilidades y cortan sus libertades y oportunidades.

  Entre las conclusiones del estudio, se asevera que la educación permanente debe cubrir necesidades educativas, esta es una labor muy comprometedora ya que debe responder a la transformación acelerada y a la globalización mismas que exigen a la educación cambios y requerimientos que la educación institucionalizada no proporciona es por esto que la educación permanente juega un papel muy importante ya que los sistemas educativos formales y actuales no logran cubrir los aprendizajes que las personas necesitan para desarrollarse y progresar.

También se concluye señalando que la educación permanente es además un medio de supervivencia para muchas personas debido a que no solo se requiere de la educación formal para poder desenvolverse adecuadamente en el ámbito laboral, se requiere de aprendizajes extras que complementen o ayuden a cubrir los requerimientos de las personas para ser competentes y al mismo tiempo el ser competentes da a las personas oportunidades para una mejor calidad de vida, tanto en el ámbito personal y monetario, como en el ámbito laboral y de relaciones sociales.

Por lo antes referido, la investigación considera que la educación permanente requiere de un sustento pedagógico que permita desarrollar propuestas curriculares que respondan a demandas y procesos de formación locales, derivados de las necesidades grupos muy heterogéneos y diversos de jóvenes y adultos; que experimente y evalúe la diversidad de métodos y medios, en particular el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación; que se base en el conocimiento científico sobre los procesos de aprendizaje de los jóvenes y adultos; y que establezca de manera congruente las modalidades de certificación de conocimientos y competencias. Sin duda hay avances en las bases pedagógicas de la educación de adultos de nuestro país, pero el reto se magnifica ante la intencionalidad de atender a toda la población. Uno de los desafíos más importantes al respecto es el que refiere al fortalecimiento de los perfiles de los educadores de jóvenes y adultos en todas las dimensiones señaladas, función que hasta la fecha ha recaído en instructores solidarios escasamente calificados para ello. Implica también el reconocimiento de nuevos perfiles profesionales necesarios para impulsar la educación permanente en toda su extensión. Entre el reto institucional y el pedagógico se encuentra el desafío de diseñar los mecanismos que permitan integrar la multiplicidad de ofertas frente al joven y el adulto como sujetos únicos de aprendizaje, con historias de vida y condiciones específicas.

### Nacionales

Medina, J (2012), presentó una tesis doctoral ante universidad Católica Andrés Bello, en ciudad Guayana, Estado Bolívar, Venezuela; Titulada: La valoración del desempeño docente: una vía para la formación permanente y autorreflexión en la praxis para el mejoramiento continuo de la calidad educativa. Esta investigación tuvo como objetivo generar diseñar un Modelo Teórico de Valoración del Desempeño Docente como una Vía para la formación permanente y la Autorreflexión de la Praxis centrada en la autoformación para el mejoramiento continuo de la calidad educativa. Se utilizó un esquema de abordaje que permitió el empleo de métodos integrales, sistémicos y estructurales de naturaleza cualitativa por lo que se circunscribió bajo el paradigma Dialéctico-Crítico o Introspectivo-Vivencial y se sustentó en el método Etnográfico que introduce la autorreflexión de forma explícita; por otra parte el objeto de estudio se percibió de manera compleja y constituido por un conjunto de variables relacionadas en un círculo hermenéutico, donde desde lo epistémico se va al conocimiento en constante deconstrucción y reconstrucción, mientras que desde lo ontológico se debe traspasar la noción tradicional de evaluación por la valoración del desempeño docente que implica una metodología que busque en sí misma respuestas a la realidad percibida.

Este es un estudio explicativo, aplicado, de tipo confirmatorio por triangulación de fuentes y con un diseño de campo, no experimental y transversal con apoyo en una investigación documental. Para el desarrollo del proceso de investigación se plantearon tres momentos interconectados entre sí: un primer momento de caracterización de la realidad, donde se trabajó con una muestra de trece profesores de la Universidad Católica Andrés Bello, en ciudad Guayana, Estado Bolívar, Venezuela; seguido de un segundo momento dividido en dos etapas: una para el diseño del modelo y otra para la ejecución del plan de intervención, con una muestra de cuatro profesores de la referida institución, y finalmente un tercer momento, con dos etapas, una para la valoración de los resultados y otra para la teorización de las bases del Modelo de Valoración del Desempeño (MOVALDE) que se propone. Se concluyó que si el profesor universitario hace conciencia de su praxis docente será capaz de reflexionar sobre ella e incorporar ajustes que le permitan autoformarse en un proceso de mejora continua del hecho educativo.

En el mismo orden de ideas, Arangure, G. (2009), presentó su tesis doctoral ante la Universidad Central de Venezuela titulada: La investigación de sí mismo como herramienta para el mejoramiento de la práctica del docente en el aula: Hacia una teorización de la educación permanente. El trabajo describe una experiencia de reflexión que se inicia a partir de las observaciones realizadas por un grupo de estudiantes adultos y su facilitador. El objetivo implícito de esta experiencia es aportar herramientas metodológicas que contribuyan a que los educadores se descubran a sí mismo, y logren sistematizar las actitudes, valores y metodologías que manifiestan en las aulas, así como a reducir los temores que tienen al ser observados y criticados por otras personas, tanto del contexto interno del aula (estudiantes) como externos (colegas docentes).

La experiencia de reflexión se desarrolló en una escuela básica de adultos ubicada en una comunidad del oeste de la ciudad de Caracas, con un grupo de estudiantes del quinto semestre y tres docentes de la institución; tuvo una duración de 3 semestres y se caracterizó por registrar las acciones del docente en el aula, y generar un proceso en el educador de reflexión de su proceso. Con base a estos hallazgos, se elaboró una teorización cualitativa, sobre los procesos de aurreflexión como plataforma para dinamizar la formación permanente del ser humano.

Como se puede apreciar, los estudios anteriormente referidos, constiuyen importantes fuentes de conocimiento para esta investigación, pues desde sus experiencias teóricas y empíricas, ofrecen un amplio panorama de la educación permanente, sus categorías y hasta sus implicaciones en ámbitos laborales, donde además de los procesos de aprendizaje, se dan otros intereses.

### Teorías de Entrada

### El construccionismo Radical de Glasersfeld

El pensamiento constructivista más que configurar un sistema filosófico o una teoría del conocimiento es un conjunto de posturas de tipo epistemológico y pedagógico, frente a la realidad natural, humana y social, por esta razón el término es altamente polémico y complejo. De esta manera, el constructivismo se ha establecido como un concepto, una filosofía y una metodología para la transformación y el aprendizaje, en el que existe una corriente del pensamiento.

Al realizar un análisis sobre el constructivismo. Se debe tener presente su concepción filosófica. De acuerdo a lo especificado por Camejo (2006), el constructivismo supone en una primera acepción una arquitectura que se desarrolla a través de un proceso mental que consuma con la adquisición de un conocimiento nuevo y que sirve para producir más conocimiento. Básicamente el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su medio.

Esto, es reforzado por Carretero (2004), cuando afirma que el constructivismo representa una tendencia general en el estudio del conocimiento humano y en esencia propone que el conocimiento se construye. "Las personas no vamos por la vida reproduciendo lo que vemos sino que vamos reelaborando lo que recibimos, lo que oímos y generando representaciones mentales de eso en función de lo que llevamos dentro" (p.1).

Kilpatrick y otros (1999) exponen las siguientes ideas que parecen ser comunes a los constructivistas y, que proporciona algunas de las características de esta posición:

Todo conocimiento es construido a través de un proceso de abstracción reflexiva.

Existen estructuras cognitivas que se activan en los procesos de construcción.

Las estructuras cognitivas están en desarrollo continuo. La actividad con propósito induce la transformación de las estructuras existentes.

Reconocer el constructivismo como una posición cognitiva conduce a adoptar el constructivismo metodológico.

A continuación, se describirán las posturas constructivistas, haciendo énfasis en aquella asumida por la autora, el constructivismo radical.

**Constructivismo Piagetiano:** Tiene como referente los postulados de la Epistemología Genética, donde se origina su entramado teórico, A menudo se dice que Jean Piaget le da base científica al constructivismo. Piaget ha ejercido enorme influencia en la comprensión del desarrollo cognitivo y fue uno de los grandes responsables del surgimiento del cognitivismo desde los comienzos de la era conductista en psicología. Aunque muchas de sus afirmaciones específicas han sido seriamente cuestionadas, en general su concepción teórica sigue ejerciendo una influencia importante. La distinción que hace Piaget entre los mecanismos de asimilación y adaptación en el aprendizaje y el desarrollo es de fundamental importancia para el constructivismo. La asimilación incorpora pasivamente la experiencia en una representación que ya es conocida por el niño. Sin embargo, cuando las discrepancias entre lo que exige la tarea y la estructura cognitiva (representación) del niño se torna demasiado grande, el niño tiene que reorganizar sus pensamientos. Esto es lo que se llama adaptación (últimamente se ha denominado re-representación).

Piaget hizo hincapié en que el niño internaliza el conocimiento modificando la estructura mental. Los constructivistas a menudo se refieren a este análisis, en especial al proceso no pasivo de adaptación. Una lectura más detenida de los escritos de Piaget indica que la asimilación de conocimientos desempeña un papel decisivo en la preparación de la escena para el proceso de adaptación, que no puede haber adaptación sin asimilación. En todo caso, tanto la adaptación como la asimilación forman parte del concepto representacional de la mente. Otro aspecto de Piaget es su caracterización en etapas del desarrollo cognitivo, que ha llevado a sostener que se producen grandes cambios cualitativos a medida que se desarrolla la cognición. De toda la teoría de Piaget, éste es el aspecto que ha recibido menos apoyo empírico. Actualmente, la impresión general es que los cambios cognitivos son graduales y acumulativos. Las descripciones mejor confirmadas de las tareas piagetianas son las que se refieren al procesamiento de la información, las cuales identifican los diversos componentes de los conocimientos que se están adquiriendo (Siegler, 1998).

**Constructivismo Social:** Este tipo de constructivismo surge con los psicólogos Driver y Easly, quienes en 1978, plantearon que los logros en las ciencias dependen más de las capacidades específicas y la experiencia previa, que de niveles de funcionamiento cognitivo, dándole valor científico a las ideas de los sujetos. En esta modalidad de constructivismo las ideas sobre los fenómenos naturales, ya estudiados por Piaget, son ahora replanteadas en términos de modelos interpretativos, esquemas alternativos.

Barraza (2002) ubica el constructivismo social en un objetivismo social, porque centra su atención en las interacciones sociales de clase sin abordar los problemas de conocimiento científico o del contenido de las ciencias, que deben ser enseñado s de modo que sean los estudiantes llevados a la ciencia, más que esta hacia ellos.

El énfasis de este constructivismo se concreta en el esfuerzo de dar soluciones coherentes a los problemas de enseñanza y aprendizaje, puesto que en él se desarrolla la idea de una perspectiva social de la cognición. Los autores citados se muestran preocupados, al hacer referencia al constructivismo social, por descartar la presentación de modelos y su consecuente imitación como fuente de desarrollo.

**Constructivismo Radical:** considerada como una de las tendencias de mayor sustento teórico e influencia en los medios académicos y educativos, (Castorina, 1998), porque se fundamenta en un posicionamiento ontológico y epistemológico del conocimiento en el plano filosófico. Su principal exponente Glasersfeld (1996) quien plantea que el constructivismo es una teoría de conocimiento activo, que trata al conocimiento como una encarnación de la verdad, la cual refleja al mundo en sí mismo independientemente del objeto cognoscente.

El constructivismo radical plantea dos principios básicos: el primero es que el conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, no por medio de la comunicación, sino que es construido a través de la acción que ejecuta el sujeto cognoscente. El segundo enuncia, que la función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva (Martín y Solano, 1999). De igual forma este autor sustenta, que el conocimiento no representa en absoluto el mundo, ya que comprende esquemas de acción, conceptos y pensamientos, y distingue los que son considerados ventajosos de los que no lo son, porque lo que ordinariamente es llamado Hechos, no son elementos en un mundo diferente del observador, sino elementos de la experiencia de un observador.

Así mismo Glasersfeld (1996) afirma que una creencia de la tradición occidental es pretender que las propiedades de un observador no entren en la descripción de sus observaciones, afirmando que la objetividad es la ilusión, puesto que las observaciones no pueden hacerse sin un observador, ya que sacar al sujeto es declarar imposible la misma observación y el conocimiento. Este autor se inserta en el constructivismo radical, con la atención puesta en la interdependencia entre observador y mundo observado, en el que la realidad aparece como el producto de las percepciones y del lenguaje, como el resultado de la comunicación entre las personas.

Desde esta perspectiva el mundo no es otra cosa que la construcción de un observador, mediante procesos cognitivos o constructos mentales, y es el propósito del constructivismo radical dejar a un lado pretendidas verdades, idénticas para todos, inmutables y eternas, y tratar con el mundo de la experiencia como la única realidad a la que se tiene acceso. Entonces, se trata de una epistemología del observador, centrada en la pregunta ¿cómo conocemos) y no ¿qué conocemos? Luego , es necesario una reflexión sobre el tema, pues algo es tan real, tan solo en la medida en que se ajusta a una definición de la realidad, comprendiéndose lo real, como aquello que un número suficientemente amplio de personas ha acordado definir como real, siendo la realidad una convención interpersonal. Es importante resaltar que el constructivismo radical, afirma que el conocimiento es activamente construido por el sujeto, y el modo de construirlo es individual, por lo que no se puede referir a la realidad en sí misma, sino a la construcción que a partir de la interacción con el mundo se ha hecho de ella.

### La acción participativa. La Teoría de la Acción de Argyris y Schon

Al intentar profundizar en el término Educación Permanente, se encuentran innumerables definiciones y significados, que evidencian la complejidad y el carácter constructivo del mismo, enmarcadas en experiencias vivenciales de sus autores.

Al estudiar la acción participativa en las organiza­ciones sociales, es necesaria la revisión de los conceptos que acompañan los comportamien­tos de los indivi­duos que la conforman. Los conceptos o conocimientos básicos que orientan la acción y permiten develar la relación de la acción con los valores y las intenciones de él o los que participan, no siempre son identifica­dos con facilidad, a veces ni los mismos actores los tienen claros; es por lo que se considera una herramienta importante la Teoría de Acción de Argyris y Schon (1976), para emprender el análisis del conocimiento que gobierna la acción y la metodología de la participación en el nivel individual y el colectivo de una organización comuni­taria, con la certeza de que pueda aportar elementos para generar fundamentos para promover la participación comunitaria en espacios educativos de convivencia y aprendizaje en la educación básica.

Según Argyris y Schon (1976), la Teoría de Acción es normativa porque controla la acción individual y colectiva y sirve para interpretar su comporta­miento y el pensamiento que la origina. Es descriptiva, porque identifica las pautas a seguir, y es predictiva porque permite anticipar una acción futura.

Los elementos que conforman esta teoría son: los valores: principios rectores, las estrategias: acciones, las normas: patrones o reglas, y los supuestos: razones. Estos elementos en términos del análisis de la acción participativa constituyen herramientas heurísticas para facilitar el análisis de la racionalidad predominante en un grupo comunitario.

A estos elementos se incorporan las dimensio­nes, niveles de aprendizaje y modelos que contribu­yen a definir y predecir su naturaleza. Las dimensiones son denominadas, por estos autores, como Teoría en Uso y Teoría Explícita, y permiten describir los procesos individua­les y organizacionales para resolver sus proble­mas. Las aplicacio­nes de premisas de la acción en una organización contribuyen a valorar y a promover sus aprendizajes.

La Teoría Explícita es definida como las que manifiestan o verbalizan los actores al preguntársele sobre las formas de comportarse en determinadas situaciones; mientras que la Teoría en Uso refiere a la teoría que guía la acción en la realidad y se investiga mediante la observación del comportamiento cotidiano de los individuos y las organizaciones. Ambas pueden ser o no con­gruentes (Argyris y Schon, 1976).

El esfuerzo colectivo que se desarrolla en las organizaciones comunitarias, genera aprendizajes que influyen en la forma cómo las organizacio­nes pueden ser efectivas en el logro de sus objetivos y en su realización en el nivel colectivo e indivi­dual. Éstos pueden ser de tres niveles: Aprendizaje de Primer Orden o de recorrido simple, cuando el aprendizaje refleja un cambio en las estrategias y normas, sin que afecte los valores ni los supuestos de la organización. El Aprendizaje de Segundo Orden, o de doble recorrido refiere cambios en las estrate­gias que afectan los valores, la estructura de la organiza­ción, los supuestos que la fundamentan y hasta la imagen de la misma. El Deuterio-Aprendizaje es el nivel que refleja el cambio más profundo, porque conduce a la modifica­ción de su Teoría de Acción, a aprender sobre las fallas o dificulta­des confrontadas de la historia vivida, a caracteri­zar los logros y prever futuras decisiones que implican transforma­ciones profundas y totales de la organización. En la dinámica de las organizaciones sociales comunitarias pueden ocurrir estos niveles de aprendizaje, como parte de su efecti­vidad en el logro de sus objetivos y como formas de adaptación para lograrlos.

Los autores definen dos modelos o estilos de acción en las organizacio­nes que son perfectamente aplicables al estudio de organizaciones de participación comunitaria. De la manera cómo se toman las decisiones y cómo se conducen los procesos se diferencia el Modelo I, caracterizado por un estilo autocráti­co-burocrático, cuando las decisiones, el dominio y el poder están concentrados en una persona o en un pequeño grupo de ellas y no se permite el cuestiona­miento ni de las acciones ni de sus resultados. Mientras que el Modelo II, se caracteriza por ser democrática y participativa en las metas, en los procesos y en la equidad de los logros obtenidos, en este modelo la información y el compromiso es compartido, y genera realización entre sus integrantes.

A los efectos de este estudio, la Teoría de Acción facilita el proceso de seguimiento de la participación comunitaria como una acción colectiva y, sobre todo, permite caracterizarla aportan­do beneficios a sus integrantes, y en consecuencia, a las comunida­des y a las instituciones educativas que se beneficien de ella.

### Referentes Fundamentales

### Consideraciones Generales sobre Educación Permanente

La educación permanente se origina en el complejo de necesidades formativas que surgen en la sociedad del conocimiento, y adquiere el nivel de estrategia formativa como resultado de factores de desarrollo social. El conocimiento técnico crece de forma acelerada, y en consecuencia, el saber cómo se convierte en fuente de riqueza de las personas y las organizaciones.

La formación advierte que la transformación social no siempre tiene en cuenta el diseño humano. El problema es la ignorancia y la solución la formación permanente.

Aun considerando todos los fenómenos, un análisis factorial identificaría dos variables independientes a modo de estrategias activas que, actuando como causas, son la explicación más plausible de la necesidad de cambio y educación permanente. Estas fuerzas transversales que actúan de forma decisiva sobre el tejido social y las ciudades, según Rosemberg (2007) son las siguientes:

• Liberación de las acciones en el mercado.

• Desarrollo sistemático de la tecnología de la información y la comunicación.

Los formadores hemos de reconocer el sistema dinámico y complejo en el que las organizaciones y las personas se mueven para idear planes y programas de formación que puedan satisfacer las necesidades y demandas de naturaleza educativa. Los pedagogos hemos de reconocer al menos los siguientes hechos:

a) Los nuevos modelos productivos, basados en una utilización intensiva de las tecnologías avanzadas de la información y en unos nuevos modelos de organización de las empresas productoras. La estructura económica moderna tradicional está dejando paso a otra en la cual se redimensiona a la baja el sector industrial en beneficio de un creciente sector terciario. La introducción de las nuevas tecnologías está produciendo cambios fundamentales; el educador social tendrá que actualizar el personal de las organizaciones desarrollando las habilidades necesarias para el uso correcto de las nuevas tecnologías, y ha de considerar la advertencia de que son los sectores propios de los servicios los que cobran un elevado interés por el aprendizaje.

b) La naturaleza de los procesos de producción y servicios. La estrategia de educación permanente tiene que responder a los desafíos de tipo productivo y económico que han afectado a las personas implicadas en esos procesos de producción de bienes y servicios. Existe una conciencia generalizada acerca de la necesidad de encontrar nuevas bases sobre las que concebir el desarrollo de las carreras profesionales y los itinerarios laborales.

El desafío de la información es correlativo con el de la incertidumbre acerca de hacia dónde orientar los itinerarios de aprendizaje. Un denominador común es la necesidad de la formación ética para conducir el progreso hacia una sociedad justa y libre.

c) La naturaleza y sentido del aprendizaje a lo largo de la vida. Según el Informe Delors la estrategia de la educación permanente ha de responder a las consecuencias de las nuevas tecnologías que afectan tanto a las actividades ligadas a la producción y al trabajo como a las relacionadas con la educación y formación. Las competencias desarrolladas por la escuela y por otras instituciones formativas están siendo replanteadas en todos los países; la aparición de nuevos conceptos como el aprendizaje a lo largo de la vida es la manifestación de la búsqueda de nuevas orientaciones.

d) Consecuencias sociales que derivan de lo anterior. Todos estos cambios están produciendo importantes consecuencias sociales ambivalentes. Por una parte, el desarrollo y la utilización masiva de las tecnologías avanzadas de la información tienden a permitir una vida personal y social más rica, por otra, lleva en sí misma el germen de la exclusión social y de la creación de nuevas desigualdades. La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación no constituyen una historia de éxito asegurado. La evolución del proceso de la sociedad de la información ha planteado graves demandas relativas a la capacidad de adaptación de las personas afectadas. Además, el riesgo de exclusión como resultado de una insuficiente cualificación, de competencias o de habilidades no puede subestimarse.

Los programas de educación continua deben considerar valores fundamentales, objetivos, universales y propios de la dignidad humana, como el respeto a la vida de los demás. En este sentido, la estrategia de la educación permanente tiene una naturaleza continua, es decir, la formación se desarrolla a lo largo de toda la vida de los ciudadanos. Luego, ¿qué diferencia la educación permanente de la educación de adultos? La educación de adultos es un subconjunto de la educación permanente o continua. No obstante, siendo la edad adulta el periodo más largo de la vida humana, ocupa gran parte del espacio de la educación permanente.

La educación permanente tiene vocación de paradigma. Un paradigma implica todo el entorno social, incluido el formativo, ya que considera las bases de la naturaleza, estructura y finalidad de todo el sistema político y social. (Requejo, 2011)

Ferrández (2008) consideró el carácter omnicomprensivo de la estrategia de educación permanente al señalar que en ella se integran tanto niveles obligatorios como no obligatorios (incluida la enseñanza universitaria), además de la formación de adultos. Y concede a ésta última dos entornos propios de acción: la formación orientada al trabajo y la formación para el ejercicio de derechos y obligaciones sociales; además abre la posibilidad del entorno propio de la formación para el desarrollo personal y la formación general o de base.

