

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y
SUPERVISIÓN EDUCATIVA

“LA ADMINISTRACIÓN DE UNA POLÍTICA DE PERFECCIONAMIENTO
PROFESIONAL PARA EL PERSONAL DOCENTE EN EL NIVEL MEDIO Y EL
MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN”

Arturo Rivera Aguilar

Trabajo presentado como un requisito para optar el título de Maestro en
Ciencias de la Educación con especialización en Administración
y Supervisión Educativa

1999

DIGITALIZADO
DEPTO. DE COMPUTO
.BIUP

T.H

11 ABR 2000

ok al autor

HOJA DE APROBACIÓN

Firma del Estudiante: _____

Firma del Asesor: _____

Firma del Jurado: _____

Firma del Director del Programa de Maestría: _____

Firma del Director de Postgrado: _____
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Fecha:

DEDICATORIA

Deseo expresarle una dedicación muy especial a mi adorada y querida familia, primeramente, a mi esposa Yaneth que me ha apoyado para culminar exitosamente mi carrera.

A mis hijos Thais y Arturo David, además a mi querida madre Matilde, quien se siente muy orgullosa de su hijo.

Arturo

AGRADECIMIENTO

Mi más sincero agradecimiento a mis queridos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, muy especialmente a mi maestro y asesor de tesis, Dr. Juan Bosco Bernal y al Prof. Idelfonso Moreno; Prof. Mercedes Tristán; Dr. Aristides Cajar, Director del Programa de Maestría, a las autoridades de la Facultad.

A mis compañeros del Programa de Maestría que lucharon para sacar adelante esta empresa.

De igual forma deseo expresar un agradecimiento a los profesores que me apoyaron, al grupo de Consultores del PRODEME-BID del Ministerio de Educación. Asimismo, a la señora Inés Cedeño y Mitzila Morales que me apoyaron decididamente.

Finalmente, gracias a todas las personas que me motivaron y me sirvieron de inspiración para culminar con éxito este trabajo.

Muchas gracias,

RESUMEN

En esta investigación se va a identificar la actual política de capacitación que se ofrece en el sistema educativo a los educadores del nivel medio.

Se pretende analizar las ofertas de capacitación que reciben los docentes del nivel medio y sus características.

El problema de la investigación consiste en observar cómo se han desarrollado las jornadas de capacitación y sus principales características ¿hasta qué punto estas jornadas de capacitación ayudan a mejorar el trabajo del docente en el aula de clases?

Se va a elaborar un instrumento que permitirá conjuntamente con la aplicación de otras técnicas, recolectar la información acerca de los docentes y su capacitación ¿cómo ocurre? ¿cuándo se dio? y los temas de la misma.

Una vez verificadas las hipótesis de trabajo, en esta investigación, se diseñará una Propuesta de Capacitación para los Docentes del Nivel Medio de nuestro sistema educativo.

Dentro de las expectativas de la Propuesta se pueden señalar, aprovechar algunas de las ventajas que ofrecen la tecnología y los medios de comunicación, así como las nuevas teorías de aprendizaje, la investigación científica, de tal forma que la capacitación sea el producto de una investigación realizada donde se demuestre o compruebe realmente la necesidad de la misma, además, sin que interrumpa su labor como docente de aula; con financiamiento autogestionario y el desarrollo de principio de la educación permanente.

Se requiere que la capacitación sea parte de la labor del docente para que transforme su discurso pedagógico donde se debe convertir en un facilitador pedagógico, un consultor metodológico, un conductor de equipos de trabajo y estas virtudes las puede adquirir el docente mediante cursos especializados que realmente tengan estos ejes en su perfil de formación.

SUMMARY

On this investigation will be identified the current politic of capacitation has been offered in the educative system to the teachers of the middle level.

It's the intention to analyse the offers of capacitation has been obtained by the teachers of the on this level and his characteristic.

The problems of the investigation consist in observe how is going to develop the task of training and primary characterize.

How far these task of capacitation can improve the job of the teachers in the classroom?

Is going to be elaborated an instrument which can be used with the application and of the others technician, collect the information about the teachers and his capacitation How this occurs? When is happen? and the term.

Once these jobs hypothesis, and this investigation has been verified, is going to be designed a proposal of capacitation for the teachers in the middle level in our educational system.

Amount expectation proposal will be point out, and will take benefit, some of the advantage has been offered by the technology and the communication ways.