Ahora bien, para adentrarnos en la naturaleza y estructura de la educación permanente debemos describir el proceso recorrido hasta el momento presente. Respecto a la naturaleza del proceso, considerado en su estructura organizativa y social, se manifiesta una tendencia a la democratización de las organizaciones, en el sentido de que el organigrama general de éstas está dejando de ser piramidal para adoptar un formato más horizontal. Este fenómeno también se observa en el ámbito de la educación permanente.

En cuanto a su estructura o magnitud, como se señala en EFA Global Monitoring Report (2005), si el reto del siglo XX ha sido alcanzar la enseñanza básica gratuita y obligatoria, en el siglo XXI nos enfrentamos a otro gran reto: la educación secundaria, terciaria, y permanente para todos. Según la información de la UNESCO, en su estrategia de Educación para Todos, las desigualdades entre grandes áreas culturales son alarmantes.

El informe mencionado considera que tratar de lograr la Educación para Todos (EPT) es fundamental para garantizar la mejora de vida, construir sociedades más pacíficas y justas. Centrarse en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje es un imperativo para lograr la EPT. Muchas de las sociedades que en estos momentos se están esforzando por universalizar la educación básica se hallan enfrentadas a un desafío trascendental: crear las condiciones necesarias para que todos y cada uno de los educandos puedan aprender efectivamente.

Aunque definir qué es una educación de calidad suscita numerosas controversias, en el Informe de Seguimientos de la EPT en el Mundo 2005 se pone de manifiesto que existen bases sólidas para un entendimiento común. La cuestión de la calidad debe contemplarse teniendo en cuenta la manera en que las distintas sociedades definen la finalidad de la educación. En la mayoría de ellas se plantean dos objetivos principales: garantizar el desarrollo cognitivo de los educandos, y lograr que la educación estimule su desarrollo creativo y afectivo para que puedan adquirir valores y actitudes que les permitan ser ciudadanos responsables. La calidad ha de pasar por la prueba de la equidad, ya que un sistema que excluye a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple su misión. En el Informe de Seguimientos de la EPT en el Mundo 2005 no sólo se suministran datos acerca de la importancia de la calidad en el logro de un conjunto de objetivos, sino que además se definen cuáles son los ámbitos de las políticas de educación que más repercusiones directas tienen en los procesos de aprendizaje.

Consideramos que los valores psicológicos y sociológicos ocupan un lugar destacado, pero deben ir acompañados de valores esenciales. La formación en valores debía estar presente a lo largo de la vida: lo que se hace ahora patente es la necesidad, por ausencia de valores no relativos a la cultura y la historia, sino fundamentales. Ello no significa que los programas de educación continua no incorporen objetivos de formación de habilidades técnicas para adaptarse a las competencias necesarias del progreso presente. Ya no resulta suficiente la formación inicial profesional, además la educación permanente se considera un derecho y un deber inalienable.

El proceso recorrido ha sido largo, y podemos señalar algunos hechos destacados. La obra de Legrand (1973) Introducción a la educación permanente, señalaba ya el sentido actual de la misma: la educación en la plenitud de su concepción, con la totalidad de sus aspectos y de sus dimensiones, en la continuidad de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos.

El Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación de la UNESCO, 1972, titulado Aprender a ser: La educación del futuro, que presidió E. Faure. En dicho documento, a propósito del derecho de la persona a aprender a lo largo de toda la vida, se dice cuáles son los aspectos del mismo: se extiende al hecho educativo; engloba a todos. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. La educación permanente es el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y la elaboración de cada una de sus partes.

Según el autor, sería más propio hablar de paradigma que de principio, ya que trata de situar al fenómeno de la educación permanente en la misma entraña de la naturaleza del hecho educativo.

La UNESCO, en su XIX Reunión de la Conferencia General (Nairobi, 1976) adopta la definición que cuenta con mayor reconocimiento a escala mundial: De la misma conviene destacar los dos rasgos siguientes: su globalidad y totalidad. Globalidad, en cuanto que se considera un proyecto que se orienta a reestructurar el sistema educativo y la formación realizada fuera del mismo y en el que el hombre es el sujeto de su propia educación. Totalidad, pues abarca todas las dimensiones de la vida, las ramas del saber y todos los medios para adquirirlo, dirigido a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Asimismo, los distintos procesos educativos que siguen los niños, jóvenes y adultos se consideran como un todo.

Otra visión fundamental la ofreció R.H. Dave (1979) desde el Instituto para la Educación de la UNESCO: pretendía establecer las bases de la educación permanente. El campo de relación semántica contiene los siguientes términos o expresiones clave que dibujan algunos perfiles del marco conceptual de la educación permanente: globalidad, totalidad, educación formal, educación informal, inclusión, flexibilidad, variedad de contenidos, instrumentalización y técnicas, motivación, educabilidad, calidad de vida, etc.

La expresión “educación a lo largo de la vida” no tuvo en un principio significación idéntica a la de educación permanente, sin embargo con la aparición del Libro Blanco sobre la Educación y Formación (Comisión Europea, 1996) y, con la publicación de La educación encierra un tesoro, informe de la UNESCO, a través de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors (1996) se insiste en la importancia de dicho concepto, puesto que en lo sucesivo, el periodo de aprendizaje, cubre toda la vida y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y los enriquece. La educación permanente ya no sólo se dirige a la capacitación para el empleo, sino que pretende ser la estrategia de desarrollo de todas las capacidades humanas, a fin de conseguir un perfeccionamiento armónico y continuo de todas las dimensiones antropológicas y sociales de cada persona. Se abre aún más el área que le es propia hasta llegar a la ciudad, ya que la educación permanente ha de proporcionar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino y brindarle los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje y para el ejercicio de una ciudadanía activa.

Una definición interesante, en la que aparece la necesidad de mejora y perfeccionamiento, es la que afirma que es una concepción educacional de carácter global que, comprendiendo todos los niveles y modalidades de la educación, se orienta a que los individuos se perfeccionen a lo largo de la vida, con el fin de propiciar el desarrollo conjunto y armonioso de los ámbitos personal, profesional y social.

Nosotros definimos la educación permanente como un nuevo paradigma emergente acerca de la educación, que integra todos los niveles y áreas del sistema educativo formal y no formal, que tiene como finalidad la formación en valores, y el desarrollo de aptitudes y competencias humanas, para alcanzar nuevos modos de convivencia, trabajo y organización acordes con la antropología humana, que permita un nuevo orden de mayor justicia, libertad y de paz.

Las finalidades más importantes de la educación permanente son:

a) Contribuir al bienestar individual, social, cultural y económico de las personas y los pueblos.

b) Mejorar la calidad de la vida de los ciudadanos.

c) Fomentar la igualdad de oportunidades en todas las etapas de la continuidad del proceso educativo.

La educación continua tiene que establecer en sus planificaciones estratégicas, sus proyectos y programas de formación, los contenidos curriculares oportunos para que los usuarios mejoren su calidad de vida, es decir, su bienestar individual, social, cultural y económico. Estas metas sólo se podrán alcanzar si todos los ciudadanos tienen las mismas oportunidades. La igualdad de oportunidades debe obedecer a una estrategia y política compensatoria, en el sentido de que sean los más desfavorecidos los que reciban mayor ayuda. Las autoridades políticas tienen aquí una tarea de gran alcance.

El logro de estas finalidades no es sencillo. El principal problema para los formadores es el de la motivación de los adultos, especialmente de los que tienen un bajo nivel de instrucción, que presentan cierta falta de habilidad para la comprensión de textos y para el acceso a las fuentes de información.

Estas situaciones se producen por estructuras injustas de naturaleza social y económica en la mayoría de los casos, por lo que la solución no sólo vendrá a través de proyectos y programas de formación que desarrollen las destrezas básicas para el aprendizaje, sino que se hace necesario producir cambios profundos de naturaleza estructural que no obstaculicen el desarrollo personal desde los primeros años de la vida.

Cuando la posibilidad de empleo desaparece del horizonte, la persona abandona y merodea en los espacios abandonados de los parques, los espacios lúdicos próximos a las instituciones sanitarias, por considerar que todos estos son los más útiles a sus necesidades. La información, la animación sociocultural y la formación son tarea local, y han de orientar a desarrollar competencias. Las corporaciones locales encuentran aquí su tarea más noble: proyectos y programas de formación que incluyan a todos.

Las ciudades por sí mismas no son educativas, sino que pueden ser antieducativas y creadoras de discriminación y violencia. La atención permanente en la producción cultural y la participación en encuentros interculturales son los mejores instrumentos de creación de ciudadanía real, no sólo como discurso, sino como práctica. El conocimiento mutuo reduce las tensiones, por lo que urge el desarrollo de proyectos de formación permanente a favor de la paz y en contra de la violencia.

### Principios y fundamentos de la educación permanente

El discurso pedagógico de la educación permanente está lleno de ideas y vacío de conceptos, porque el racionalismo y el idealismo han dado carta blanca para construir el pensamiento desde las propias ideas.

Los planes, los proyectos y los programas de formación deben estar bien fundamentados. Las bases de una disciplina (la educación permanente en este caso) orientan hacia unos fines humanos y sociales que serán de naturaleza real o ideal, pero que tendrán su virtualidad pedagógica y didáctica. Estas bases proyectarán la actitud de los docentes en un sentido u otro: hacia la posibilidad o no de captar la realidad educativa o la realidad constructiva (ideal) hacia determinados hechos o escenarios que ocurren diariamente en nuestra aulas, hacia el estudio de los problemas esenciales del currículo, o por el contrario, nos situará en una perspectiva un tanto ideológica que sólo nos permita ver lo que queramos ver.

De aquí que sea básico el establecimiento de ciertos fundamentos o bases epistemológicas que actúen como estrategia formativa en la práctica. El educador social debe responder al carácter esencial, histórico y cultural de la vida humana.

Los principios y fundamentos son el soporte de nuestra vida, deben responder al verdadero diseño humano. La libertad humana ha de reconocer y respetar la frontera de su constitución natural; cualquier construccionismo más allá de dichos parámetros no aumentaría el entorno de su libertad, sino el del abismo destructivo.

La finalidad de la estrategia, en la formación continua será tanto profundizar las dimensiones de la antropología humana, como establecer las características de naturaleza intelectual, social y ética de los seres humanos. La educación permanente de calidad ayuda para un diálogo inteligente y libre.

En la historia de los animales (filogénesis) se constata que, en un periodo amplio de la evolución, en todas las especies se han verificado cambios notables. Sin embargo, en la especie humana no ha ocurrido así. Comparativamente con el resto de la escala zoológica, ha evolucionado poquísimo.

El problema actual por influencia del kantismo, se centra en la posibilidad o no que tienen los hombres (docentes y discentes) para conocer realmente el mundo exterior. La actitud docente, más o menos realista o idealista, tiene consecuencias importantísimas en los valores que pueden ser fundamento de la formación. Se trata de decidir, de establecer los principios y bases metodológicas en el sentido de qué podemos conocer, docentes y discentes, acerca de lo que ocurre en el entorno interior y exterior de las organizaciones educativas; o por el contrario, como algunos señalan, más bien que sólo la respuesta acerca de las posibilidades y limitaciones del entendimiento humano, puede ser sólo comprender, interpretar. En suma, se trata de enfrentarse a la cuestión de si nada puede ser conocido acerca del mundo o entorno que nos rodea.

La antropología pedagógica informa a la educación permanente acerca de la capacidad de los humanos para explicar y comprender el sentido y las limitaciones de la naturaleza humana y social; y la epistemología y la gnoseología nos señalan las posibilidades y límites que tiene dicho conocimiento humano.

Los antropólogos pedagógicos podrán encontrar en el entorno exterior motivos de credibilidad que puedan abrirla hacia los valores básicos, fundamentales y, serán capaces de diagramar de forma adecuada el lugar que les corresponde en sus relaciones políticas, sociales, educativas, culturales, ecológicas y cósmicas con los demás seres. La búsqueda de la calidad en educación exige a la estrategia formativa situar al docente y al discente de forma ajustada a su propia condición, según su naturaleza, es decir, procurando conocer los principios de educación que informan la estructura de la personalidad humana y considerando en las bases de trabajo una teoría de la educación permanente, en un entorno global, interactivo y dinámico, y conseguir al mismo tiempo que la relación con los demás humanos, mediante el conocimiento mutuo, sea pacífica y estable.

La epistemología pedagógica se pregunta acerca de la naturaleza, condiciones y extensión del conocimiento humano de la educación. Las respuestas ofrecidas desde la historia del pensamiento no han estado exentas de controversias y contradicciones, derivadas de las bases teóricas y metodológicas de la tradición moderna frente a la clasista, directamente desde las disputas entre empiristas y racionalistas, y de los procesos posteriores de las diferentes formas de positivismo e idealismo.

La respuesta idealista, derivada del racionalismo moderno, es reductiva desde el punto de vista antropológico e inexacto, pues afirma que sólo será real aquel conocimiento pedagógico que nace desde el inmanentismo del pensamiento individual. El principio que plantea en el conocimiento el racionalismo se refiere a la intuición intelectual desde la perspectiva de Descartes, y más tarde, Kant lo refiere a la intuición empírica.

La percepción humana del entorno es real e inmediata, lo que significa que un docente con experiencia tiene percepciones acertadas acerca de atributos reales de los hechos educativos. Pero también es indirecta, lo que explica ciertos fenómenos preceptúales que nos advierten de que las cosas no son siempre como parecen. Hemos de establecer la estrategia de formación dirigida a hechos educativos y a la capacidad humana para conocerlos, aunque algunas ocasiones captemos hechos con nuestros prejuicios ideológicos, o bajo los supuestos de la ilusión, la delusión o la alucinación.

Los principios permiten la planificación estratégica ordenada y sistemática de los proyectos y programas de formación. La educación permanente asume como principios primarios los propios de la educación y los específicos de ella; emerge en una sociedad en la que la innovación y el cambio se hacen continuos, por lo que el contexto innovador actúa como causa directa de la educación permanente.

La primera diferenciación que debemos hacer, desde la perspectiva de las ciencias humanas y sociales se puede referir a órdenes diferentes:

1. El orden ontológico, se corresponde con el del ser. Permite incorporar en los proyectos y programas de formación valores fundamentales y permanentes. Aquí, principio significa aquella realidad de la que procede. Además de considerar el mundo interior propio de la vida afectiva, sale al mundo exterior en el que se desarrolla o despliega una parte importante de la educación permanente y permite a los educadores el conocimiento del mundo de la convivencia con otros seres humanos, en el que se relacionan con ellos, y la adaptación al medio y las organizaciones.
2. El orden epistemológico, gnoseológico y lógico es el orden del conocer. El principio es el conocimiento (sensible, intelectual, juicio) del cual se parte para llegar a otro conocimiento.

Los educadores sociales tendremos en cuenta que el conocimiento sensitivo o sensible es anterior al intelectual, su preámbulo; no podemos conocer intelectualmente nada de la realidad de la educación sin que de alguna manera nos volvamos a los contenidos sensibles. Todas nuestras nociones, incluso las más abstractas y metafísicas, han sido tomadas del conocimiento sensitivo, abstrayéndolas de él, aunque luego podemos combinarlas en juicios y demostraciones rigurosas, que conducen más allá de la experiencia sensible.

La pedagogía social tiene exigencias no sólo explicativas o interpretativas, sino también normativas o prescriptivas. El proyecto debe responder a esta relación. La pedagogía en su estado de desarrollo, como todas las ciencias sociales, ha sido una disciplina normativa. La cuestión que se plantea ahora es si la pedagogía, y en concreto la educación permanente, cuando alcanza un estadio científico puede seguir siendo sólo normativa, es decir, si aceptamos los saberes pedagógicos sólo como normativos o prescriptivos.

Los griegos hablaron de un saber llamado phrónesis, se refería al saber-como-actuar-moralmente. Se trataba de un saber-hacer, como la tekhne, pero en relación con la actividad intrínseca del sujeto. El saber técnico es un saber con fundamento, que justifica su modo de acción: tiene un soporte teórico y capacidad de explicación. Cuando la técnica se convierte en objeto de conocimiento surge la tecnología, que en el contexto de la educación permanente adquiere una importancia decisiva, por tratarse de un saber a lo largo de toda la vida. Refiere Rosemberg (2007) que los principios de la educación permanente son:

### Primarios

Son propios del orden ontológico. Son, entre otros: unidad, singularidad, libertad responsable, autonomía, actividad, participación y originalidad.

La persona es una **unidad integral, dinámica**, en la que sólo es posible considerar diversas dimensiones o capacidades desde una perspectiva formal. La persona es una unidad y totalidad de actos funcionalmente estructurada.

La **singularidad** como rasgo específico de la persona nos señala las diferencias que deben tenerse presentes en los procesos educativos. Por esta dimensión cada persona tiene su propia realidad, es única e irrepetible.

La **libertad** diferencia a los seres humanos de otros animales que están determinados en su comportamiento por su instinto. La educación permanente ha de formar para vivir la libertad de forma responsable.

La **autonomía** es dimensión de la persona; es la capacidad de la persona de dirigirse, de ser creadora de sí misma. La persona, a través de su autonomía responsable, puede autorealizarse. El aprender a aprender reclama zonas de autonomía, pues el proceso de aprendizaje continuo debe estar presidido por la autonomía del discente y la iniciativa propia de la organización y los agentes sociales.

Las personas están abiertas a los demás, la realización se hace con los demás. Esta **apertura** es también hacia la realidad del mundo que los rodea y les trasciende. La persona es esencialmente comunicación y referencia a otros. Existir es coexistir con los demás. Se vive y se convive.

La educación permanente entiende que el adulto es el principio de su propio proyecto vital. El principio de **actividad** insiste en la necesaria participación del educando como origen de sus propias acciones y agente primordial de su propia educación y, por tanto, en la necesidad de estimular la actividad del sujeto que se educa. Como reacción a la pasividad de la educación tradicional, el principio de actividad destaca la necesidad de que la persona que se educa observe, tenga iniciativas. Que aprenda haciendo.

Los adultos deben **participar** de su proyecto personal de educación permanente: deben ser oídos por la administración y los directivos de las organizaciones, ya que las necesidades derivan de los grupos y de cada persona en concreto.

El principio de la **originalidad**, propio del pensamiento divergente informa al proyecto o programas de educación permanente acerca de la necesidad de establecer procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el pensamiento divergente o creador. La acción docente debe favorecer las capacidades innovadoras de los alumnos.

El ser humano no está acabado, es posible su mejora. La educabilidad es la posibilidad de mejora de todos y debe fundamentarse en las capacidades del sujeto para aprender, escuchar y ser estimulado.

**Específicos**

Losprincipios específicosde educación permanente, característicos del orden epistemológico que le es propio:

1. **Universalización.-** La educación permanente se hace derecho y deber universal. La posibilidad de adaptación de los seres humanos pasa por el aprendizaje permanente. Nadie puede quedar excluido. En el contexto cultural cristiano surge el informe de Condorcet a la Convención en nombre del Comité de Instrucción Pública, en el contexto de la revolución Francesa, se decía que la instrucción no debe abandonar a los individuos cuando salen de las escuelas; debe abarcar todas las edades. Esto es más necesario cuanto mayor ha sido la estrechez de miras de la primera.

Pedagógicamente, en cuanto a las formas de facilitar el derecho a la educación permanente en una sociedad cada vez más multicultural, no debemos confundir igualdad con uniformidad. La universalización es compatible con la libertad de enseñanza de los diversos grupos sociales. Las libertades de las conciencias deben ser garantizadas en la escuela pública y privada, tanto si son creyentes como si no lo son. La participación democrática se hace desde la conciencia personal. El recurrir al contenido científico es el reconocimiento del reduccionismo cientificista hacia el control y la réplica como único modo de establecimiento del control de la varianza sistemática secundaria de la que provienen las variables extrañas.

2. La **Naturaleza vitalicia de la educación permanente,** no viene a solucionar sólo un problema ocasionado por la sociedad del conocimiento, sino que viene a fundamentar un derecho natural o intrínseco como el de reconocer que los humanos necesitan del proceso formativo durante toda su vida, tanto para responder a las necesidades de un entorno laboral cambiante, como a las que se derivan de su ser cultural y espiritual.

3. **Globalidad**. Para la UNESCO la educación permanente es un proyecto encaminado a reestructurar el sistema educativo y a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del mismo. En él, el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. Considera que la educación permanente debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad (XIX Conferencia General de Nairobi, 1976).

### Estructura de la educación permanente

La educación permanente tiene unas características a modo de criterios normativos básicos a tener en cuenta en la planificación estratégica de la formación. Entre esas características, Barajas (2014) refiere:

**a.- Diversidad de entornos**. La educación permanente es necesaria tanto en el ámbito de desarrollo local, nacional, regional como en los procesos de adaptación de las organizaciones a la globalización creciente. La formación permanente alcanza a todos los niveles de las organizaciones e instituciones.

No existe un entorno único para aprender la educación permanente, se puede desarrollar en instituciones formales o informales, irrumpe en el entorno de la empresa pública y privada. El protagonismo de las corporaciones locales en formación es un hecho incuestionable.

**b.- Flexibilidad temporal**. No existe un tiempo para el aprendizaje y otro para el trabajo. Todos los trabajos requieren el aprendizaje constante como respuesta a la competencia personal. Esta flexibilidad temporal convierte la organización profesional en contexto de aprendizaje.

**c.- Interdisciplinaridad.** La respuesta a las necesidades de las organizaciones pasa por el trabajo en equipos interdisciplinarios, pues las diversas perspectivas enriquecen la percepción del objeto de análisis. Idear proyectos y programas de formación supone implicar a personas de disciplinas distintas, sin que prevalezca el punto de vista superior sistemáticamente, por lo que se debería hablar de circularidad.

La interdisciplinaridad advierte que no todo depende del punto de vista de la cultura individual o de la organización. La pedagogía posmoderna considera que la naturaleza no depende de la propia cultura; que en un entorno social casi todo dependa del punto de vista de la historia, del contexto social, de las sensibilidades, de las concepciones del mundo, no significa que sea verdadero. La pedagogía posmoderna es la vuelta a la integración de los saberes, junto a la metafísica, sin abandonar la sociología y la psicología. Del concepto de cultura depende el nivel de análisis. La cultura empresarial no está solo entretejida de conocimientos técnicos, sino también de valore humanos y sociales.

**d.- Calidad procesal.** La calidad de los procesos de las instituciones y las organizaciones es tarea central. La variable principal en esta mejora de calidad es la formación, pues algunas tareas no se hacen mal porque no se sepan hacer, sino porque no hay advertencia de la importancia de cómo han de hacerse.

**e.- Desmaterialización**. La educación permanente prepara para la competencia, y ésta cada día más se concreta como materia prima en la información. El peligro está en que el hombre construya subjetivamente el conocimiento desoyendo las necesidades de los demás y del grupo.

**f.- Diversidad étnica**. Todos somos iguales hace referencia a la esencia humana, pero los contextos culturales son diversos. La educación permanente contempla la riqueza de la diversidad, característica valiosa en un mundo multicultural. El protagonismo es de la sociedad civil. Los formadores hemos de realizar un esfuerzo importante dirigido al conocimiento de los diversos grupos étnicos que conviven en esta sociedad multicultural, pues el multiculturalismo crece en las organizaciones y en las empresas.

Se hace necesario, en un mundo multicultural, que las corporaciones desarrollen espacios culturales en los que sea posible el conocimiento mutuo, incluso el debate.

**g.- Inclusividad y solidaridad**. La educación permanente ha de ser solidaria. La atención preferente ha de ser con aquellos que más lo necesitan, yendo más allá del sentido de justicia para alcanzar la noción de fraternidad humana. Los excluidos del mercado no son solamente excluidos de los procesos de producción y consumo como los parados, sino también los excluidos de la cultura y de valores mercantiles: jubilados, ancianos, enfermos… todos aquellos que en el mercado ya no pueden corresponder en igualdad de condiciones con los mismos valores o parecidos a los que están en el mercado. La educación permanente tiene que ser compensatoria para aquellos que han sufrido carencias importantes en sus entornos vitales.

### Origen y evolución de la educación permanente

La educación permanente emerge con carácter de estrategia, incluso de paradigma. Es necesario reconocer el largo camino recorrido, histórico y cultural, y la evolución sufrida por el significado de la educación permanente desde su origen hasta el momento presente.

La educación permanente busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional en el transcurso de la vida de los individuos con el fin de mejorar la calidad de vida de la colectividad. Actualmente nos encontramos que, de la formación para una etapa de la vida, estamos pasando a la necesidad de educación como proceso vital a lo largo de la vida, en lo que se ha definido como los problemas de la educación permanente. El concepto y práctica de la educación permanente son parte de la historia mundial, y la historia enseña que la educación permanente ha presidido la escuela y no a la inversa. Este reconocimiento del anclaje histórico no impide reconocer que su impulso se genera en el siglo XX; a lo largo de ese siglo, se han sucedido tres etapas que se organizan en diferentes momentos:

1. Relación de la educación permanente con la educación de adultos.
2. Preocupación institucional acerca de la educación permanente.
3. La educación permanente en la sociedad del conocimiento o del aprendizaje.

La expresión **Educación Permanente** discurre junto a otra importante **Educación de Adultos**. Lloyd George incorpora en 1919 la expresión Educación Permanente en el sentido de educación a lo largo de la vida. Ya en la década de los 50 se proponen algunas definiciones de qué se entiende por educación a lo largo de la vida, sin que se alcance un consenso.

En la Conferencia Mundial de Montreal se entenderá ya la educación de adultos en un sentido muy amplio (1960). Se publica un artículo de Paul Legrand (1969) El significado de la Educación permanente, en el que diferencia entre educación de adultos y Educación permanente, dando a ésta última una mayor amplitud ya que ha de integrar a todo el sistema educativo.

Al comienzo de los 70, Paul Legrand traza una acertada panorámica: es imposible no percatarse de que si el adulto se desinteresa de su formación y se desvía, es porque durante su infancia y la adolescencia, no ha encontrado las formas que se le proponían o se le imponían, ni lo que correspondía a sus deseos y esperanzas. Una vez desaparecida la coacción de la obligación sólo una minoría de incondicionales mantenía un esfuerzo sistemático de estudio y aprendizaje… Cuando hablamos de educación permanente consideramos la unidad y la globalidad del proceso educativo.

El Informe Faure Aprender a ser, en 1972 es un texto decisivo, trata de iniciar una aproximación del contenido propio de la definición de educación permanente: ….actualmente la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe realmente como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar…no es un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el que se funda la organización global de un sistema y la elaboración de cada una de sus partes.

El consenso acerca del sentido de la educación de adultos se producirá en la Conferencia de Nairobi (1976), donde se establece que la educación de adultos se considera un elemento fundamental en el marco de la educación permanente. La caracterización de la naturaleza de la educación permanente, permite caracterizar su sentido y sus consecuencias:

Designa un proyecto, luego no es un sistema cerrado

Global, luego no está sectorizado.

Encaminado a reestructurar el sistema educativo y a desarrollar todas sus posibilidades de formación, luego va más allá del sistema educativo y en consecuencia más allá de las posibilidades de un Ministerio de Educación.

El hombre es el sujeto de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y reflexión, luego es participativo, descentralizado e incardinado en las demandas sociales.

La educación permanente no se limita al periodo de escolaridad, luego es transescolar.

Debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios, luego es integral, abarca todos los campos de formación, por lo que se responsabilizará a todas las instituciones implicadas y grupos sociales.

Debe contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad, luego vincular los proyectos de formación con los de desarrollo en todos los ámbitos.

Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo, luego vincula de todos los procesos educativos entre sí.

En esta primera etapa, la educación permanente está relacionada con la de adultos como necesidad de la sociedad y del individuo. El director de la UNESCO René Maheu reconoce que la educación permanente procede de especialistas y animadores de la educación de adultos en medios externos al sistema escolar y que están más en consonancia con la realidad social y económica. Desde la educación de adultos, en consecuencia, se incentiva una transformación radical del sistema educativo. La educación permanente no pretende crear un sistema paralelo al sistema escolar o universitario sino englobar todas las formas de educación, la totalidad de la población y las edades de la vida.

### Bases epistemológicas de la educación permanente

R. H. Dave intenta establecer las bases de la educación permanente identificando los factores o razones claves. Se trataba de establecer los fundamentos conceptuales de la educación permanente, y aparecen dos modelos diferentes: el paradigma de educación recurrente como toma de decisión política respecto a los cambios en el sistema educativo y a las políticas de apoyo socioeconómico, y el paradigma de ciudad educativa que parte del principio de que la educación no puede encerrarse en la escuela cuyo tiempo no es más que un paréntesis en la vida. La educación forma parte de la vida.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) advierte la necesidad de educación permanente señalando algunos principios operativos: a) alternancia entre estudio y trabajo; b) establecer ciclos de acceso al aprendizaje postobligatorio; c) importancia de la experiencia social y el trabajo; d) alternancia del estudio y el trabajo para alcanzar la meta de cualquier carrera profesional, e) adaptación de la metodología a los grupos de incidencia crítica; f) certificación no al final de una etapa, sino a través de la experiencia profesional y del trabajo, y g) flexibilidad de los tiempos de aprendizaje.

El modelo de ciudad abierta surge del supuesto de que la educación forma parte de todas las actividades humanas. Esto supone una superación de la distinción entre escuela, y extraescuela. El concepto de ciudad educadora se reconoce en el concepto de educación permanente, ya que ambos cumplen una función parecida: el primero enfatiza la extensión espacial del concepto de educación y el segundo hace lo propio con su extensión temporal. El primer principio configurador de la ciudad educativa según el informe de la UNESCO decía que la idea de Educación permanente es la clave del arco de la Ciudad Educadora.

Se trata de establecer un sistema social para aprovechar la sinergia de las diferentes organizaciones, basándose en tres razones:

La insuficiencia de los sistemas educativos existentes centrados en la educación inicial considerando que la infancia es la etapa ideal para la educación.

Las necesidades económicas derivadas del proceso de desarrollo tecnológico que comienza a crecer en esos años y exige la adquisición continúan de conocimientos.

Las necesidades políticas como respuesta del interés de lograr una mayor participación de los ciudadanos en la construcción de procesos políticos.

Se abre paso la idea de que el sistema educativo está estrechamente relacionado con el desarrollo social y productivo, es decir, que la vida de las organizaciones encuentra en su estrategia de crecimiento la educación permanente como elemento clave de su progreso. El desarrollo económico permanente se ve correlacionado con el que se deriva del aprendizaje permanente. La crítica se hace hacia el reduccionismo técnico de la formación, pues el entorno desarrollado por la tecno estructura vigente no es el más favorable para el desarrollo del entorno humano.

En cuanto a la etapa de caracterización de la educación permanente, se reconoce que la estrategia emergente es global: la educación a lo largo de la vida. Esta globalización es de naturaleza económica, pero no tanto social; grandes áreas sociales quedan marginadas en este desarrollo donde la competitividad es una variable independiente.

Paul Bélanger, director del Instituto UNESCO describe los factores de esa panorámica. El discurso pedagógico de la educación permanente sufre un eclipse en los ochenta; según señala Requejo (2011), por tres variables:

Socioeconómicas: a principios de los setenta la educación permanente fue concebida con las expectativas de continuo crecimiento económico, contando con los recursos disponibles y basándose en el despliegue continuo del Estado del bienestar. La crisis del Estado del bienestar y los cambios económicos determinan que las circunstancias socioeconómicas sean incapaces de adecuarse a la política de gastos en educación inicial, salud y bienestar. Por este motivo desaparece de la agenda política.

Cambios sociales: propiciados por la aparición de nuevos movimientos sociales, reconocimiento de minorías étnicas, derechos lingüísticos, etc… que propugnan el derecho a no estar integrados en una cultura dominante, y frente al derecho a aprender, reivindican el derecho a no aprender, entendido como libertad para no someterse a una cultura dominante propugnada por el discurso único.

Crítica posmoderna a la Educación permanente que se refugia en lo local frente a lo universal. Este movimiento contra global se desliza hacia una línea antiestatal (deslegitimación y desmantelamiento de los servicios públicos) para silenciar las preocupaciones globales mientras se promocionaba la economía global.

En cuanto a las relaciones entre formación-educación, ambos procesos no son excluyentes. De la misma forma que los procesos instructivos forman parte de la formación, ésta resulta imprescindible como base de la educación. La diferencia estriba en la posibilidad de que ciertos modelos de formación pueden conducir a la persona que aprende a situaciones no deseables por dos tipos de razones: que el proceso de formación se proyecte sobre contenidos moralmente reprochables o bien que el educando no haya formado su voluntad como para hacer realidad en la práctica lo que conceptualmente aprecia y considera como valioso.

Educación y formación son procesos interrelacionados. La educación tiene una visión más holística: desarrollo integral de la persona como gran finalidad. La formación se presenta como un proceso más puntual y funcional, dirigida a la adquisición de habilidades específicas, vinculadas al mundo del trabajo. En la educación de personas adultas, los procesos de formación continua forman parte de las intervenciones más prodigadas en la actualidad.

### Revisando la educación permanente en salud

 Los enfoques educativos se han transformado profundamente en los últimos años acompañando, por un lado, la reflexión crítica de las tendencias clásicas y, por otro, incorporando los aportes de la sociología de las organizaciones, el análisis institucional y la perspectiva de la  educación  de adultos, particularmente en  situaciones de trabajo.

Una corriente de pensamiento se origina en las concepciones de Educación Permanente - desarrolladas tanto en experiencias concretas y como en formulaciones de teoría desde comienzos de la década del 70, particularmente difundidas por UNESCO.  Ellas facilitaron el reconocimiento del adulto como sujeto de la educación (tradicionalmente centrada en el niño) y la ampliación de los ámbitos de aprendizaje, más allá del ambiente escolar, a lo largo de toda la vida y en contextos comunitarios y laboral (Mayor, 2006).

 A partir de entonces, otras vertientes de diversos orígenes generaron nuevos desarrollos en el campo de la capacitación laboral, tales como los enfoques de Desarrollo Organizacional, Círculos de Calidad, Calidad Total o Reingeniería Organizativa, particularmente difundida en el ámbito de las empresas.

En el campo de los sistemas de salud, los debates acerca de la educación y desarrollo de los recursos humanos llevaron a contrastar los paradigmas de la denominada "Educación Continua" y "Educación Permanente.

 La Educación Continua, de tradicional desarrollo en el sector salud, es conceptualizada como:

Una continuidad del modelo escolar o académico, centrada en la actualización de conocimientos, generalmente de enfoque disciplinario, en ambientes áulicos y basada en técnicas de transmisión con fines de  actualización.

Una concepción técnica de la práctica, como campo de aplicación de conocimientos especializados que, como continuidad de la lógica del currículo universitario, su lugar está al final o después de la adquisición de dichos conocimientos. Ello produce una distancia entre la práctica y el saber (entendido como el saber académico) y un corrimiento del saber que se genera en la solución de los problemas de la práctica.

Una estrategia discontinua de la capacitación con rupturas en los tiempos, en cursos  periódicos sin secuencia constante. (Martínez, 2004)

En su desarrollo concreto, la Educación Continua se dirigió predominantemente al personal médico y, aunque con menos énfasis, alcanzó al grupo de enfermería. Centrada en cada categoría profesional, fue muy poco presente la perspectiva de equipo y diversos grupos de trabajadores no han sido habitualmente  incluidos en sus acciones.

La nueva vertiente ha dado lugar a la construcción teórica y metodológica de la Educación Permanente en Salud, ampliamente desarrollada en la bibliografía y en los programas de desarrollo de los recursos humanos en distintos países de América Latina. La aproximación al mundo de las prácticas en los mismos contextos de la acción ha sido inevitable.

 Acercar la educación a la vida cotidiana se asienta en el reconocimiento del potencial educativo de la situación de trabajo, en otros términos, que en el trabajo también se aprende. Ello supone tomar a las situaciones diarias como “palanca” del aprendizaje, analizando reflexivamente los problemas de la práctica y valorizando el propio proceso de trabajo  en el contexto en que ocurre. Esta perspectiva, centrada en el proceso de trabajo, no se agota en determinadas categorías profesionales sino que atañe a todo el equipo,  incluyendo médicos, enfermeros, administrativos, docentes, trabajadores sociales y toda la variedad de actores  que conforman al grupo.

  El mismo enfoque centrado en la situación de trabajo, a pesar de las diferencias contextuales y de propósitos, ha orientado la capacitación en el ámbito de las empresas. El enfoque de "calidad total"  hace énfasis en el desarrollo de equipos y en la revisión crítica de prácticas y productos de la práctica.  Aunque con menos frecuencia, existen producciones concretas en este sentido en el campo de las organizaciones de la salud (León, 2007).

Es importante destacar que las nuevas tendencias pueden incluir,  en una o más etapas de su desarrollo, actividades deliberadamente diseñadas para producir aprendizajes en un aula. Pero este tipo de actividades son sólo una parte del proceso, integrada dentro de un marco de educación amplio y permanente, en los que los momentos de trabajo en aula son sólo un momento de retroalimentación para el análisis de la práctica y el desarrollo de nuevas acciones.

  Sin embargo, en el campo de la capacitación del personal de salud, los cambios de concepciones no alcanzaron para suspender el enfoque centrado en la transmisión de conocimientos áulicos. Por el contrario, este enfoque se mantiene en el desarrollo de diversas propuestas, en forma paralela o simultánea con las nuevas propuestas alternativas. Su mantenimiento a lo largo del tiempo puede adjudicarse, entre otras razones, a la persistencia del modelo escolar en las formas de pensar la educación y a una visión simplificada de los sujetos y del terreno de la práctica en las organizaciones.

La persistencia de los modelos escolares obedece no sólo al factor cultural o a los "modelos mentales" sino a una visión muy restringida de los conceptos de aprendizaje y del aprendizaje situado del adulto en las organizaciones dentro de la misma teoría educacional. Sobre esta dimensión y sus desarrollos actuales trataremos en el próximo apartado.

### La educación permanente y el cambio en las prácticas: el aprendizaje en el contexto del trabajo en salud

  Las teorías clásicas del aprendizaje se han caracterizado por la tendencia a buscar explicar los procesos de  aprendizaje aislándolos del contexto en el que ocurre (Rizo, 2005). En la misma dirección, la mayor parte de los estudios del aprendizaje concentraron su interés en el proceso de desarrollo (maduración y aprendizaje) y, por lo tanto, focalizaron  su atención en el período de la infancia, con escasa preocupación por comprender el aprendizaje de los adultos.

El espacio del aula escolar y, aún, del aula universitaria, constituye una suerte de ámbito aislado y protegido de las influencias del ambiente. La visión excesivamente escolarizada del aprendizaje ha penetrado buena parte de las producciones, a pesar del esfuerzo de pedagogos notables, desde Dewey a McLuhan,  que aspiraron a abrir las fronteras de las aulas. Sin embargo, diversos estudios destacan los límites y carencias que se observan entre lo aprendido en la formación de grado, particularmente en la educación universitaria, y el momento de inserción en la práctica profesional.

  Este rasgo teórico y metodológico constituye al mismo tiempo una fortaleza y una debilidad de esas teorías clásicas: no ayudan demasiado a entender cómo es que ciertos contextos facilitan mientras otros dificultan determinados aprendizajes, concepto que es particularmente importante cuando se está trabajando en educación de adultos en situaciones de trabajo.

Los estudios acerca de las organizaciones colaboran sustantivamente en este sentido, para comprender el aprendizaje en el trabajo y los intercambios que facilitan o impiden el cambio en las organizaciones. Justificamos este interés acerca de esta relación entre el aprendizaje y la organización, contexto de la práctica en los servicios de salud, en los siguientes puntos:

Las organizaciones constituyen un sistema de vínculos, sostenidos a través de rutinas, rituales, normas, interacciones, intercambios lingüísticos (semánticos) y regulaciones. Si los procesos educativos en servicio no incluyen en su marco el análisis de estos vínculos, difícilmente colaborarán para transformarlos;

Los hospitales, centros de salud, y en general, las agencias del sector, constituyen  organizaciones,  pero también instituciones, con tradiciones y trayectorias históricas, jerarquías, que llevan a la internalización de las “reglas de juego” por parte de los actores;

El trabajo en los servicios de salud se enmarca en regulaciones públicas, que incluyen un sistema de credenciales, de normas e incentivos explícitos e implícitos de funcionamiento. Es común percibir que las acciones educativas se orientan a remover prácticas que, por otros lados, los sistemas de incentivos y normas de regulación conservan;

El trabajo en los servicios de salud representa un contexto de aprendizaje, explícito e implícito, sea para mantener o cambiar las reglas.

En el análisis de los supuestos que son aceptados y los que son cuestionados, los temas que se ponen en discusión y los que se mantienen fuera, los actores que se involucran y los que se separan, es posible descubrir la trama verdadera que perpetuarán  o modificarán las rutinas de la organización.

En tanto la educación permanente esté orientada o diseñada por  actores  que comparten los mismos comportamientos  que  se intentan remover, es común que no se pongan en discusión las rutinas que inhiben el cambio, reforzando en muchos casos los patrones de control (status quo).

  Para comprender estos procesos de aprendizaje y cambio situados en las organizaciones, distintas teorías se muestran particularmente útiles. Ellas aportan  para considerar el papel del contexto, de la reflexión y de la práctica en el proceso de aprendizaje, particularmente en ámbitos de trabajo.

De acuerdo con Bateson (1991), cabe distinguir  distintos niveles de aprendizaje en las organizaciones:

La adquisición o la extinción de un hábito representan  un Aprendizaje de Nivel I ya que supone la adopción de un determinado comportamiento para ajustar las relaciones entre el individuo y la organización, acoplando sus prácticas a las prácticas del grupo. Este nivel de aprendizajes es de relativa importancia, dado que implica la adopción de rutinas de trabajo de gran estabilidad en el tiempo, sin que sea necesaria  reflexión alguna acerca de estas prácticas. En sí, representan la naturalización de las prácticas.

En cambio, si esa persona  ha tomado conciencia de la necesidad de replantear algunas  características de su comportamiento, a partir de una situación crítica determinada o de la reflexión sobre las prácticas de los otros o de sí mismo,  estaríamos frente a un Aprendizaje de Nivel II. Lo que ha aprendido ahora, no es un nuevo hábito, sino otra manera de relacionarse o de actuar, corrigiendo su forma anterior.

Finalmente, el  Aprendizaje de Nivel III  es  "difícil y raro". Si el Aprendizaje II representa reflexión  sobre situaciones y comportamientos en determinados contextos, el Aprendizaje III es el análisis del contexto mismo. Ya no se trata de caracterizar  formas de actuación  aparentemente diversas bajo un denominador común, sino de entender las características del contexto que produce esas formas de acción. En otros términos, el  Aprendizaje III se basa en la interpretación  sobre el contexto organizativo que permite el surgimiento y supervivencia de determinados comportamientos que se desearían cambiar.

  La perspectiva de Bateson ayuda a repensar el problema de la educación permanente del personal de salud. El esfuerzo de la capacitación parece muchas veces detenerse en la adopción de determinadas rutinas de trabajo y raramente a la revisión de las prácticas.  Es frecuente que una propuesta de formación o de capacitación se inicie por acciones orientadas al replanteo de los comportamientos, pero rápidamente culmina en el desarrollo de nuevas habilidades. Cuando la capacitación actúa de esta forma se comporta igual que las teorías del aprendizaje que presuponen que el contexto en el que las nuevas habilidades se pondrían en juego es un contexto neutral, que no resignificará los aprendizajes adquiridos.

La instalación o la modificación de una práctica organizativa en los servicios de salud implican trabajar no solamente en el desarrollo de nuevas habilidades específicas sino también en relación a los contextos que mantienen y alimentan las prácticas anteriores. En síntesis, el modelo de Bateson nos obliga a pensar en la organización y su entorno como contexto de aprendizaje.

  En la misma línea de pensamiento, Argyris (1999) está especialmente preocupado por dos aspectos del conocimiento para la acción. Por un lado, la necesidad de generar conocimiento que sea útil para la acción, pero siempre vinculado al contexto en que ésta se desarrolla: no cualquier práctica sirve en cualquier lado. Cuando aprendemos una acción eficaz, lo hacemos con las condiciones de contexto. Por otro, la propuesta es generar intervenciones capaces de modificar el statu-quo en las organizaciones.

Muy similar al planteo de Bateson, Argyris distingue el  aprendizaje de circuito simple y de circuito doble. Cuando el aprendizaje requiere solamente la modificación de estrategias para lograr un objetivo, es lo que él llama aprendizaje de circuito simple. El aprendizaje de circuito simple hace siempre una pregunta unidimensional y obtiene una respuesta unidimensional.

  El aprendizaje de circuito doble, en cambio,  siempre significa una revisión de los valores que gobiernan nuestra propia conducta, pero en tanto modifica pautas de relación es también una alteración del statu-quo. Cuando el aprendizaje requiere la modificación del Programa Maestro, es decir de los valores y concepciones que informan la acción, estamos frente a un aprendizaje de circuito doble.

En contextos organizativos, el aprendizaje de circuito doble es indispensable para poder remover modelos mentales y estructuras de relación. Sin embargo también resulta amenazador y peligroso para las pautas institucionales establecidas. Se da entonces la paradoja que las organizaciones crecen y aprenden a través de aprendizajes de circuito doble, pero se mantienen a sí mismas  inhibiéndolos.

  Esta paradoja tiene consecuencias importantes en cualquier proyecto de educación permanente del personal de salud. Argyris describe una y otra vez el fracaso en procesos de aprendizaje en organizaciones de todo tipo. Esos fracasos no se relacionan simplemente con errores de diseño educativo. Se trata de problemas más profundos relativos a los modelos de aprendizaje limitados que los individuos desarrollan para adaptarse a las organizaciones y a los límites que generan las mismas organizaciones en el desarrollo de otras formas de acción alternativas. Las rutinas defensivas en sí no son errores, son acciones “hábiles” ya que no requieren la atención consciente del autor y son ejecutadas por "programas maestros"  que producen automáticamente la conducta en la vida cotidiana.

### Contexto de la educación permanente

La sociedad actual se encuentra ante una serie de cambios tecnológicos, ideológicos y culturales; estos cambios están marcando que debe haber cambios educativos que refuercen las necesidades que van surgiendo, cambios que deberán reflejarse en todo el ámbito educativo buscando que la educación esté al servicio de todas las personas en forma permanente y al mismo tiempo vaya cubriendo expectativas de desarrollo en las personas.

Para hablar de educación permanente, se deben tomar en cuenta, los modos de vida y la tendencia a la personalización, ya que las personas buscan por sí mismos su identidad, su libertad de expresarse y de desarrollarse, buscan cubrir expectativas personales, necesidades y así mismo buscan respeto a su individualidad; todo esto quiere decir que el ser humano dentro del ámbito educativo, dentro de todo su aprendizaje busca romper con la disciplina rígida, con la poca oportunidad de actuar y de opinar, busca romper con reglas impuestas que lo único que hacen es minimizar sus potencialidades, sus habilidades y cortan sus libertades y oportunidades.

La educación permanente debe cubrir necesidades educativas, esta es una labor muy comprometedora ya que debe responder a la transformación acelerada y a la globalización mismas que exigen a la educación cambios y requerimientos que la educación institucionalizada no proporciona es por esto que la educación permanente juega un papel muy importante ya que los sistemas educativos formales y actuales no logran cubrir los aprendizajes que las personas necesitan para desarrollarse y progresar.

La educación permanente es además un medio de supervivencia para muchas personas debido a que no solo se requiere de la educación formal para poder desenvolverse adecuadamente en el ámbito laboral, se requiere de aprendizajes extras que complementen o ayuden a cubrir los requerimientos de las personas para ser competentes y al mismo tiempo el ser competentes da a las personas oportunidades para una mejor calidad de vida, tanto en el ámbito personal y monetario, como en el ámbito laboral y de relaciones sociales.

El ser humano continuamente conoce, descubre, modifica, inventa; es decir, el ser humano todo el tiempo aprende a esto se le llama educación permanente, al continuo avance y desarrollo personal que lleva al individuo a la plenitud.

La educación permanente toma en cuenta la estructura y necesidades de la educación y comprende a la educación formal, no formal e informal, además es abierta y flexible es decir las personas eligen sus aprendizajes de acuerdo a su edad y a sus necesidades. La educación permanente es el puente que une la educación escolar con la educación extraescolar y es lo que permite a las personas cubrir sus inquietudes educativas para convertirse en personas competentes.

### Propósitos de la educación permanente

El contraste entre la visión de una educación necesaria a lo largo de toda la vida y la situación actual establece los siguientes propósitos:

1. Propósito de la apertura de nuevas y múltiples dimensiones educativas La educación permanente debe permitir  a todos los jóvenes y adultos: (a) La adquisición de las competencias básicas de aprendizaje, incluyendo, como indispensables, una nueva alfabetización tecnológica y una digital. (b) La educación básica obligatoria para quienes no la obtuvieron en su oportunidad. (c)  El acceso abierto y flexible a los niveles posteriores a la educación básica. (d) La educación profesional continua. (e) La formación y la capacitación para y en el trabajo.

Por otra parte, debe profundizar y continuar:

La educación ciudadana, con énfasis particular en los derechos humanos, los procesos democráticos, las relaciones con la ley, los trámites públicos, el reconocimiento de la pluralidad el respeto a la diversidad y el respeto al medio ambiente.

La educación para mejorar las condiciones cotidianas de existencia, con énfasis particular en aspectos tan trascendentales como la educación para la salud y la reproducción, la prevención de adicciones, las relaciones afectivas y emocionales en la familia, la autoestima y el conocimiento de sí mismo o en aspectos tan inmediatos como los diversos rubros de una mejor  economía y organización doméstica.

1. La educación para la superación personal y colectiva y para el tiempo libre.

La educación permanente debe reconocer nuevos tipos y fuentes de conocimiento más allá de lo escolar, partir de las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos, ser diversa y amplia, pertinente, accesible, no cronológica, flexible y abierta. Esta educación sucede en una amplia variedad de lugares y espacios, reconoce el aprendizaje no formal, se basa en métodos abiertos, flexibles, a distancia y utiliza al máximo las mejores técnicas de información y telecomunicación.

2.  Propósito de la equidad.

Cada vez más el acceso al conocimiento será factor de inclusión y de participación laboral y ciudadana. El país se caracteriza fundamentalmente por la enorme desigualdad en las condiciones socioeconómicas de vida, en las condiciones de trabajo y en el acceso a la escolaridad formal. El grado de escolaridad alcanzado, a su vez, es factor determinante en la capacidad de beneficiarse de nuevas oportunidades educativas  El reto se magnifica. La educación permanente deberá atender de manera prioritaria a los sectores de población con escasa escolaridad y en condiciones de pobreza, con la finalidad de reducir las brechas de escolaridad y conocimiento que separan a la población del país.

3. Propósito de una nueva institucionalidad de la educación permanente.

  Al modificar tan radicalmente todos los renglones básicos de la educación escolar en lo referente a la definición del conocimiento válido, sus formas de distribuirlo, de evaluarlo y de certificarlo, la educación permanente requiere de una nueva institucionalidad que permita coordinar, estimular, impulsar fortalecer, regular y evaluar redes y estructuras abiertas que se generen y operen a escala municipal, estatal y nacional por distintos actores públicos y de la sociedad civil.  Una educación permanente con el alcance propuesto sólo será posible con la amplia participación coordinada, abierta y flexible de muy diversos actores de los organismos públicos, de los centros de trabajo, de las organizaciones de la sociedad civil y de los medios masivos de comunicación. Actualmente existen múltiples instituciones con muy diferentes jerarquías y naturaleza institucionales, públicas, privadas y de la sociedad civil, que realizan acciones de educación para jóvenes y adultos. Lo hacen con recursos desiguales, en general muy escasos y  con niveles de calidad y de eficiencia que la mayor parte de las veces no se han  evaluado.

4. Propósito de una  nueva base pedagógica.

La educación permanente requiere de un sustento pedagógico que permita desarrollar propuestas curriculares que respondan a demandas y procesos de formación locales, derivados de las necesidades grupos muy heterogéneos y diversos  de jóvenes y adultos; que experimente y evalúe la diversidad de métodos y medios, en particular el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación; que se base en el conocimiento científico sobre los procesos de aprendizaje de los jóvenes y adultos; y que establezca de manera congruente las modalidades de certificación de conocimientos y competencias. Sin duda hay avances en las bases pedagógicas de la educación de adultos de nuestro país, pero el reto se magnifica ante la intencionalidad de atender a toda la población. Uno de los desafíos más importantes al respecto es el que refiere al fortalecimiento de los perfiles de los educadores de jóvenes y adultos en todas las dimensiones señaladas, función que hasta la fecha  ha recaído en instructores solidarios escasamente calificados para ello.  Implica también el reconocimiento de nuevos perfiles profesionales necesarios para impulsar la educación permanente en toda su extensión.

Entre el reto institucional y el pedagógico se encuentra el desafío de diseñar los mecanismos que permitan integrar la multiplicidad de ofertas frente al joven y el adulto como sujetos únicos de aprendizaje, con historias de vida y condiciones específicas.

5.  Propósito de la cobertura.

La visión de la educación permanente establece como demanda potencial a toda la población joven y adulta del país, en diferentes dimensiones educativas  y para muy  distintas finalidades. Se trata de una población de millones de adultos entre la que destaca aquellos que no alcanzaron la educación básica obligatoria y quienes no alcanzan ninguna capacitación para y en el trabajo.  Dada la naturaleza de la educación permanente, el reto de la cobertura implica el establecimiento de muy diversas modalidades y tipos de espacios de atención en tiempos abiertos y flexibles. El uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación deberá jugar un papel fundamental en esta cobertura

6.  Propósito de las equivalencias.

  El nuevo concepto de educación permanente implica la posibilidad de que los conocimientos y las competencias adquiridos por la población de muy distintas maneras y en muy distintos espacios sean reconocidos y certificados para permitir un  tránsito fluido de los jóvenes y adultos entre los distintos niveles y modalidades escolares y entre estos y los centros de trabajo. Lo anterior implica un complejo proceso de consenso interinstitucional sobre los múltiples valores que adquieren los distintos tipos de conocimiento para diferentes fines, independientemente de los procesos que la población haya seguido para adquirirlos.

7.   Propósito de una nueva base financiera

Este nuevo concepto de educación requiere de una base financiera que consolide los recursos públicos necesarios para impulsar el proyecto con la participación de la federación, los estados y los municipios; que incluya aportes específicos de las empresas y los sectores lucrativos del país; que gestione recursos internacionales; y que propicie la canalización de fondos para los procesos locales y la participación de grupos no lucrativos organizados de la sociedad civil.

8.  Propósito de una nueva base comunicacional

La base comunicacional debe estar orientada a estimular y motivar a la población joven y adulta para participar en las oportunidades de educación permanente, a informar de manera transparente del uso y eficiencia de los recursos que se le destinen y a establecer una nueva relación con los medios de comunicación masiva.

9.   Propósito de la descentralización

Al igual que muchas otras políticas y programas, la educación permanente requiere ser atendida con mayor autonomía en la escala de lo estatal e incluso lo municipal. Ello conlleva mayor pertinencia y calidad de la atención dada a los adultos, pero también mayor corresponsabilidad y una adecuada redistribución de las atribuciones y facultades de los distintos niveles de gobierno de manera que lo local, no por ello deje de tener validez nacional.

### Principios básicos de la Educación Permanente en el contexto de la salud

Las reflexiones realizadas a lo largo de este estudio permiten intuir ya algunos de los principios básicos que, a nuestro entender, deberían orientar el desarrollo de los procesos de educación permanente en salud. Estos serían los principios de:

Apertura: Desde una concepción de la educación permanente como cauce para la formación a lo largo de la vida, es preciso tener en cuenta que su papel es el de proporcionar múltiples y variadas oportunidades para el aprendizaje y para el enriquecimiento personal, social y cultural del individuo, de modo que éste pueda mejorar su calidad de vida. Por otra parte, hemos señalado anteriormente que la calidad de vida encierra un componente subjetivo, que convierte el enriquecimiento y desarrollo personal y social en un proceso ligado a una serie de necesidades e intereses particulares, que el sujeto siente como propios y que no tienen por qué coincidir con los de otras personas.En consecuencia, se hace necesario que las actividades de educación permanente se articulen desde una perspectiva eminentemente abierta, que no se encierre en estructuras y propuestas unívocas y predeterminadas, y que esté preparada para dar una adecuada respuesta a la diversidad de necesidades e intereses que, a nivel individual, puedan tener las personas que participan en las acciones formativas.

Flexibilidad: Surge de la puesta en práctica del principio de apertura. Si la educación permanente debe dar respuesta a la diversidad de necesidades e intereses de las personas que de ella participan, se hace necesario que las acciones formativas sean abiertas y flexibles. Esta flexibilidad se pone de manifiesto mediante la oferta de múltiples oportunidades de aprendizaje, y la inclusión de importantes espacios de optatividad en las propuestas de formación, de modo que cada persona pueda disponer de diversas y variadas posibilidades a la hora de diseñar el itinerario formativo que mejor se adapte a sus necesidades e intereses.

Integración: En el marco de la educación permanente, las propuestas formativas deben tomar como punto de partida la realidad de los sujetos que aprenden. Ya hemos comentado con anterioridad que esta realidad aparece, sin duda, ligada a la experiencia de la persona, a su contexto de vida. Tal y como apunta Freire, “en el acto mismo de responder a los desafíos que le plantea su contexto de vida, el hombre se crea, se realiza como sujeto, porque esta respuesta reclama de él reflexión, crítica, invención, elección, decisión, organización, acción... Cosas todas por las cuales se crea la persona y que hacen de ella un ser no solamente «adaptado» a la realidad y a los otros, sino «integrado»” (En INODEP, 1972, p. 52). Desde esta concepción se evidencia la necesidad, la trascendencia y el importante papel que juega la integración de las acciones educativas en el contexto vital y experiencial del sujeto, por cuanto esta integración va a contribuir de manera decisiva a su desarrollo integral como persona.

Participación: A lo largo de este artículo, hemos insistido abundantemente en la importancia de la participación en la construcción de una vida de calidad. Pues bien, debemos tener en cuenta que a participar se aprende participando, es decir, tomando parte activa en los acontecimientos. Llevando este planteamiento a los procesos de educación permanente, habría que entender la participación de las personas en la toma de decisiones, esto es, en el diseño y desarrollo de las acciones formativas, como un hecho irrenunciable e imprescindible. Federighi (1993, p. 62) vincula la calidad educativa a la posibilidad que tengan las personas de controlar el sentido de la formación y, si es posible, de determinar y gestionar su desarrollo.

Pluridimensionalidad: Constituye un principio básico. La formación integral de la persona, objetivo último de la educación, implica centrar la atención sobre todas y cada una de las dimensiones que conforman el ser humano (conocimiento, acción, desarrollo, comportamiento, relación, etc.). Ello implica el reconocimiento del carácter pluridimensional de la persona, y de la necesidad de abordar los procesos de educación permanente de acuerdo con esta Pluridimensionalidad. Así lo pone de manifiesto el Informe DELORS, cuando concibe la educación permanente como un fenómeno pluridimensional, en el que “el saber, el «saber hacer», el «saber ser» y el «saber convivir» en sociedad constituirían los cuatro aspectos, íntimamente ligados, de una misma realidad” (DELORS, 1996, p. 115).Interdisciplinariedad: Las acciones de formación permanente deben organizarse y llevarse a cabo desde una perspectiva interdisciplinar. Anteriormente hemos planteado la necesidad de que los procesos formativos tengan en cuenta la realidad del sujeto, así como la convicción de que éste construye su realidad a través de la experiencia. Ferrández (citado por González Soto, 1989, p.43) apunta que esta experiencia es global, que la persona siempre globaliza el fenómeno vital; según él, existe un eterno sincretismo experiencial. Ello justificaría, sin duda, la organización de unas situaciones educativas que trascienden las fronteras entre las disciplinas, para ayudar al sujeto a construir una realidad y una experiencia integrales e integradas en su contexto de vida. De este modo, los procesos de educación permanente no pueden ni deben aislar unos componentes formativos que convendría presentar, en cualquier caso, de una forma interrelacionada. A este respecto, el Informe DELORS, al que se ha aludido anteriormente señala que “las instituciones que obtienen mejores resultados son las que han sabido instituir, con flexibilidad y espíritu de colaboración, enseñanzas que transcienden las fronteras entre las disciplinas”. (DELORS, 1996, p. 152-153).

La aplicación de estos principios en el diseño y desarrollo de los procesos de educación permanente contribuirá de manera decisiva a que ésta se convierta en un verdadero instrumento para la mejora de la calidad de vida de las personas.

### Aspectos Legales

Las bases legales que se relacionan con la presente investigación están enmarcadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de educación, la ley orgánica de universidades constitución de la república bolivariana de Venezuela (1999), ley orgánica para la protección del niño y del adolescente.

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.

Dejando clara la responsabilidad del Estado, de garantizarla y promoverla a todos los venezolanos, con apoyo de las familias y la sociedad, en consonancia con los criterios de universalidad, ética y pertinencia social.

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde la maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva.

El mayor compromiso del Estado es dar cumplimiento a todo lo establecido en la CRBV, es decir, atender no solo el acceso libre y gratuito a la educación, sino dotar a las instituciones educativas de la infraestructura, herramientas y recursos humanos, materiales y financieros, necesarios para garantizar la permanencia y culminación de los programas educativos.

**Ley Orgánica de Educación (2009)** Artículo 6. El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia de 1. Garantiza: a. El derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes…

Aspectos positivos que involucra en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la familia, plasmando en ella una serie de paradigmas que giran en torno a las corrientes del pensamiento, la cual le da un carácter de respeto a la pluralidad. Se esgrimen principios, valores éticos, entre otros.

**Ley Orgánica de Universidades.**

La universidad es una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre Están al servicio de la nación y deben realizar función rectora en la educación, la ciencia y la cultura. Se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y solidaridad humana y estará abierta a todas las corrientes del El recinto es inviolable Son nacionales o Gozan de autonomía.

**Ley orgánica para la protección del niño y del adolescente**

Artículo 41° Derecho a la Salud y a Servicios de Salud. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a disfrutar del nivel más alto posible de salud física y mental. Asimismo, tienen derecho a servicios de salud, de carácter gratuito y de la más alta calidad, especialmente para la prevención, tratamiento y rehabilitación de las afecciones a su salud. .

Artículo 48° Derecho a Atención Médica de Emergencia. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a recibir atención médica de emergencia.

Parágrafo Primero: Todos los centros y servicios de salud públicos deben prestar atención médica inmediata a los niños y adolescentes en los casos de emergencia.

Parágrafo Segundo: Todos los centros y servicios de salud privados deben prestar atención médica inmediata a los niños y adolescentes en los casos de emergencia en que peligre su vida, cuando la ausencia de atención médica o la remisión del afectado a otro centro o servicio de salud, implique un peligro inminente a su vida o daños graves irreversibles y evitables a su salud.

# 

# 

# **MOMENTO III**

## ARQUITECTURA EPISTÉMICA Y METODOLÓGICA

Esta investigación se realizó a través de una opción epistemológica que considere el estudio de la realidad en el mismo sitio donde ocurren los hechos e igualmente fue capaz de tomar en cuenta las vivencias subjetivas de sus protagonistas, la educación permanente del personal de salud como objeto de investigación involucra conocer las preconcepciones y valores que los actores sociales le confieren, pues en definitiva ellos son los protagonistas del proceso.

De este modo, la naturaleza de la presente investigación se realizó bajo el paradigma Humanístico Interpretativo ya que desde esta epistemología se desarrolla un proceso que no responde a verdades absolutas ni objetivas ya que en la construcción de la conceptualización o realidad generada es el resultado de la relación sujeto-sujeto con las implicaciones psicológicas, sociales, culturales y biológicos propias de una relación dialéctica entre los actores intervinientes, obteniendo como señala Freire (1998):

La realidad Concreta es algo más que los hechos o datos formados más o menos en sí mismo. Ella es todos esos hechos, y todos sus datos, formados en sí mismo. Ella en todos esos hechos, todos esos datos, más la percepción que de ellos está teniendo la población en ellos envuelta. Así, la realidad concreta se presenta a mí en la realidad dialéctica entre la subjetividad y objetividad. (p. 75)

En pertinencia con el paradigma seleccionado se empleó un enfoque metodológico cualitativo, el cual es considerado por Bisquerra, (2002), como:

Una investigación que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social entra en la perspectiva humanística. Es una investigación interpretativa referida al individuo, a lo particular. Por lo tanto de carácter ideográfico, que pretende una investigación holística, no reducible a términos matemáticos y pone énfasis en la profundidad (p. 56).

**72**

A través del paradigma Interpretativo se pudo comprender la realidad que viven tanto médicos, enfermeros, radiólogos, bionalista y otros profesionales del sector salud, en relación a su formación, a sus expectativas de crecimiento académico en el contexto de la Educación Permanente.

### El Método

Partiendo de las consideraciones anteriores, lo que implica armonizar con el modelo epistémico seleccionado, el método de investigación es hermenéutico, el cual según Leal (2009): “se interesa por la interpretación en contraste con la explicación, se preocupa por la búsqueda del significado de las experiencias vividas”. (p. 44)

La investigación se orienta hacia la generación de una teoría que trate de aclarar y de comprender formas específicas de la vida social, en este caso la educación Permanente. La validez de la teoría generada por este enfoque está en términos de su coherencia, consistencia y poder interpretativo y del sentido que tiene para quienes se investiga, esta teoría puede ayudar a las personas a comprenderse mejor y por ende, a cambiar; sus métodos están inclinados hacia el paradigma interpretativo y se expresan en lenguaje cualitativo.

En caso concreto de este estudio, se hizo uso de la hermenéutica de Gadamer, el cual pretende en primer lugar desarrollar una hermenéutica filosófica de las ciencias humanas, es decir una reflexión que otorga justicia a su pretensión de verdad. Su idea de fondo es que esta verdad no puede estar solamente comprendida a partir de la idea del método. Esta es la razón por la que el rompe con Dilthey y su concepción más metodológica de la hermenéutica. Para Gadamer la hermenéutica no es cuestión de un método, sino que caracteriza el modo de ser fundamental a la existencia. Orientarse en la existencia tiene que ver con la situación del ser y su condición histórica. Esto conlleva a Gadamer a valorar el papel de los prejuicios y de la historicidad en la comprensión: el intérprete no comprende nunca sin estar capturado por lo que comprende. Esta hermenéutica tiene pretensiones de universalidad, dejando a un lado el carácter metodológico.

De este modo, la realidad a estudiar fue apreciada tal y como esta se desarrolló en atención al objeto de investigación y los elementos intervinientes que en ella se manifestaron en la práctica de la acción social.

### Escenario

El escenario para el abordaje de la investigación fue vinculado con los espacios del Hospital de niños de “José Manuel de los Ríos de Caracas, ciudad capital de Venezuela.

### Informantes Claves

Por otra parte, la selección de los informantes en la investigación cualitativa, debe ser una selección esmerada, según Martínez (2007), “los sujetos deben ser representativos, miembros claves y privilegiados en cuanto a su capacidad informativa” (p. 204). Para los efectos del estudio, se seleccionarán como informantes claves 2 médicos, 2 enfermeras, 1 anestesiólogos, 1 bionalista del Hospital de niños de “José Manuel de los Ríos de Caracas, ciudad capital de Venezuela.

### Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la entrevista, la cual Leal (2009), señala que: “busca encontrar lo más importante y significativo para los informantes sobre los acontecimientos y dimensiones subjetivas. Es un encuentro cara a cara no estructurado.” (p. 135) Se realizó una entrevista no estandarizada, flexible, dinámica y sobre todo de carácter no directiva.

En todos los casos el entrevistador propicio que los entrevistados se expresaran en un marco de espontaneidad, que reflejo sus experiencias y personalidad y fue muy importante para el entrevistador, en este caso la investigadora evito demostrar o expresar algún juicio de valor en las opiniones emitidas por los entrevistados, ni se interrumpió el curso de sus pensamientos.

En cuanto a los instrumentos, se utilizó un guion de entrevista, asimismo, los datos recabados en las entrevistas se registraron en primer lugar con el apoyo de una grabadora, una cámara de video y una libreta de notas, lo que posteriormente permitió procesar la información centrándose en las frases más relevantes, y copiando textualmente algunas palabras que permitan más eficazmente la comprensión de la realidad y la visión interna de los protagonistas, así como también se pudo captar parte del mundo interno de los informantes expresados en sus emociones y sentimientos.

### Técnicas de Valoración de los hallazgos

La hermenéutica articula la comprensión e interpretación al contexto de la temporalidad y la historicidad de la existencia humana. El significado de las experiencias constituye el núcleo base de las líneas de investigación. A este respecto, Spiegelberg, citado por Leal (2009), señala que este método se desarrolla en cinco etapas:

Etapa 1: Descripción del fenómeno: el investigador describió el fenómeno con toda su riqueza sin omitir detalles, su discurso no es riguroso, puede hablar en primera persona.

Etapa 2: Búsqueda de múltiples perspectivas: el investigador no solamente tomo en cuenta las opiniones de los sujetos de estudio, sino también la visión del fenómeno por parte de agentes externos o personas involucradas, además de su propia opinión sobre el fenómeno; cabe resaltar que la perspectiva que presenta el investigador es sobre el fenómeno de estudio y no una crítica sobre las opiniones emitidas por los otros actores participantes.

Etapa 3: Búsqueda de la esencia y la estructura: en este proceso se organizó la información a través de matrices para ser contrastada de manera que emerjan las semejanzas y diferencias sobre el fenómeno de estudio.

Etapa 4: Constitución de la significación: una vez organizada la información e identificadas las semejanzas y diferencias se facilita la constitución de los significados, que los sujetos de estudio tienen con respecto al fenómeno.

### Proceso de Teorización

A este respecto, se siguió la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), ya que en este método existe una estrecha relación entre la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surge de los mismos. De acuerdo a esto, se pretenderá construir lo que los interactuantes observan como su realidad social. De esta forma la teoría se origina a partir de los datos, por lo que la misma se puede parecer más a la realidad que la teoría derivada de conceptos basados en las experiencias.

Es por ello, que según Strauss y Corbin (2002): “aumenta la posibilidad de generar conocimientos que sean capaces de suministrar una guía significativa para la acción.” (p.14)

Asimismo, Según Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada utiliza el método comparativo constante: el cual consiste en codificar y analizar datos en forma simultánea para desarrollar conceptos. Realizando una comparación continua de incidente con incidente, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y logra integrarlo en una teoría que guarda una lógica razonable. Y el muestreo teórico que Strauss y Corbin (2002):

Comprende la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está constituyendo y basada en el concepto de "hacer comparaciones", cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (p. 219).

Es importante realizar al mismo tiempo la recolección y el análisis de los datos. De esta forma el objetivo de la teoría fundamentada es descubrir una teoría que logre explicar a partir de la inducción un suceso a partir de incidentes derivados del campo de estudio.

Finalizada la contrastación y muestreo teórico del estudio, se inicia la teorización en vista de que el proceso es minucioso y largo, implica formular los conceptos concebidos en el análisis en un esquema sistemático, lógico y explicativo (Strauss y Corbin 2002). La estructura de la Teoría Fundamentada se inicia con la obtención de notas las cuales se denominan memas. Estos pueden ser productos de observaciones del investigador o de las interpretaciones de la realidad observada, también pueden ser productos de entrevistas realizadas a los informantes.

Luego comienza el proceso de codificación de la información mediante el establecimiento de categorías procedentes de la data. Se continúa mediante la comparación constante entre las categorías hasta alcanzar la saturación de las mismas. En este punto ya no hay información nueva que codificar y se determina cual es la categoría central de la investigación. Se procede, entonces, a generar las teorías sustantivas que expliquen las relaciones entre las categorías. Finalmente, luego de un proceso de validación y confrontación de las teorías sustantivas se da lugar a una teoría formal de lo estudiado. De acuerdo con lo anterior, Strauss y Corbin, proveen una técnica que permita al investigador, no importando tanto cuanta destreza posea, alcanzar la teoría buscada. A este respecto, se cumplirán las siguientes fases:

Primera fase: se procedió a la búsqueda y recolección de la información mediante la consulta de documentos relacionados con la extensión sus postulados teóricos, el significado de la acción social en el contexto de las relaciones de las universidades.

Segunda fase: consistió en el trabajo de campo para conocer los criterios del personal de salud en relación a educación permanente.

Tercera fase: se realizó la categorización de la información recabada para conocer las relaciones existentes de causa y efecto que permitió comprender la situación objeto de estudio. Primero se tomaron los datos brutos a través de los diferentes instrumentos de acopio de la información, seguidamente se describió el contexto y se le dio un nombre a cada categoría individual para así poder identificarlas e interpretarlas desde un patrón más abstracto, mediante las manifestaciones sociales, emocionales y valorativas de los protagonistas. Concomitantemente, se efectuó la categorización universal y se elaboró la matriz de forma que permitió realizar deducciones que explicaron de manera clara el fenómeno estudiado. Cabe destacar que para este análisis se contó con el apoyo del programa Atlas ti, con el cual se obtuvieron los identificadores que permitieron conformar las categorías y a partir de ellas obtener el primer nivel de análisis e interpretación que condujo a la producción de la teoría.

### Saturación teórica y triangulación

La saturación teórica es de suma importancia ya que indica cuando se debe detener la investigación para proceder a formular las teorías sustantivas que expliquen las relaciones entre la data. Es de mucha importancia entender que no puede llegarse a formular una teoría formal en la investigación sin previamente establecer, al menos, una teoría sustantiva para la misma.

Por otra parte, según los mismos autores citados, el grado de saturación teórica se obtiene en el momento que el investigador logra reunir la suficiente información como para desarrollar ampliamente las propiedades de una categoría Pandit (1996).

Esto se logrará con las diferentes observaciones y entrevistas al personal de salud y los diferentes protocolos y categorías utilizados según el tipo de codificación. El Criterio para juzgar cuando detener el muestreo teórico es la saturación de la categoría o Saturación Teórica. Pandit (1996).

En correspondencia con la concepción metodológica adoptada, el investigador utilizo la técnica de comparación (contrastación y verificación) propia de la estrategia denominada triangulación que según Taylor y Bogdan (1986): “suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes”. Basándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas para garantizar al máximo la coherencia de la información, la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación de la misma.

Según Ruiz e Ispizua (1989), la función de contrastación la realizan los investigadores cualitativos contrastando sus esquemas de interpretación con los de otros investigadores. En el presente trabajo la contrastación se realizó entre los planteamientos del observador, los trabajadores de salud.

Mathinson (citado por Rasco en Martínez Rodríguez, 1990) distingue tres resultados de la triangulación: la convergencia (evidencias procedentes de diferentes fuentes que confirman una conjetura del investigador), la inconsistencia (evidencias de diversas fuentes que no confirman una conjetura del investigador), y la contradicción (informaciones de diversas fuentes que se contradicen).

En el estudio, la triangulación se efectuó en un triple sentido. Por una parte entre las diversas fuentes de evidencia (observaciones, entrevistas y documentos), por otra, entre los esquemas de interpretación del investigador y los del personal de salud, lo cual permitió detectar casos u opiniones semejantes así como disimiles ante una misma situación o aseveración.

### Criterios de credibilidad de los hallazgos

Para el sostenimiento del rigor científico en la investigación se tendrán los siguientes elementos:

Credibilidad: Los resultados obtenidos en la investigación fueron descritos dando credibilidad a la información suministrada por los participantes, ya que ésta fue buscada de la cotidianidad sin descontextualizar los fenómenos del estudio, se elaboraron categorías a partir de las informaciones y se fueron construyendo un referente teórico-pragmático para analizarla (Castro de Niño, 2005: 162)

Esta, fue corroborada por las relaciones existentes entre los eventos del estudio y las declaraciones de los informantes que son los que viven el fenómeno de investigación.

Transferibilidad: Esta se refiere a que los resultados de la investigación pueden ser transferidos a otros contextos o lo que es lo mismo se pueden generalizar, se compararán y contrastarán la información obtenida, se describirá e interpretará el fenómeno estudiado con el método comparativo continuo y el muestreo teórico. (Castro de Niño, 2005: 162).

Consistencia: Consistió en la revisión a ser efectuada por ente un externo mediante la descripción del proceso de recolección, análisis y comprensión de la información obtenida.

# 

# **MOMENTO IV**

# **VALORACIÓN DE LOS HALLAZGOS**

Una vez hechas las entrevistas semiestructuradas, la investigadora procedió a identificar las categorías, con la intención de constatar y contrastar los distintos puntos de vista de los informantes claves, así como también en relación con los conocimientos previos que tienen en relación a la Formación Permanente.

De esta manera se generó un material protocolar que permitió conocer que se dice y que se hace en esta materia por parte del personal de salud del hospital de niños “José Manuel de los Ríos” del Distrito Capital, construyendo y contrastando de forma sencilla y organizada la información generada por los informantes claves.

Partiendo de estas premisas epistemológicas, y de acuerdo con la contrastación teórica efectuada, los hilos articuladores que demarcan esta producción científica, vienen dados a través de los siguientes procesos que forman parte de cómo se lleva a cabo la educación continua en el hacer del profesional de la salud, desde la ontopercepción docente.

En cuanto a la información aportada por los informantes claves, se empleó como técnica de procesamiento, en primer lugar, la denominada categorización, la cual según Martínez (2000) consiste en un proceso de clasificación de las partes con el todo, para la lo cual se transcribe las entrevistas o el contenido de la información protocolar para luego clasificar conceptualizar o codificar mediante un término o una expresión, el contenido o idea central de cada unidad temática.

Las informaciones suministradas fueron procesadas hermenéuticamente lo que implicó develar los significados que para los informantes claves tiene la situación en estudio. La percepción de los significados se captó por medio de una comprensión interpretativa en el sentido que Dilthey (1944) le asigna a la comprensión "es el redescubrimiento del yo en el tu" (p.215).

**81**

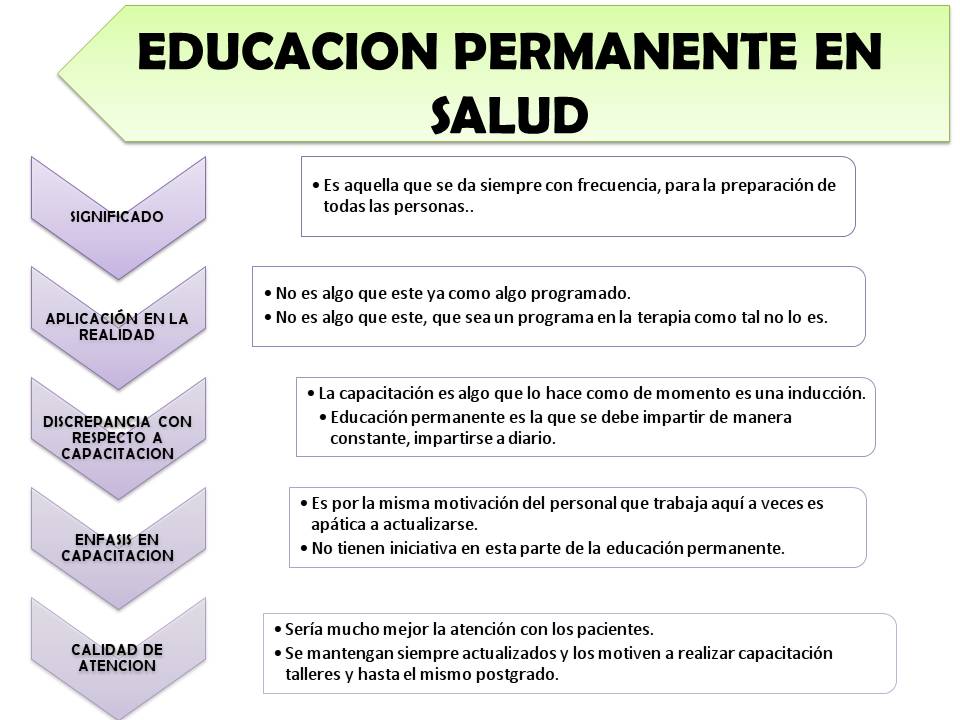


## ENTREVISTA N°1.

**CUADRO 1. INFORMANTE CLAVE LICENCIADA**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **CATEGORIZACIÓN** | **S.I** | **MATERIAL PROTOCOLAR** |
| es aquella que se da siempre con frecuencia,  para la preparación de todas las personas  Terapia no es algo que este ya como algo programado.  No es algo que este, que sea un programa en la terapia como tal no lo es.  Van aprendiendo con sus compañeros  lo hacen más que todo por ensayos y errores  la capacitación es algo que lo hace como de momento es una inducción  Educación permanente es la que se debe impartir de manera constante, impartirse a diario.  Es por la misma motivación del personal que trabaja aquí a veces es apática a actualizarse  No tienen iniciativa en esta parte de la educación permanente.  Pienso que sería mucho mejor la atención con los pacientes. | Inv  Lic  Inv  Lic  Inv  Lic  .  Inv  Lic  Inv  .  Lic  Inv  Lic  Inv  Lic  .  Inv  Lic.  Inv  Lic  Inv  Lic  Inv  Lic  Inv  Lic  Inv  Lic  Inv  Lic | Bueno licenciada, teniendo en cuenta que ya leyó y firmo el consentimiento informado y estando usted de acuerdo con las condiciones plasmadas en dicho consentimiento vamos a iniciar lo que es la entrevista, siendo usted informante clave en esta investigación ¿verdad? Iniciemos entonces con la entrevista. ¿Qué es para usted la educación permanente?  Yo pienso que la educación permanente, es aquella que se da siempre con frecuencia, todos los días en cada momento para la preparación de todas las personas que se encuentren en cualquier área no solamente en el área de la salud.  ¿Usted cree que en esta área se da lo que es la educación permanente?  : Mira acá en la terapia no es algo que este ya como algo programado.  Como es eso podría explicármelo?  Si y no porque aquí en la unidad hay una eterna pedagogía y docencia por el postgrado de medicina critica, pero para los residentes, sea de enfermería o médico, se está tratando que el personal de planta se involucre y entre a las clase con ellos a cualquier taller que hagan, por lo menos en docencia pero no es algo que este, que sea un programa en la terapia como tal no lo es.  ¿Me quieres decir que el personal fijo de planta de esta unidad tan importante, como es la terapia intensiva pediátrica que se encuentra aquí día- día no viene con una teoría previa para manejar un usuario tan delicado como el de esta área, no tiene un programa de actividades educativas?  ¿Qué viene de afuera?  ¿El que es programado por la gerencia para atender al usuario crítico?  Mmm pienso que…  No mandan al personal más especializado?  El personal de mi gremio estudia mucho pero no sé qué pasa, pero creo que se queda en currículo y papel  Claro pero pienso que el personal que entra nuevo como tal aquí va aprendiendo a través del personal que tiene más tiempo, no es que hace un curso o algo por el estilo sino que van aprendiendo con sus compañeros y ya hay otros que toman la iniciativa por lo menos en mi caso, lo hacen más que todo por ensayos y errores no tienen una base científica, por lo menos en mi caso yo decidí hacer un postgrado por eso, por tener una base de saber ¿Por qué se hace ese procedimiento aquí?  ¿Qué diferencia crees tú que existe entre la educación permanente y la capacitación?  Mira, pienso que la educación permanente es aquella que como la palabra lo dice es permanente continua y se basa más que todo en si hay nuevas investigaciones y avances para mantenerse actualizado y más en esta área como es la salud que siempre hay avances científicos. Porque la capacitación es algo que lo hace como de momento es una inducción, una charla, taller, diplomado general y por lo menos en esta área son muchas cosas que se aprenden y hay muchas actualizaciones y entonces pienso que la educación permanente es la que se debe impartir de manera constante, impartirse a diario. Que hace continuo y se va como actualizando a la persona de los que estamos aquí en la unidad como tal , para brindarle una mejor calidad de atención a todos nuestros niños críticamente enfermos que nos ingresan en la unidad.  ¿Por qué prevalece la capacitación y no la educación permanente en los servicios de salud y en las instituciones formadoras de personal de salud?  Pienso que, muchas veces es por la misma motivación del personal que trabaja aquí a veces es apática a actualizarse a hacer otros talleres otros estudios y puede ser también de la parte de docencia del hospital que no interviene mucho en esa parte que no tienen iniciativa en esta parte de la educación permanente.  Pero yo tengo entendido que el personal de salud, por ejemplo el personal de enfermería estudia, estudia y estudia mucho aquí, yo que trabajo aquí lo puedo decir les gusta hacer talleres, les gusta hacer diplomados; ¿Qué consideras tu que sucede allí?  Hay algunos pero no todos que si lo hacen, que hacen diplomados para actualizarse y eso, pero pienso que las personas son muy apáticas y hay otras que estudian, estudian y estudian pero como que tienen otro conocimiento pero como que se dejan más de la atención directa al paciente como tal.  ¿Considera usted que mejora la calidad de atención en las instituciones de salud con los procesos de capacitación? ¿Si hubiera un proceso de capacitación continua no sé, considera se pudiera prestar una mejor calidad de atención?    Si claro por supuesto porque van impartiendo talleres seminarios ósea la información actual para todas las personas que trabajan aquí pienso que sería mucho mejor la atención con los pacientes.  Ok, ¿se podría lograr cambios en los modelos de atención, participación, liderazgo y en la toma de decisiones atreves de curso de capacitación, explícame cómo crees tú que sería eso? Porque me dijiste anteriormente que hay personal que estudia, estudia y no estudia para dar una mejor calidad de atención al paciente, explícame un poquito eso.  Pienso personalmente, yo creo que muchas veces estudian y estudian, pero para tener un currículo más amplio pero están más alejado de la atención directa en si al paciente y se dedican más a otras áreas entonces pienso que si se preparan que si tienen otra clase de estudios es para dar una mejor atención al paciente como tal pues.  Ok pero tú crees que se podría lograr cambios?  Si claro  Si hay una participación un liderazgo que se encargue de tomar decisiones y diga “vamos a tomar cursos”  Si exactamente y es más que todo digamos que de la parte de la coordinación del servicio, pienso que esa persona es el principal líder para conducir a todas las personas que tienen a cargo para que se mantengan siempre actualizados y los motiven a realizar capacitación talleres y hasta el mismo postgrado que sería el de aquí, el de esta misma unidad como tal, y cualquier otro servicio.  ¿Tu consideras que el personal que está actualmente aquí en la unidad de cuidados intensivos (personal de salud) crees, consideras que tiene el conocimiento la capacidad, la pericia y la destreza para atender al usuario?  No, como dije anteriormente, claro no son todos, pero si hay muchas personas que hacen los procedimientos por ensayo y error y no tienen la base científica de “porque hago esto así” a veces fueron conocimientos aprendidos de otra persona que lo están haciendo mal por tiempo y así lo aprenden sin saber porque se hace de otra manera.  ¿Entonces tú estarías a favor de la educación permanente en salud?  Si estoy muy de acuerdo porque se debe hacer, porque a diario hay avances y actualizaciones y creo que nosotros deberíamos ir como a la par en la medida de la posible en la medida de eso.  Muchas gracias licenciada por toda la información suministrada. |

**Fuente**: Alzuru, (2016)



Estructura particular. Informante: Licenciada.

**Fuente**: Alzuru, (2016)



## ENTREVISTA N°2

**CUADRO 2. INFORMANTE CLAVE CACHI**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **CATEGORIZACIÓN** | **S.I** | **MATERIAL PROTOCOLAR** |
| la educación permanente tiene que ser permanente  Post grado o leyendo autores relacionados a la medicina crítica es para implementarla cada día.  la mayoría de las personas son renuentes a eso, muchas  veces porque tienen otros trabajos,  La educación permanente va conjunta con la capacitación porque aprendes la teoría y después luego viene la práctica que es lo que llamamos competencia.  Porque eso es competencia del líder o de la gerencia  sí, porque el personal va a estar bien adiestrado para cuando se presenta una urgencia en la unidad  no todas las personas que laboran aquí tienen esa competencia  yo considero que es falta de comunicación y planificación de los gerentes  esto también va a depender de la gerencia, es la forma en cómo se va a motivar al personal para que logre estos objetivos  llegan acá sin tener los conocimiento sin tener los conocimientos crítico, resulta que muchas veces que la persona, que no es la persona que tiene esa competencia para enseñar | Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv  C  Inv | ¿Qué es para usted la educación permanente?  la educación permanente tiene que ser permanente porque esto va ayudar que siempre el personal sobre todo en una terapia intensiva de la de la medicina critica siempre este implementando esos esos conocimientos y si sigue haciendo post grado o leyendo autores relacionados a la medicina critica es para implementarla cada día.    ¿Considera usted que aquí en salud se aplica lo que es la educación permanente?    Bueno, si buscamos unos indicadores sobre educación nos vamos a encontrar que la mayoría de las personas son renuentes a eso, muchas veces porque tienen otros trabajos, entonces te dicen “no tengo tiempo” o “tengo que irme a otra clínica” entonces es como que el trabajo o la competencia se van rebautizando no son efectivas ni eficaz.  ¿Considera usted que existe una diferencia entre educación permanente y capacitación?  La educación permanente va conjunta con la capacitación porque aprendes la teoría y después luego viene la práctica que es lo que llamamos competencia.  Entonces, ¿Usted cree que no hay ninguna diferencia entre educación permanente y capacitación?  No, porque tienen que ir conjuntas para mí.  ¿Por qué prevalece la capacitación y no la educación permanente en los servicios de salud y en las instituciones formadoras del personal de salud?  Porque eso es competencia del líder o de la gerencia que son por los que tienen que velar para siempre haya esa competencia en los servicios de salud que sea permanente.  ¿Aquí en la unidad de cuidados intensivos usted considera que seda educación permanente o la capacitación permanente?  Bueno, antiguamente en las unidades había más incentivo en lo que se refiere actualizarse en cada área era casi como una obligación en donde teníamos que participar en la educación, creo que eso quedo abolido hace muchos años.  ¿Considera usted que mejora la calidad de atención en las instituciones de salud con los procesos de capacitación?  claro por supuesto que sí, porque el personal va a estar bien adiestrado para cuando se presenta una urgencia en la unidad  Usted dice aquí en la institución no hay una capacitación permanente?, pero aquí hay postgrados para el personal de salud (enfermería y médicos) ¿Cómo se explica entonces que no haya una capacitación permanente?  Porque no todas las personas que laboran aquí tienen esa competencia o tengan tiempo sin embargo aquí ingresa el personal y aprende de acuerdo de ensayo y error.  ¿Usted considera que es porque a ese personal no se le brinda la oportunidad de que pueda intervenir en las actividades académicas?  Pues yo considero que es falta de comunicación y planificación de los gerentes de la parte de la gerencia, debería a ver una planificación, no es que el profesional dice “no es que yo no puedo” o “yo no quiero” “no tengo tiempo” no, si usted está laborando en una institución donde se da salud a niños que su vida está comprometida… mira todo el personal debe estar en competencia.  ¿Se podría lograr cambios en los modelos de capacitación, atención, participación liderazgo y toma de decisiones a través de una educación permanente?  Para que los profesionales de este hospital de cada área retomen lo que es la educación permanente, esto también va a depender de la gerencia, es la forma en cómo se va a motivar al personal para que logre estos objetivos.  ¿Por qué la educación permanente se acerca más a la vida cotidiana?  Porque muchas personas estudian, estudian y estudian pero no es solo tener la teoría es la práctica porque yo pienso que debe ser 50% teoría 50% práctica.  ¿Cómo dirías tú que se acerca más a la vida cotidiana, por lo menos aquí, nosotros, diariamente en el entorno, el quehacer diario?  como decía, cuando ingresa aquí los profesionales muchos llegan acá sin tener los conocimiento sin tener los conocimientos crítico, resulta que muchas veces que la persona, que no es la persona que tiene esa competencia para enseñar cómo se debe cuidar a un paciente critico entonces esa persona aprende por ensayo de error por aquella persona que puede que tenga 5 años o más en el servicio pero si esa persona nunca ha estado en la competencia en la educación permanente aprendió por ensayo y error entonces el mismo personal que ingrese aquí va aprender de la misma manera por ensayo y error.  ¿Aprende las mismas mañas que tenga el que tengo 5 o más años en el servicio?  lo que pasa es que se viene arrastrando lo que hace uno lo hace el otro, si lo hace bien o lo hace mal, porque lo hace exactamente igual al otro pero cuando hay una persona que si lo hace bien que si sabe hacerlo, ¿porque? Porque falta la motivación, falta el liderazgo, sino tenemos liderazgo en una gerencia, eso va a suceder.  Muchas gracias por la información suministrada |

**Fuente**: Alzuru, (2016)



Estructura particular. Informante: Cachi.

**Fuente**: Alzuru, (2016)

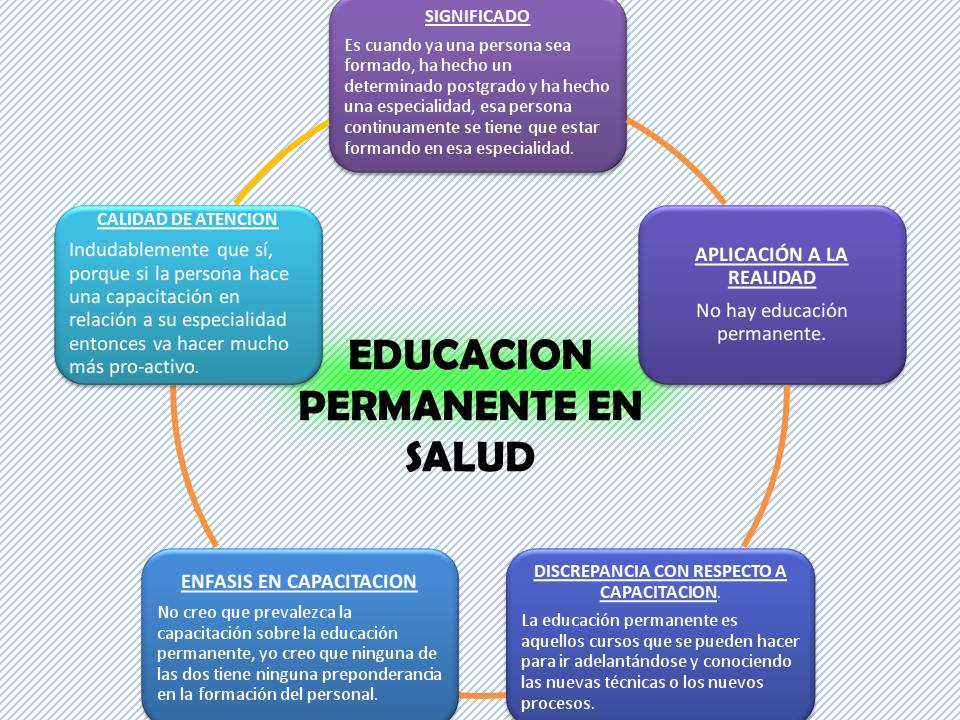


## ENTREVISTA N°3

**CUADRO 3. INFORMANTE CLAVE JEFA**

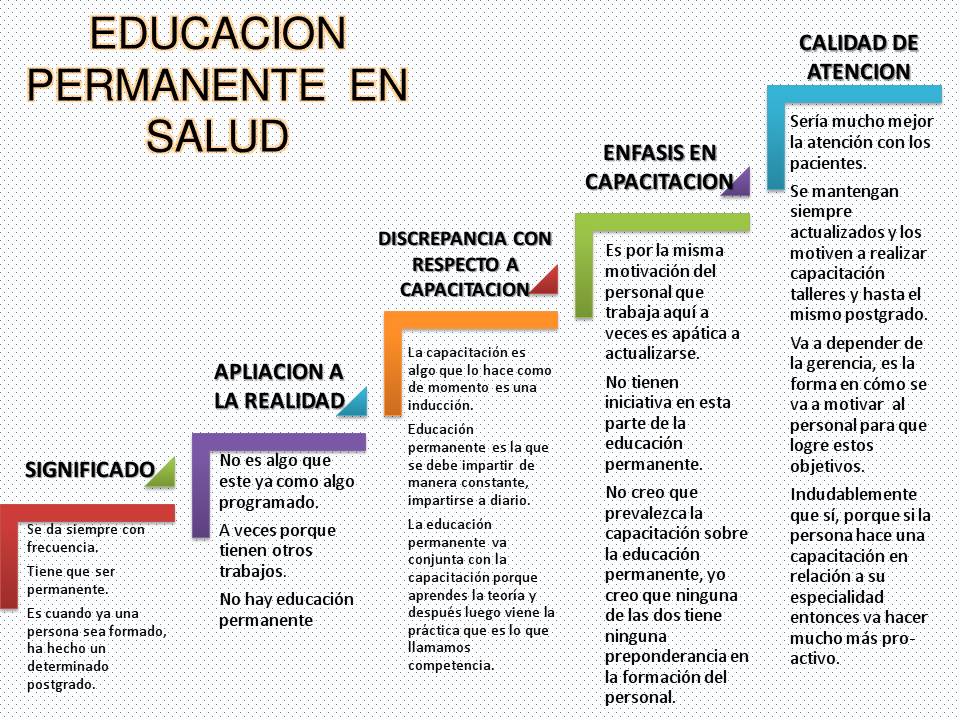
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **CATEGORIZACIÓN** | **S.I** | **MATERIAL PROTOCOLAR** |
| La educación permanente es cuando ya una persona sea formado, ha hecho un determinado postgrado y ha hecho una especialidad, esa persona continuamente se tiene que estar formando en esa especialidad,  no hay educación permanente  , tampoco hay capacitación en donde se va a capacitar en el caso en que una persona desea mejorar su estado de profesionalismo  la educación permanente es aquellos cursos que se pueden hacer para ir adelantándose y conociendo las nuevas técnicas o los nuevos procesos  yo no creo que prevalezca la capacitación sobre la educación permanente, yo creo que ninguna de las dos tiene ninguna preponderancia en la formación del personal  indudablemente que sí, porque si la persona hace una capacitación en relación a su especialidad entonces va hacer mucho más pro-activo  no, aquí en la unidad de terapia intensiva, las personas que comienzan a trabajar normalmente en el puesto de trabajo posteriormente no se le dan ninguna capacitación más muchas veces las personas comienzan a trabajar en terapia intensiva sin conocer absolutamente nada  indudablemente que sí,  La educación permanente es la actualización continua de los conocimientos | Inv  J  Inv  J  Inv  J  Inv  J  Inv  J  Inv  J  Inv  J  Inv  J  Inv  J  Inv | ¿Qué es para usted la educación permanente?  La educación permanente es cuando ya una persona sea formado, ha hecho un determinado postgrado y ha hecho una especialidad, esa persona continuamente se tiene que estar formando en esa especialidad, porque en la actualidad nosotros tenemos que estar continuamente estudiando sobre todo los avances que existen en la carrera, entonces se necesita una formación continua y permanente y conocer los nuevos avances que están ocurriendo en la profesión en la que uno se forma.  ¿Considera usted que aquí en el hospital hay una educación permanente?  No, no hay educación permanente, aquí una vez capacitado el personal, es decir, la persona que se inicia trabajando ya sea personal médico o personal de enfermería, le dan cursos de actualizaciones con relación al lugar en que está trabajando, tampoco hay capacitación en donde se va a capacitar en el caso en que una persona desea mejorar su estado de profesionalismo en la posibilidad que pueda hacer un postgrado de que pueda hacer una especialización tampoco está ocurriendo en estos momentos.  ¿Qué diferencia considera usted entre la educación permanente y la capacitación?  La educación permanente es aquellos cursos que se pueden hacer para ir adelantándose y conociendo las nuevas técnicas o los nuevos procesos en los cuales en el trabajo en que uno está laborando ya sea personal de enfermería o personal médico u otro personal entonces uno tiene que ir dándoles cursos en el cual la actualización, conocer los nuevos datos, conocer los nuevos avances en tecnología que hay en esas especialización, eso es educación permanente.  ¿Por qué prevalece la capacitación y no la educación permanente en los servicios de salud y en las instituciones formadoras del personal de salud?  yo no creo que prevalezca la capacitación sobre la educación permanente, yo creo que ninguna de las dos tiene ninguna preponderancia en la formación del personal, en la capacitación, en el caso de que una persona que tenga una especialidad que quiera hacer una relación a esa especialidad una su especialidad para hacer mucho más estudiosa y trabajar más en la especialidad que ella tiene no existe en estos momentos y en relación con la educación permanente, tampoco existe a nivel hospitalario la formación del personal en cual se les de nuevos avances que les den nuevos conocimientos con relación al trabajo diario.  ¿Considera usted que mejora la calidad de atención en las instituciones de salud con los procesos de capacitación?  Indudablemente que sí, porque si la persona hace una capacitación en relación a su especialidad entonces va hacer mucho más pro-activo, va a trabajar más va a llevar sus conocimientos a otras personas que están a su alrededor y va hacer más eficaz su gerencia que puede a ver en ese momento en la especialidad de la persona que se está capacitando.  ¿Usted considera que aquí en la unidad de cuidados intensivos hay una educación permanente?  no, aquí en la unidad de terapia intensiva, las personas que comienzan a trabajar normalmente en el puesto de trabajo posteriormente no se le dan ninguna capacitación más muchas veces las personas comienzan a trabajar en terapia intensiva sin conocer absolutamente nada de terapia intensiva y lo que va aprendiendo es por lo que ve hacerle a sus otras personas que están trabajando en la unidad que tiene muchos años de servicio y entonces pueden aprender lo bueno y lo malo de los hábitos que hayan adquirido durante todo su tiempo en la unidad.  ¿Usted está de acuerdo que el personal entre sin ninguna capacitación?  no, indudablemente que no puede, el personal no puede sin ninguna capacitación porque cada especialidad tiene su norma por consiguiente se tiene que seguir ciertos métodos en los cuales tiene que tener ciertos conocimientos para trabajar en determinadas áreas, una persona que trabaja en terapia intensiva tiene que tener unos conocimientos de otra persona que trabaja posiblemente en un servicio de pediatría que no es de terapia intensiva porque en terapia intensiva se va a trabajar con equipos y tecnologías diferentes a lo que se trabaja en otros servicios y aparte los pacientes que están en terapia intensiva son pacientes que necesitan un cuidado crítico y estricto por parte del personal de enfermería y cualquier anormalidad tiene que ser notificada y darse cuenta inmediatamente el personal que está trabajando en el servicio de terapia intensiva.  ¿Se podría lograr cambios en los modelos de capacitación, atención, participación liderazgo y toma de decisiones a través de curso de capacitación?  Indudablemente que sí, si una persona que no tiene conocimiento que se comienza a capacitar indudablemente que va a adquirir conocimiento y liderazgo va a servir para la formación de otras personas que no tienen esa capacidad o que no están capacitadas para realizar ese determinado trabajo.  ¿Por qué la educación permanente se acerca más a la vida cotidiana?  La educación permanente es la actualización continua de los conocimientos que tiene la persona de los conocimientos que ya ha adquirido la persona, lo único que va hacer es actualizar esos conocimientos.  Gracias por su entrevista! |

**Fuente**: Alzuru, (2016)



Estructura particular. Informante: Jefa.

**Fuente**: Alzuru, (2016)



Estructura General.

**Fuente**: Alzuru, (2016)

## CUADRO 4. MATRIZ DE TRIANGULACION

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **CATEGORIAS** | **INFORMANTES CLAVES** | **TEORIA** | **INVESTIGADOR** |
| **SIGNIFICADO** | Es aquella que se da con frecuencia para la preparación de todas las personas. La educación tiene que ser permanente, post grado o leyendo autores relacionados a la medicina critica es para implementar cada día, la mayoría de las personas son renuentes a eso, es cuando ya una persona sea formada, ha hecho un determinado postgrado y ha hecho una especialización, esa persona continuamente se tiene que estar formando es su especialidad | Tovar, (2002) ("La educación es un proceso permanente que busca alternativas y soluciones para los problemas de salud reales vivenciados por las personas y grupos en sus realidades". (p.111) | Entendiendo que la salud constituye una gama de profesiones en la que están insertos diversos factores que pueden interferir en su proceso de trabajo, tales como fuerte carga emocional y física, horarios de trabajo atípicos, largas jornadas, insuficiencia de funcionarios, falta de autonomía y motivación, existe la necesidad de que esas acciones educativas sean una realidad en el cotidiano de esta categoría. |
| **APLICACIÓN DE LA REALIDAD** | No es algo que este ya como algo programado, es algo que este, que sea un programa en la terapia como tal no lo es, a veces porque tienen otros trabajos, no han estudiado permanentemente | Davini, (1995) El concepto de educación se relaciona con las profesiones de la salud, teniendo en consideración que en todas las acciones de esta profesión están incluidas prácticas educativas, siendo así, citamos que la Educación Permanente, Continuada y en Servicio pueden ser "hilos" que promuevan el desarrollo profesional y personal. (p. 65) | Muchos son los conocimientos producidos acerca de los procesos de Educación Permanente, Continuada y de Servicio, y que sus conceptos son claramente diferentes, por lo que presentan un carácter complementario y no excluyente a cada práctica. Sin embargo, a pesar de estar basados en metodologías diferentes, existen conflictos al definir cada uno de estos procesos educativos |
| **DISCREPANCIA CON RESPECTO A CAPACITACIÓN** | La capacitación es algo que lo hace de momento es una inducción, educación permanente es la que se debe impartir a diario, la educación permanente va conjunta con la capacitación porque aprende la teoría y después luego viene la práctica que es lo que llamamos competencia. La educación permanente es aquellos cursos que se pueden hacer para ir adelantándose y conociendo las nuevas técnicas a los nuevos procesos | Educación Permanente, Educación Continuada y Educación de Servicio son procesos que se caracterizan por la continuidad de las acciones educativas, aun cuando se fundamenten en principios metodológicos diferentes, y cuando implementadas en conjunto posibilitan la transformación profesional a través del desarrollo de habilidades y competencias y así fortalecen el proceso de trabajo. (Villanueva, 2006 p.34) | Pensar en propuestas innovadoras de educación permanente supone el desafío de gerenciar experiencias de aprendizaje que sean de interés para las personas involucradas, posibilitando ejes dentro del proceso de comprensión y construcción de los conocimientos, promoviendo así, modos de pensar inteligentes, creativos y profundos, que favorezcan el desarrollo personal y social, así como la capacidad reflexiva de los trabajadores en servicio. |
| **ENFÁSIS EN CAPACITACIÓN** | Es por la misma motivación del personal que trabaja aquí a veces es apático actualizarse, no tienen iniciativa en esta parte de la educación | Briones, (1999) Al tratar educación en enfermería, es importante definir conceptos acerca de la Educación Permanente, Educación Continuada y Educación de Servicio, pues entender sus diferencias es el primer paso para ejercitar esas prácticas educativas orientadas al trabajo en equipo. (p.100) | Se entiende que la educación es una estrategia para que el individuo tenga mayor capacidad y mayor posibilidad de construcción dentro de su mundo de trabajo, siendo este, un sujeto que construye y se transforman, en un movimiento dinámico y complejo mediado por valores políticos, culturales y éticos. |
| **CALIDAD DE ATENCION** | Sería mucho mejor la atención con los pacientes, se mantenga siempre actualizado y los motiven a realizar capacitación, talleres y hasta el mismo postgrado. Va depender de la gerencia, es la forma como se va a motivar al personal para que logre estos objetivos. Indudablemente que sí, porque si la persona hace una capacitación en relación a su especialidad entonces va hacer mucho más proactivo | La educación permanente de los profesionales debe constituir parte del pensar y hacer de los trabajadores, con la finalidad de propiciar el crecimiento personal y profesional de los mismos y, así, contribuir para la organización del proceso de trabajo a través de etapas que puedan problematizar la realidad y producir cambios.  (Davini, 1995p. 62 ) | El reto de la educación permanente, considerando su contexto, es estimular el desarrollo de la conciencia en los profesionales bajo su responsabilidad en los procesos permanentes de capacitación. Con esto, es necesario verificar los métodos utilizados en los servicios de salud y, de esta forma, la educación permanente sea, para todos, un proceso sistematizado y participativo, teniendo como escenario el propio espacio de trabajo en el cual, el pensar y el hacer son insumos fundamentales del aprender y trabajar. Independientemente de la perspectiva que considere, la educación contemporánea, una educación centrada para el futuro será la educación crítica, reflexiva y transformadora, superando los límites impuestos por el estado y por el mercado, por tanto, una educación centrada para la transformación social para la transmisión cultural |

**Fuente**: Alzuru, (2016)

## 

### SINTESIS DE SABERES

Una educación permanente con el alcance propuesto sólo será posible con la amplia participación coordinada, abierta y flexible de muy diversos actores de los organismos públicos, de los centros de trabajo, de las organizaciones de la sociedad civil y de los medios masivos de comunicación. Actualmente existen múltiples instituciones con muy diferentes jerarquías y naturaleza institucionales, públicas, privadas y de la sociedad civil, que realizan acciones de educación para su personal. Lo hacen con recursos desiguales, en general muy escasos y con niveles de calidad y de eficiencia que la mayor parte de las veces no se han evaluado.

Existen grandes diferencias entre educación permanente y capacitación. Esta última es eventual, orientada a un conocimiento en particular para dar respuesta a un problema específico. La educación permanente es continua y a lo largo de toda la vida, pero además tiene que ver con necesidades integrales del ser humano. No obstante, la capacitación es una de las estrategias más usadas para enfrentar los problemas de desarrollo de los servicios de salud. Gran parte del esfuerzo para lograr aprendizajes se opera a través de la capacitación, esto es de acciones intencionales y planeadas que tienen por misión fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que las dinámicas de las organizaciones no proveen, al menos en escala suficiente, por otros canales.

Pero la capacitación se desarrolla, también, bajo una gran variedad de condiciones institucionales, políticas, ideológicas y culturales, que anticipan y sobredeterminan el espacio dentro del cual la capacitación puede operar, sus límites y sus alcances.

La capacitación vista desde el quehacer institucional de nuestros hospitales involucra un reduccionismo, por el cual se piensa que el problema de la educación del personal es meramente un problema de aplicación de métodos y técnicas pedagógicas, sin la comprensión sustantiva de sus enfoques y sin la comprensión estratégica del contexto político- institucional de realización;

Además, la capacitación conlleva una visión instrumental de la educación, por la que se piensa que los procesos educativos son sólo un medio para lograr un objetivo puntual y no como parte sustantiva de una estrategia de cambio institucional;

De manera pues, que el inmediatismo, se hace presente, en la medida en que se esperan grandes efectos de un programa educativo, pero de aplicación rápida, casi como efecto mágico; por lo que se pone de manifiesto la tendencia a actuar por programas y proyectos, con su lógica de comienzo y finalización, además de su dependencia con fuentes específicas de financiamiento concursables, en lugar de fortalecer la sostenibilidad y la permanencia de las estrategias educativas a lo largo del tiempo.

Existe en la actualidad, según lo reportado por nuestros informantes, una educación permanente fragmentada, debido a que no es fuente de conocimiento, puesto que los programas desarrollados en la institución son distantes de la problemática de los servicios y de las necesidades del recurso humano; no se cuenta con una línea de educación definida, sino con conceptos individuales sobre su desarrollo.

La realización de los procesos de capacitación es de forma aislada; si bien se da un proceso diagnóstico, no así la programación, ejecución y evaluación de los mismos, creando dimensiones de desigualdad y a su vez estableciendo discontinuidad en la educación. La ausencia de evaluación en los procesos de capacitación, no permite visualizar los rendimientos, las necesidades, ni establecer políticas de actualización dirigidas a construir y desarrollar un conocimiento científico.

La debilidad de los sistemas de información, dentro y fuera de la institución, permiten que las acciones de capacitación se diseminen como un evento ocasional.

Las limitantes de los y las profesionales de enfermería por medio de una estructura de trabajo institucionalizada y un modelo biomédico que dirige la atención de enfermería solamente hacia la enfermedad, discrimina y excluye los aportes de la profesión. Aun cuando los profesionales de enfermería han contribuido notablemente al desarrollo de la salud en nuestro país y al notable avance de la profesión como disciplina científica, cada día se acentúan las necesidades de estos profesionales, a los que se les vulnera su derecho a participar activamente en una estrategia organizacional de educación permanente, desde sus puestos de trabajo

No toda acción de capacitación implica un proceso de educación permanente. Si bien toda capacitación apunta al mejoramiento del desempeño del personal, no todas estas acciones representan una parte sustantiva de una estrategia de cambio institucional. Reservaremos esta orientación sustantiva a los procesos de educación permanente;

Por consiguiente, la educación permanente, como estrategia sistemática y global, puede albergar en su proceso a distintas acciones específicas de capacitación, y no a la inversa. Las acciones de capacitación específicas, dentro de una estrategia sostenida mayor, pueden tener un comienzo y una finalización y pueden estar dirigidas a grupos específicos de trabajadores, desde que estén articuladas a la estrategia general de cambio institucional.

La Educación Permanente en Servicio es el enfoque educacional reconocido como más apropiado para producir las transformaciones en la práctica, en contextos reales de trabajo, fortaleciendo la reflexión en la acción, el trabajo en equipos y la capacidad de gestión sobre los propios procesos locales.

En el terreno de lo político, habrá que apuntar a institucionalizarla educación permanente. Para que ella sea sostenible en el tiempo, debería dejar de ser proyecto para ser una realidad central en la gestión de los recursos humanos y de los servicios, con tiempo y lugar determinado. Los proyectos y experiencias son de alto valor, pero tienen un comienzo y un final, con independencia de los tiempos necesarios para instalar las nuevas prácticas. Es necesario, en cambio, recuperar los tiempos y la educación permanente, que no se agotan en instantáneas sino que constituyen procesos y herramientas a lo largo del tiempo.

Finalmente, que todo proceso de educación permanente requiere ser pensado, diseñado y operado a partir de un análisis estratégico y de la cultura institucional de los servicios de salud en la que se instala.

# 

# 

# **MOMENTO V**

# **LA CONSTRUCCIÓN DOCTORAL**

### Teoría Emergente para la Formación Permanente del personal de Salud

### Introducción

La educación permanente es una parte natural de las vidas de las mujeres y de los hombres en todo el mundo y se da a través de muchos tipos de instituciones como el lugar de trabajo, organizaciones vecinales, bibliotecas, sindicatos y otros grupos sociales. Comienza con la existencia de un problema o situación real que conduce a la identificación de necesidades de aprendizaje a fin de dar las respuestas correspondientes. Como estrategia, esta educación posee un carácter permanente, transformador, contextualizado, participativo, interdisciplinario, responsable y accesible a todos.

En el campo de la salud, la educación permanente implica que cada servicio debe decidir en gran medida, los métodos que adoptará según sus necesidades y recursos. Todo profesional sanitario, está implícitamente comprometido a la educación permanente. Sin duda alguna, los servicios de Salud deben transformase en verdaderos centros de Educación Permanente, modificando, de ser necesario, su organización y métodos de trabajo, con el objetivo de mejorar la calidad de la atención y fortalecer la salud integral, individual y colectiva.

La Educación Permanente es un proceso continuo, dinámico y ordenador del pensamiento. Álvarez (2008) sostiene que todo grupo social es educativo y que el espacio educativo es universal, de carácter integral e integrador y emplea métodos activos y participativos.

**108**

De esta manera, la educación permanente se ve como un proceso que el ser humano desarrolla, completa y actualiza a lo largo de toda su vida en diferentes ámbitos y etapas.

Por consiguiente, se define a la Educación Permanente como el “proceso de aprendizaje en los servicios de salud, que está presente durante toda la vida laboral del trabajador”. Es decir, en el trabajo, para el trabajo; con la gente y para la gente. Sus pilares fundamentales están dados por la participación activa y consciente de los trabajadores, un alto grado de motivación y compromiso en la elevación de la calidad (eficiencia y trato humanizado) de las actividades profesionales que el trabajador brinda a la población. El objetivo que se persigue es lograr la transformación cualitativa del trabajo en salud a través de las actividades educativas que se desarrollan en los propios servicios con un eje metodológico central: la educación en el trabajo, lo cual constituye un factor de transformación a partir de los problemas de los servicios y de los recursos humanos insertados en los mismos.

Con base a estas consideraciones y a los resultados de la investigación realizada, este momento contiene los aspectos fundamentales de la construcción doctoral denominada “Teoría Emergente para la Formación Permanente del personal de Salud”. En este sentido, se considera necesario acotar, que la misma surge de un proceso indagatorio bajo enfoque cualitativo. Al respecto, los autores Blasco y Pérez (2007), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Es por esta razón, que la teoría se califica de “emergente”, pues surge de las aportaciones y consideraciones, que inductivamente, se obtuvieron de los diálogos sostenidos con nuestros informantes, en su contexto laboral.

En este orden de ideas, también es importante mencionar, que en esta investigación se asumió la concepción de Teoría que ofrece Kerlinger (1977) en su obra Investigación del comportamiento: “una teoría es un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan un punto de vista sistemático de los fenómenos mediante la especificación de sus relaciones…” (p. 10).

Ahora bien, dado el enfoque de investigación adoptado, lo que se presenta en este momento de la investigación es una Teoría cualitativa, también conocida con el nombre de Theoreo. El proceso de teorización o Theoreo es enfrentarse con la revelación o verdad, es encontrarse la aletheia de lo buscado en el fenómeno estudiado y presentarlo de manera ordenada y coherente, desde una estructura lógica los hallazgos. Heidegger, se refirió a la aletheia como “concepto de verdad o forma como aparecen las cosas”.

Hechas estas consideraciones introductorias, seguidamente se exponen los elementos estructurales de este Theoreo.

### La Revelación o verdad: lo dado

Partiendo del cúmulo de información obtenido en el proceso de categorización, y con base a interpretaciones constantes del material protocolar, se revela, se da al pensamiento de hermeneuta, una proposición sustancial sobre Educación permanente: “la educación permanente es una herramienta de intervención estratégica que rescata y valora el aprender a aprender y el saber hacer, a lo largo de toda la vida”.

**Proceso Inductivo:** Expresiones del colectivo, en donde subyace la revelación o verdad.

La educación permanente va conjunta con la capacitación porque aprendes la teoría y después luego viene la práctica que es lo que llamamos competencia.

Para que los profesionales de este hospital de cada área retomen lo que es la educación permanente, esto también va a depender de la gerencia, es la forma en cómo se va a motivar al personal para que logre estos objetivos.

En la actualidad nosotros tenemos que estar continuamente estudiando sobre todo los avances que existen en la carrera, entonces se necesita una formación continua y permanente y conocer los nuevos avances que están ocurriendo en la profesión en la que uno se forma.

En el trabajo en que uno está laborando ya sea personal de enfermería o personal médico u otro personal entonces uno tiene que ir dándoles cursos en el cual la actualización, conocer los nuevos datos, conocer los nuevos avances en tecnología que hay en esas especializaciones, eso es educación permanente.

### Argumentación

Los nuevos paradigmas educacionales enfocan la educación permanente como una herramienta de intervención estratégica, inserta en una propuesta de cambio. Consiste fundamentalmente en un proceso que rescata y valora el aprender a aprender y el saber hacer a lo largo de toda la vida. Debe desarrollarse de manera continuada en el trabajo a fin de identificar sus problemas o limitaciones, para lograr mejorar las condiciones de salud de la gente y la calidad de los servicios prestados para su atención.

Los problemas de salud y sus condicionantes así como el tipo de servicio ofrecido, son los ejes del proceso educativo, la fuente del conocimiento y el objeto de transformación. Por tanto, el aprendizaje se centra en la formulación de problemas y en la búsqueda de alternativas de solución.

Pero la educación permanente no sólo considera los problemas de la realidad sino que entiende que el trabajo es una fuente de creación e investigación. Se trata de un proceso que genera pensamiento crítico ante problemas que existen y que merecen otras alternativas de solución compartidas. Por este motivo, la educación permanente rescata la participación colectiva y el intercambio multidisciplinario.

### Premisa 1:

La Educación Permanente ubica la salud en el contexto socio-económico, político y cultural dentro de las comunidades, estimulando la producción del conocimiento que permite la transformación de los servicios de salud.

### Premisa 2:

La educación Permanente basa su desarrollo en la necesidad de repensar los procesos educativos dentro de las instituciones para aproximarnos a los objetivos propuestos con un enfoque humano.

### Premisa 3:

Desarrolla, consolida, genera, y sistematiza los métodos que permiten cualificar la fuerza de trabajo en los servicios de salud que se mediatiza con formas y contenidos flexibles, participativos y horizontales destinados a lograr la transformación de los servicios.

### Premisa 4:

Se basa en la relación coherente entre la comunidad y el trabajador de salud, generando así, una mayor implementación no solo de acciones puntuales sino, de planificación y evaluación de los servicios.

Partiendo de estas premisas, a fin de concretar la conceptualización de la Educación Permanente en acciones que conduzcan al mejoramiento de la atención que se presta en los servicios de salud. Esta construcción teórica cualitativa sobre Formación Permanente en el personal de salud, contempla tres dimensiones: la primera corresponde a la dimensión conceptual-referencial basada en las concepciones y modelos que soportan a la educación de adultos, a las competencias y didáctica problematizadora. La segunda dimensión, es la Praxeológica, es decir, una dimensión operativa o de gestión de los procesos de Educación Permanente. Aquí se contempla lo relacionado con la investigación acción y la evaluación. La tercera es la dimensión axiológica donde se explicitan los valores más representativos para una formación permanente, asumida como herramienta de desarrollo estratégico. Ello no quiere decir que dichas dimensiones sean excluyentes ya que en cada una de las dimensiones hay elementos de las otras.

### Dimensión Conceptual-Referencial

Básicamente, esta dimensión es el referente conceptual-referencial el que se fundamenta el Theoreo. Está constituida por las concepciones y modelos que guían la implementación de la formación de los prestadores de servicio.

### Educación de Adultos: Andragogía

Se entiende por educación de adultos el proceso de formación, que experimentan las personas una vez finalizada la etapa de la adolescencia. Este proceso le permite al adulto desarrollar aptitudes, enriquecer o aumentar conocimientos, mejorar sus competencias laborales y técnicas para enfrentar los desafíos planteados por la sociedad frente al mundo del trabajo, la familia, la comunidad, el medio ambiente y la salud, en distintos contextos socioculturales.

Desde este punto de vista, se define la educación para el desarrollo del adulto como el conjunto de teorías, metodologías, técnicas y estrategias que orientan la enseñanza y el aprendizaje individual y social del adulto, considerando, en primer lugar, el desarrollo de sus potencialidades como persona: su autoestima, sus valores, su relación con el ambiente, con las distintas fuerzas sociales, y con sus deberes y derechos como ciudadano.

En segundo lugar, considera el desarrollo del adulto como ser social, para que pueda relacionarse con el otro, trabajar en equipo, conocer el mundo, participar de la igualdad de derechos entre la mujer y el hombre, comprometerse consigo mismo, con el bienestar y la paz.

En tercer lugar, considera el desarrollo del adulto como ser productivo: con mentalidad abierta a la reflexión y al cambio; con capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias y climas organizacionales; para que satisfaga sus propios intereses así sea de carácter personal o profesional y para que actúe de acuerdo con la misión de las instituciones y de éstas en la sociedad.

En ella se enfatiza el hecho de que los adultos se auto direccionan y toman responsabilidad de sus decisiones. Parte de las siguientes premisas:

• Los adultos necesitan saber el por qué deben aprender algo. Es decir, deben involucrarse en la planificación y evaluación de su formación.

• Los adultos aprenden a partir de la experiencia; o sea que la experiencia (aciertos y errores) provee las bases de las actividades de aprendizaje.

• Los adultos enfocan el aprendizaje como solución de problemas, es decir, el aprendizaje de los adultos está orientado a la solución de problemas y no a los contenidos per se.

• Los adultos aprenden mejor cuando el tópico es de valor inmediato. Ello quiere decir, que los adultos están más interesados en aprender aquellos contenidos que tienen pertinencia inmediata en su trabajo o en su vida personal.

### Competencias

Las competencias son factores de superación individual y grupal que permite el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno. Las competencias son efectivas en la medida en que cada uno establece base y referencia de superación en sí mismo. Así, somos competentes en la medida en que alcanzamos logros efectivos. El origen de esos logros está en el perfeccionamiento de nuestras cualidades personales, tanto individuales como sociales.

Mc Clelland (1968) fue el primer autor en trabajar el término de competencia con el contenido específico que hoy se le atribuye. Investigó sobre las variables que llevaban a las personas a tener un desempeño de éxito en el rendimiento de su trabajo. Comprobó que el hecho de lograr mejores resultados estaba más ligado a características personales (competencias) que a conocimientos y habilidades, que eran las variables que se tomaban como referentes a la hora de seleccionar a los candidatos para ocupar un puesto de trabajo, junto a su experiencia y currículo. A mediados de la década de los setenta, en plena crisis económica mundial, en Gran Bretaña, se cuestionó el criterio de calificación en la formación profesional, ya que difícilmente era garantía de empleabilidad. Se tomó el concepto de competencia como conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas que son capaces de garantizar el desempeño eficaz.

Diversos autores han elaborado distintos modelos que agrupan determinadas competencias consideradas esenciales desde el punto de vista del desempeño profesional, entre los que se destacan los de Boyatzis (1995) y Mertens (1997), ambos modelos parten de un análisis funcional de las competencias.

El eje principal de la formación por competencia es el desempeño entendido como la expresión concreta de los recursos, que pone el juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y, pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en la que el desempeño sea relevante.

La evaluación del desempeño centra su acción en la apreciación del desenvolvimiento del individuo en un cargo y la identificación de su potencial de desarrollo.

Desde esta perspectiva lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso de lo que se haga de ellos. Bajo esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos que en ocasiones no tienen relación con el contexto. El desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos para lo cual se requiere el establecimiento de indicadores.

La competencia es entendida por muchos como la aptitud de una persona para desempeñar una misma función en diferentes contextos y en base a resultados esperados. A los efectos de este Theoreo se la define como: “Capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad ya sea personal, social, natural o simbólica. Cada competencia es así entendida como la integración de tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser)”.

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separados no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes. Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre la teoría y la práctica, en la cual la práctica delimita la teoría necesaria. La relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales. Por lo tanto, la formación debe diseñarse a partir de estrategias que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto socio-político en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables.

### Didáctica Problematizadora

En este Theoreo nos vamos a referir a la Problematización, en la cual el que aprende es el sujeto activo de su propia formación.

La didáctica problematizadora responde a los momentos que hay que transitar para la aplicación de acciones para la formación. No obstante, no hay que olvidar que, por tratarse de adultos, hay que señalar no sólo el cómo hacerlo (saber cómo) sino que se va a hacer (saber qué) y eso conlleva el aprendizaje de algunos conceptos que se señalan a continuación.

**Primer Momento:** Identificación y definición de problemas

Un problema se presenta cuando existe una brecha entre una situación actual con la cual no se está conforme que bien podría llamarse insatisfactoria y una situación ideal; o sea, una situación que debe existir ya sea por considerarla la más adecuada o bien por considerarla la más satisfactoria en términos de los resultados logrados. Existen 3 condiciones para tratar de decidir si una situación en particular requiere ser considerada como un problema para establecer un proyecto de acompañamiento educativo.

• Diferencia o discrepancia entre lo que existe y lo ideal, o lo planeado.

• Falta de claridad en los factores que producen la diferencia.

• Más de una posible respuesta para resolver el problema.

**Segundo Momento:** Priorización de problemas

En la mayoría de los casos, no hay un solo problema por lo cual se hace necesario establecer prioridades de acuerdo a determinados criterios. Entre otros podemos citar:

• Relevancia

• Factibilidad

• Aceptabilidad política

• Aplicabilidad

• Urgencia de la información

• Aceptabilidad ética

**Tercer Momento:** Análisis Explicativo de los problemas

Si consideramos que los problemas resultan de una discrepancia entre una situación real y una que deseamos alcanzar, se puede considerar que:

• El problema es el efecto de alguna(s) causa(s) y en consecuencia son de carácter multicausal.

• Las causas están relacionadas formando una estructura.

La forma de relacionarse las causas también puede ser diferente. Una puede determinar la existencia de otra, pero también puede ser condicionante para que otra aparezca. Luego, el análisis de los problemas tomando en consideración las causas que los originan y las relaciones que existen entre ellas es de vital importancia cuando se quiere intervenir para modificarlas o suprimirlas.

Podríamos en consecuencia hacernos algunas preguntas:

• ¿Cómo se manifiesta el problema?

• ¿Quién lo considera como tal?

• ¿Es un problema o es una causa de otro problema?

• ¿Cuáles son las causas que los originan?

• ¿Se articulan entre sí? ¿Cuál condiciona la otra? ¿Cuál determina la aparición de otra?

• ¿La solución para una de ellas resuelve el problema?

• ¿A través de la formación pueden removerse algunas de esas causas?

• ¿Cómo influye el resultado obtenido sobre el resto de las causas?

El análisis de los problemas detectados utilizando una red de causas explicativas permite determinar vías para la solución de los mismos.

**Cuarto Momento:** Detección de Necesidades de Formación

La detección de necesidades de formación se aborda como la base para el acompañamiento educativo que debe estar dirigido a viabilizar una opción de solución ante una situación-problema determinada y en un contexto determinado. Debemos considerar dos líneas de acción: la primera relacionada con la de detección de las necesidades de formación de los equipos nacionales, regionales y locales y la segunda línea, la formación de los prestadores de servicio.

**Quinto Momento:** Formación en Servicio

La formación es el acto intencional de proporcionar los medios para posibilitar el aprendizaje. Es decir, adquisición, desarrollo y/o fortalecimiento de competencias. Si, además, la formación se realiza en los servicios, se puede hablar de Formación en Servicio, con muchas modalidades de ejecución.

Una de ellas, es la Supervisión. Se puede considerar una de las dimensiones de la supervisión definiéndose como un proceso formativo mediante el cual se construye el conocimiento, se adquieren habilidades y destrezas y se forman actitudes para un desempeño profesional, crítico y comprometido con los sectores en los cuales actúa el trabajador.

La supervisión enfatiza la tarea de los supervisores de desarrollar a la gente que tiene a su cargo, sin descuidar las funciones de supervisión tales como: la transferencia de experiencias, la asignación de tareas de complejidad creciente, la identificación de los problemas y la propuesta y elección compartida de soluciones. En consecuencia, son los supervisores quienes deberán actuar como tutores de los prestadores de servicios en un determinado programa.

Otra forma de realizar formación en servicio es a través de la realización de talleres con algunas características especiales:

• Son pasos intermedios a la tutoría individual dada en la supervisión

• En cierta forma se le pueden considerar tutorías grupales.

• Parte de las necesidades de aprendizaje de un grupo pequeño de personas a quienes se les ha detectado necesidades comunes. Dichas necesidades son detectadas en el sitio de trabajo por los supervisores.

• Los programas de los talleres son elaborados “a la medida”.

• Son conducidos por los supervisores o por agentes de cambio con experticia en el campo.

• No hay una agenda común para todos los grupos en cuanto a los contenidos y a las competencias a desarrollar.

Una tercera modalidad utilizada es la de los Grupos de Aprendizaje Colaborativo que consiste en un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competitividad entre los integrantes del equipo.

La formación en servicio requiere de una planificación acorde con la modalidad que se seleccione. Ello conduce a los contenidos que deben ser cubiertos, a los métodos, estrategias y técnicas que se van a utilizar, a las actividades que se van a realizar, a los medios y recursos educativos que se van a usar; para luego diseñar los instrumentos de evaluación que se van a utilizar en el momento.

## Dimensión Praxeológica

### Investigación Acción

Para nuestros efectos, vamos a considerar la investigación acción como la define Kemmis (1993); es decir, “Una forma de indagación autor reflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas. Su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”. De acuerdo a ello, se considera entonces que la investigación acción constituye una opción válida y muy útil para reflexionar sobre nuestro proceso de formación permanente.

### Evaluación

Es un proceso permanente y continuo de indagación y valoración de la planificación, la ejecución y la finalización de los programas y proyectos sociales. Su finalidad es generar información, conocimientos y aprendizaje dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas y pertinentes para garantizar la eficiencia, la eficacia y la calidad de los procesos, resultado e impactos de los programas, todo ello en función del mejoramiento de las condiciones de vida de sus poblaciones beneficiarias.

La metodología para evaluar acciones en el contexto de la formación comprende cuatro niveles.

### Nivel 1 – Reacción

El primer nivel consiste en saber si el usuario está satisfecho. Se puede preguntar sobre las técnicas utilizadas, sobre la utilidad y la adecuación de los contenidos con relación a la satisfacción de las necesidades de los participantes, sobre como planean emplear los conocimientos, habilidades, estrategias en su trabajo. Este nivel no evalúa las habilidades y competencias adquiridas, o si lo que uno aprendió se transferirá a su proceso de trabajo. Sin embargo, el interés, la motivación y la respuesta positiva al proceso de formación constituyen indicadores que favorecen el aprendizaje. Si eso no ocurre es importante analizar si el problema resulta del diseño o del desarrollo del programa propiamente dicho.

### Nivel 2 – Aprendizaje

El segundo nivel tiene como objetivo constatar lo que ha aprendido el usuario, es decir que actitudes, conocimientos y habilidades han cambiado, se desarrollaron o ampliaron.

### Nivel 3 – Aplicación

El tercer nivel es la traslación al trabajo de los conocimientos adquiridos, una tarea directamente relacionada con el supervisor. En ese nivel se evalúa la capacidad de los participantes para aplicar en el trabajo los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en el proceso de formación.

La evaluación en este caso se da sobre todo a través de la observación del desempeño de los trabajadores, y requiere que haya pasado un periodo de tiempo entre el término de la formación y la obtención de la información sobre el desempeño.

### Nivel 4 – Resultados

El cuarto nivel, el más difícil, “es ver cómo se ha traducido la formación en beneficios para la entidad”. La evaluación se centra en los resultados finales de la capacitación, se evalúa la efectividad de la capacitación y el impacto del programa. El impacto puede ser de tipo monetario (reducción de costos), de mayor productividad, de mejoría en la eficiencia o en la calidad del servicio prestado al usuario, de la moral del equipo de trabajo. Es decir, el impacto se refleja más allá de los trabajadores que pasaron por el proceso de formación para analizar lo que sucede a nivel de la organización como resultado de ese proceso.

### La Evaluación de las Competencias

La Evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje: todo acto de evaluación da un mensaje implícito a los participantes acerca de lo que ellos deben aprender y como deben hacerlo.

Sino como un “proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre la medida y la naturaleza del progreso del funcionario hacia los desempeños requeridos o establecidos en una norma, o resultados esperados del aprendizaje”.

Por consiguiente, al evaluar se contemplan dos aspectos importantes: la evaluación que En la formación profesional, la evaluación necesita ser pensada no como una comparación entre individuos, se determina la adquisición/fortalecimiento y/o el desarrollo de la competencia (evaluación del desempeño) y la evaluación como retroalimentación del aprendizaje; es decir, la que nos indica las lagunas que puedan existir en la adquisición de los diferentes saberes que se han plasmado en los objetivos de aprendizaje.

### Dimensión Axiológica

El componente axiológico se refiere a los valores que deben prevalecer en todo proceso de formación permanente. Entre esos valores se pueden citar:

Integridad/Honestidad

Profesionalismo

Responsabilidad

Solidaridad

Respeto/Humildad

Equidad

No obstante, es necesario hacer énfasis en los siguientes valores:

**Consideración del otro**: Hay que acercarse al otro con "ojos atentos" para que haya un reconocimiento mutuo de la condición humana. La formación permanente debe educar esa mirada personal, pues sólo desde la contemplación inteligente y cordial cabe avanzar por un camino compartido.

**La convivencia como plataforma**: El compromiso de la salud con la formación permanente supone, al menos, la realización del proceso educativo en un ambiente de convivencia. La apertura, el respeto y la justicia deben impregnar el proyecto educativo, el clima y la organización. Desde esta perspectiva, hay que dar entrada a contenidos, actitudes y valores que estimulen el crecimiento cognitivo, afectivo, social y conductual de los prestadores de servicio.

**Confianza**: Es la actitud que resulta de la creencia, certidumbre, seguridad y confiabilidad de la persona en su identidad cultural y lingüística en una sociedad multicultural. Le permite tener franqueza y amistad para relacionar e intercambiar positivamente con personas pertenecientes a otro grupo social o comunidad cultural. Se realiza plenamente cuando el marco de políticas culturales, lingüísticas y educacionales del país está diseñado conforme al pluralismo cultural. Cuando la relación es desigual dominante-dominado, mayoría-minoría, sin equidad étnica, cultural, lingüística y de género, será difícil desarrollar la confianza para el desarrollo de la persona y la comunidad.

**La confianza y la lealtad** son factores indispensables para todo proyecto de formación permanente. Cuando una parte de la población de un país está en condiciones de exclusión y discriminación por su condición social, su cultura y su lengua, hay que trabajar por medio de políticas culturales y educativas, y hasta acciones afirmativas, para crear confianza en la sociedad y la nación.

**Reconocimiento mutuo**: Es el reconocimiento del otro como tal, en sus códigos lingüísticos y costumbres, capacidades, formas de vida, cosmovisión, formas de organización social y patrones de crianza. Al ser reconocimiento mutuo, cada quien valora al otro como su hermano, su prójimo o su conciudadano, con quien dialoga, intercambia, construye, sueña y realiza sus propósitos en una relación respetuosa y recíproca sin que la cultura propia sea un obstáculo. Porque en materia de los valores de las culturas existen concordancias, además siempre suman, nunca restan. El reconocimiento mutuo se da cuando ambos partes se aceptan como interlocutores válidos y en cuanto a sujetos iguales en derechos y ciudadanía común.

**Comunicación efectiva**: Las personas no somos islas incomunicadas. Nos comunicamos entre sí e intercambiamos conocimientos, valores, motivos estéticos y visión del mundo.

**Diálogo y debate**: La formación permanente vista como herramienta de desarrollo estratégico, involucra diálogo entre iguales. En una sociedad pluricultural el diálogo y el debate se debe dar entre iguales, en el sentido de que cada quien dialoga desde su cultura a través de las convergencias y puntos en común, El diálogo y debate que se realiza con reconocimiento mutuo y comunicación efectiva lleva a la consecución del bien común y la conducta fraternal entre sí de todos los habitantes de una nación o país. En la era de la conectividad mundial y la sociedad del conocimiento, el diálogo nos hace más informados y cultivados.

Teoría Emergente para la Formulación Permanente del Personal de Salud

A lo largo de toda la vida

A lo largo de toda la vida

A lo largo de toda la vida

Dimensión Teórica conceptual

Andragogía

Competencia

Problematizadora

Servicios

Cualificación

Educación Permanente del Personal de Salud

A lo largo de toda la vida

Dimensión praxiológica

Investigación

Acción

Capacitación

Monitoreando evaluación

Servicios

Conocimientos

Dimensión axiológica

Integralidad

Honestidad solidaria

Respeto

Humildad

Servicios

Aptitudes

APRENDIZAJE

Didáctica

### EXÈGESIS

La sociedad actual se encuentra ante una serie de cambios tecnológicos, ideológicos y culturales; estos cambios están marcando que debe haber cambios educativos que refuercen las necesidades que van surgiendo, cambios que deberán reflejarse en todo el ámbito educativo buscando que la educación esté al servicio de todas las personas en forma permanente y al mismo tiempo vaya cubriendo expectativas de desarrollo en las personas.

Para hablar de educación permanente, se deben tomar en cuenta, los modos de vida y la tendencia a la personalización, ya que las personas buscan por sí mismos su identidad, su libertad de expresarse y de desarrollarse, buscan cubrir expectativas personales, necesidades y así mismo buscan respeto a su individualidad; todo esto quiere decir que el ser humano dentro del ámbito educativo, dentro de todo su aprendizaje busca romper con la disciplina rígida, con la poca oportunidad de actuar y de opinar, busca romper con reglas impuestas que lo único que hacen es minimizar sus potencialidades, sus habilidades y cortan sus libertades y oportunidades.

La Educación Permanente representa un importante giro en la concepción y en las prácticas de capacitación de los trabajadores de los servicios. Supone invertir la lógica del proceso: incorporando el enseñar y el aprender a la vida cotidiana de las organizaciones y a las prácticas sociales y de trabajo, en el contexto real en el que ocurren, y, modificando sustancialmente las estrategias educativas, al partir de la práctica como fuente de conocimiento y de problemas, problematizando el propio quehacer.

Acercar la educación a la vida cotidiana se asienta en el reconocimiento del potencial educativo de la situación de trabajo, en otros términos, que en el trabajo también se aprende. Ello supone tomar a las situaciones diarias como “palanca” del aprendizaje, analizando reflexivamente los problemas de la práctica y valorizando el propio proceso de trabajo en el contexto en que ocurre. Esta perspectiva, centrada en el proceso de trabajo, no se agota en determinadas categorías profesionales, sino que atañe a todo el equipo, incluyendo médicos, enfermeros, administrativos, docentes, trabajadores sociales y todas las variedades de actores que conforman al grupo.

La educación permanente debe cubrir necesidades educativas, esta es una labor muy comprometedora ya que debe responder a la transformación acelerada y a la globalización mismas que exigen a la educación cambios y requerimientos que la educación institucionalizada no proporciona es por esto que la educación permanente juega un papel muy importante ya que los sistemas educativos formales y actuales no logran cubrir los aprendizajes que las personas necesitan para desarrollarse y progresar.

De igual forma, la educación permanente es además un medio de supervivencia para muchas personas debido a que no solo se requiere de la educación formal para poder desenvolverse adecuadamente en el ámbito laboral, se requiere de aprendizajes extras que complementen o ayuden a cubrir los requerimientos de las personas para ser competentes y al mismo tiempo el ser competentes da a las personas oportunidades para una mejor calidad de vida, tanto en el ámbito personal y monetario, como en el ámbito laboral y de relaciones sociales.

Al modificar tan radicalmente todos los renglones básicos de la educación escolar en lo referente a la definición del conocimiento válido, sus formas de distribuirlo, de evaluarlo y de certificarlo, la educación permanente requiere de una nueva institucionalidad que permita coordinar, estimular, impulsar fortalecer, regular y evaluar redes y estructuras abiertas que se generen y operen a escala municipal, estatal y nacional por distintos actores públicos y de la sociedad civil. Una educación permanente con el alcance propuesto sólo será posible con la amplia participación coordinada, abierta y flexible de muy diversos actores de los organismos públicos, de los centros de trabajo, de las organizaciones de la sociedad civil y de los medios masivos de comunicación

**REFERENCIAS**

Argyris y Schon, M. Innovación Educativa. Teoría, procesos y estrategias. Madrid: Síntesis. 1975

Barajas, M. Estrategias de formación en el siglo XXI. España: Mc Graw Hill. 2014

Barraza, L. Teoría crítica de la educación. Universidad Nacional a Distancia UNED: Madrid. 2001

Bisquerra R. Métodos de investigación Educativa. Buenos Aires: CEAC. 2002

Batenson L., X. Educación Diversidad y Cultura democrática. Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Diciembre, año/Vol. IX, número 018. Universidad de Colima. Colima, México. 1991. pp. 29-42.

Briones SM. Formación de recursos humanos en salud: una mirada pedagógica. Desafíos (Rosario); diciembre 1999; 1(4):20-5

Camejo, V. Teoría pedagógica de la actividad física. Madrid: Gymnos. 2006

Castorina J. Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. Debates constructivistas. Buenos Aires, Argentina, Editorial Alque. 1998

Corbin, E. El Paradigma Fenomenológico. Antioquia – Colombia: Universidad. 2007

Davini MC. Educación permanente en salud. Washington: Organização Panmericana de La Salud; 1995

Demo P. Investigación Participante Mito y realidad. Argentina: Lumen – Humanistas. 2009

Demo G., Á. Las funciones sociales en la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, en Sacristán, G. y Gómez P., Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid. 1994

Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana /UNESCO. 1996

Dueñas Becerra J, Pérez Valdés N, Fuillerat Alfonso R, Terry Berro B. Maestría Pedagógica y Educación Médica Superior. Educ Med Super [revista en Internet]. 1997 junio [citado 2013

Faure, E. Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid: Alianza / UNESCO. 1977

Federighi, P. Gestión social y control de los procesos educativos y sociales. Revista Educación y Sociedad, No 12. 1993. pp. 61-79.

Flecha, R. Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa. Barcelona: El Roure. 1990

Flecha, R. La nueva desigualdad cultural. Barcelona: El Roure. 1990b

Freire, P. Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI. (Edición original: 1970).

Freire, P. La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI. (Edición original: 1969).

Freire, P. La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós / M.E.C. 1990

Gadamer, H. Truth and Method, Sheed and Ward: Londres. 1998

Glasersfeld, E. Aspectos del Constructivismo radical. En: Packman, M. (compilador) Construcciones de la Experiencia Humana. Vol. 1. Barcelona. España, Ed. Gedisa. 1996

González Soto, A. P. Formación de adultos. Un modelo de Unidades Modulares. Barcelona: Humanista. 1989

Imideo G. N. Hacia una Didáctica General Dinámica, Colombia: Retina Ltda. 1969

INODEP. (1972). El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación. Madrid: Marsiega.

Imbernón, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Editorial Grao. 1998

Imbernón F. Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. Revista Electrónica de Investigación Educativa [revista en Internet]. 2006

Kilpatrick, Jeremy, Gómez, Pedro, Rico, Luis. Educación matemática. Grupo Editorial Iberoamérica: México. 1999

León V, Herrera L. Una visión de la profesionalización como categoría de las ciencias de la educación. Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo [revista en Internet]. Marzo 2010

León Z. Diseño de una estrategia de formación permanente para los docentes de la enseñanza técnico profesional en Venezuela sustentado en un modelo pedagógico del desarrollo endógeno. [Conferencia]. Las Tunas: V Taller Internacional Innovación Educativa – Siglo XXI; 2007.

Martínez, J. Participación y negociación en el aula. Aprender a decir. Revista Dossier. 1996.13 (5), 69-75.

Martínez, M. Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación. México, Edit. Trillas. 2004

Martínez-Rizo F. Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. RELIEVE [revista en Internet]. 2012

Monclús, A. Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica. Madrid: Fondo de Cultura Económica. 1990

Murillo R. J A. Metodología de la Globalización Didáctica, México: México. 1968

Ortega, L. Principios de la Educación Permanente. Madrid: Anthropos. 2009

Prieto Sanchís, L. Estudios sobre derechos fundamentales. Madrid: Debate. 1990

Quintana, J. M. La fundamentación lógica del Estudio de Casos. En Gómez, M. (Coordinadora). Teoría, epistemología y educación. Debates contemporáneos, UNAM-Plaza-Valdés, México. 1995

Rappaport, J. Community Psychology: Values, research and action. New York: Holt. 1977

Ripoll, J. Los otros: Estudios de audiencia. Una observación etnográfica de una audiencia multicultural en su interacción con la TV. Revista Zer. 2008

Requejo, T. Enfoque y modalidades de Educación Permanente. México. Mc Graw Hill. 2011

Rizo, M. Comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos. 2005

Rodríguez, W. Actualidad de las ideas pedagógicas de Jean Piaget y Lev S. Vygotsky. Ponencia presentada en el VII Encuentro de Educación y Pensamiento. Puerto Rico. 1996

Rodríguez González MA, Barbón Pérez OG, Astorga-Galardy PR, Añorga Morales J. La REPROPED de la Educación Avanzada y su comunidad virtual para la profesionalización pedagógica. Revista Órbita científica. 2013

Romans, M. La Educación de las personas adultas. Editorial Piado. Barcelona 1998.

Rosemberg, U. Educación permanente en la postmodernidad. España. Editorial Ariel. 2007

R.M., Ghiso A., Mejía M.R Reflexiones sobre pedagogía. Santiago de Chile. Papeles del CEAAL 1992

Ruiz, J. Y Ispizua, .A. La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa, Bilbao, Universidad de Deusto. 2001 pp.60-62.

Sánchez, R. y Jimena, L. (1995). La enseñanza de los derechos humanos. Barcelona: Ariel.

Sánchez Torrado, S. Educación de adultos y calidad de vida. Barcelona: El Roure. 1991

Santos Guerra, M. A. Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En AA. VV. Volver a pensar la educación, Vol. I: Política, Educación y Sociedad (Actas del Congreso Internacional de Didáctica). 1995. pp. 128-141. La Coruña/ Madrid: Paideia / Morata.

Siegler, R. Children’s thinking: An Information Processing Approach. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall. 1998

Taylor, S. y Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de significados. Barcelona: Ediciones Paidós Torres. 1986

Tovar MC. El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, 2002. Colombia Med 2002; 33: 149-55.

UNESCO. Declaración Mundial sobre educación para todos. En Educación para todos: finalidad y contexto. Monografía I de la Conferencia Mundial sobre educación para todos de Jomtien, Tailandia. 1992. pp. 97-106. París: Autor.

UNESCO Educación para todos: una visión amplia. Monografía II de la Conferencia Mundial sobre educación para todos. 1994

Valiente Sandó P. La superación profesional de docentes y directivos educacionales: una propuesta para su dirección. [Curso No. 77]. La Habana: Evento Internacional Pedagogía 2005, IPLAC.; 2005.

Villanueva JL. Necesidad de adquirir competencias en valores y actitudes. Educ Med 2006; 9 (Supl 1): S39-41.

**A N E X O S**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS CENTRALES

“RÓMULO GALLEGOS”

AREA DE POSTGRADO

GUIÓN DE ENTREVISTA

1. ¿Qué es para Usted la Educación Permanente?
2. ¿Qué diferencias considera Usted existen entre Educación Permanente y Capacitación?
3. ¿Por qué prevalece la capacitación y no la educación permanente en los servicios de salud y en las instituciones formadoras del personal de salud?
4. ¿Considera Usted que mejora la calidad de atención en las instituciones de salud con los procesos de capacitación?
5. ¿Se podría lograr cambios en los modelos de atención, participación, liderazgo y toma de decisiones a través de cursos de capacitación? Explique
6. ¿Por qué la Educación Permanente se acerca más a la vida cotidiana?

**Síntesis Curricular RESUMEN DEL CURRICULUM VITAE DE ELBA ALZURU**

Elba Josefina Alzuru Lira, C.I: V-6.101.123, de 49 años Edad, obtuvo el título de Técnico Superior Universitario en Enfermería en el Colegio Universitario Cecilio Acosta de Los Teques, en el año 2002, de Licenciada en Enfermería en la Universidad Nacional Experimental “Rómulo Gallegos” (UNERG), Edo. Guárico en el 2006 y de Especialista en Medicina Crítica Pediátrica en la Universidad Central de Venezuela (UCV) en el 2007; Además curso estudios de Docencia Universitaria en el 2010 en la UNERG. En el 2016 realiza estudio de Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Experimental “Rómulo Gallegos” (UNERG), Edo. Guárico, Por otra parte ha realizados los siguientes cursos: (a) Balón Intra- Aórtico de Contrapulsación, en el Centro Médico de Caracas -CMC, 1993-; (b) Calidad de Trabajo Confianor, C.A. en el CMC, 1999-; (c) Actitud Positiva, CMC, 1999-; (e) Quemaduras en Niños: “Un Enfoque Multidisciplinario” en la Sociedad de Médicos del Hospital de Niños “J.M. de los Ríos” año 2000; (f) Enfermería Cardiovascular, Hospital J.M. de los Ríos- Departamento de Docencia e Investigación, DDI, año 2003; (g) Desarrollo de Habilidades Gerenciales, Hospital J.M. de los Ríos- DDI, año 2003; (h) Formador de Formadores en Neurointensivo, en la Sociedad Científica Venezolana de Enfermería en Cuidados Intensivos, en el 2007; (i) Básico de Windows XP, Office 2003 e Internet, en el Hospital J.M. de los Ríos- Sociedad de Médicos, año 2007; (j) Nutrición Clínica, en F.E.L.A.N.P.E. y S.V.N.P.E. en el 2007; Intensivo en Control de Infecciones Hospitalarias, en la Comisión de Infecciones del Hospital J.M. de los Ríos y Sociedad Venezolana de Puericultura y Pediatría, año 2007; (k) Ingles Instrumental, en la Universidad Latinoamericana y del Caribe- Centro de Educación e Idiomas, año 2008; (l) Intensivo en Control de Infecciones Hospitalarias para Enfermeras Centinelas, en la Comisión de Infecciones del Hospital J.M. de los Ríos y Sociedad Venezolana de Puericultura y Pediatría, año 2008; (m) Curso para Profesores Tutores, en la Universidad Central de Venezuela, año 2009 y (n) Actualización, Dosificación Preparación y Administración de Medicamentos, en la Clínica Integrar de Diabetes y Enfermedades Metabólicas de la Fundación Antidiabética – Socievito, año 2007. Igualmente ha asistido a los talleres de: Extracción, Traslado, Procesamiento e Interpretación del Equilibrio Acido- Base, en el Hospital J.M. de los Ríos- Unidad de Cuidados Intensivos “Dr. Xavier Mugarra” año 2003; “PNL Aplicada a la Comunicación Efectiva” Novartis y Sinapsis, año 2007; Aspectos Médicos y Psicológicos del VIH/Sida, en el Servicio de Infectología del Hospital J.M. de los Ríos, año 2009 y el Taller de Catéteres Endovenosos Alrededor del Mundo 3M/ en el 2009. Por otra parte, asistió al Simposio Jurídico Asistencial de la Práctica de Enfermería Pediátrica en el J.M. de los Ríos- DDI, en el 2002. A los congresos de Valores para la Acción en la Educación, Formación y Capacitación de la Enfermería Intensivista, en la Sociedad Científica Venezolana de enfermería en Cuidados Intensivos, en el año 2007; IV Congreso de Enfermería en Cuidados Críticos – SOCVECI- en la Sociedad Venezolana de Medicina Crítica Pediátrica, año 2008 y el IV Congreso de SOCVECI “Radiología Básica Para Enfermería”, en la Sociedad Científica Venezolana de Enfermería en Cuidados Intensivos- Seccional Zulia, año 2008 y las Jornadas Jornada Interhospitalaria de Enfermería Laboratorios Behrens en los años 2002 y 2011; Jornada de Hematología Pediátrica “Bioseguridad y Emergencias en Enfermería Hemato- Oncológica” en el Servicio de Hematología “Dr. Walles Camarillo” del Hospital J.M. de los Ríos, en el 2002; VII Jornada de Enfermería, en el Centro Médico de Caracas y 3M, en el 2005; I Jornada Científica de Enfermería, en la Universidad Nacional Experimental “Rómulo Gallegos- Núcleo Vargas” en el año 2006 y I Jornada de Interasma- Capitulo Venezuela, International Asociación of Asthmology, en el 2007. En lo que respecta a la experiencia Laboral, la misma trabaja en el Hospital J.M. de los Ríos, con el cargo de Enfermera III- Coordinadora del postgrado de medicina critica pediátrica de enfermería. Desde el año 1987 y en el Centro Médico Caracas, desde el año 1989, actualmente en la Dirección, en el Servicio Esterilización, con el cargo de Auxiliar de Enfermería. Durante sus años de servicio ha adquirido reconocimientos, tales como: Evaluación para obtener el Rango de Excepcional, CMC; Excelencia Demostrada en el Paro Cívico Nacional; Día Internacional de la Enfermera, Colegio de Profesionales de Enfermería; Día Internacional de la Enfermera, Botón al Mérito año 1.991; Capacitación, Trayectoria Laboral y Vocación de Servicio y se le otorga el accenso a Enfermera II, año 2007; Capacitación, Trayectoria y obtiene el ascenso a Coordinadora del Servicio de la Unidad de Terapia Intensiva Pediátrica, en el año 2009; Colaboración y Eficiencia prestada en el Ejercicio de sus Labores Durante el Año, CMC, en los años 1994, 1999, 2001 y 2002. La dirección de habitación de Elba Alzuru es: Pinto Salinas Bloque 2, Edif. 1 Piso 5 Apto. Nº52, Caracas-Venezuela, sus N° de Telf. Son: 0424-1048253/ 0426-3674824 y 0212-7812532 y su Correo electrónico: elbaalzuru23no hotmail.com.

Octubre 2016.