Also the new learning theorys, the science investigation, is the goal that the capacitation will be the product of the investigation conducted were been prove or feeling the necessity of these matter, also without interrupt their job in the classroom, with the on resources and the development of the principles of the permanent education.

It's require that the capacitation been part of the teachers task, therefore he will transform his pedagogic speech and convert in facilitator pedagogic, a methodologic consultants, a leader of the teams, and the advantage can be obtained by the teachers true the especiality courses isn't really this component of this capacitation.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	
DEDICATORIA	
ÍNDICE GENERAL	
ÍNDICE DE CUADROS	
ÍNDICE DE ANEXOS	
RESUMEN	vii
SUMMARY	viii
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES	2
1.1 Justificación	2
1.2 Planteamiento del Problema	3
1.3 Objetivos	4
1.3.1 Objetivo General	4
1.3.2 Objetivos Específicos	5
1.4 Cobertura y Delimitación	5
1.5 Proyecciones del Estudio	7
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
2.1 MARCO DE ANTECEDENTES	9

	Página
2.2 MARCO CONCEPTUAL	12
2.3 MARCO TEÓRICO	18
2.3.1 La Administración del Personal En el Sector Público	18
2.3.1.1 Administración del Personal Docente el Ministerio de Educación	22
2.3.2 Desarrollo Profesional del Sistema	26
2.3.2.1 Políticas orientadas al Desarrollo Profesional del Sistema	33
2.3.3 Ofertas de Formación Docente en las Universidades	37
2.3.4 Ofertas Académicas en las Universidades	39
2.3.5 Tendencias Universales de la Formación y Capacitación del Docente en el Siglo XXI	40
 CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	 72
3.1 Tipo de investigación	73
3.2 Hipótesis	74

	Páginas
3.3 Variables	75
3.4 Diseño Metodológico	76
3.5 Métodos y Técnicas de Recolección de Datos	77
3.6 Instrumentos y Procedimientos	78
3.7 Población y Muestra	80
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	81
4.1 Presentación de los Datos	82
4.2 Análisis de los Resultados	87
4.3 Interpretación Estadística	90
CAPÍTULO V. PROPUESTA DE UN PROYECTO PILOTO DEL SISTEMA NACIONAL DE CAPACITACIÓN EN LA REGIÓN DE CHIRIQUÍ	114
5. LA TEORÍA DE LA CAPACITACIÓN DEL RECURSO HUMANO DENTRO DE LAS ORGANIZACIONES	115

5.1	Naturaleza de la Capacitación y del Adiestramiento	115
5.2	El Autoperfeccionamiento Docente como Categoría Pedagógica	124
5.3	Cómo Aprenden las Organizaciones	129
	5.3.1 Niveles de Aprendizaje	130
	5.3.2 Tipos de Aprendizaje	132
5.4	Potencial para el Aprendizaje más rápido	133
	5.4.1 El Lanzamiento de una ORA (Aprendizaje Organizacional Rápido)	134
5.5	Elementos para el Diseño de una Propuesta de Perfeccionamiento	137
	5.5.1 Implementación de la Propuesta	140
5.6	Síntesis de la Estructura de la Propuesta	145
CONCLUSIONES		159
RECOMENDACIONES		166
BIBLIOGRAFÍA		172
ANEXOS		178

ÍNDICE DE CUADROS

ÍNDICE DE GRÁFICAS

N°	DESCRIPCIÓN	Páginas
1	Resumen de las puntuaciones obtenidas por los dos grupos de docentes encuestados	84
2	Resumen de las puntuaciones obtenidas por los docentes encuestados del Grupo Control	93
3	Distribución de las Frecuencias de acuerdo al sexo de los docentes encuestados	97
4	Distribución de las Frecuencias de acuerdo a los años de servicios de los docentes encuestados	99
5	Distribución de las Frecuencias de acuerdo a la formación académica de los docentes encuestados	101
6	Distribución de las Frecuencias de acuerdo a la evaluación de los contenidos de los seminarios por parte de los encuestados	103
7	Distribución de las Frecuencias de acuerdo al tipo y las veces en que han tomado los seminarios los docentes encuestados	105
8	Distribución de las Frecuencias de acuerdo a la pregunta ¿Qué tipo de aporte brindan los seminarios al mejoramiento de la Práctica Pedagógica?	108
9	Frecuencia de acuerdo al tipo de recursos de aprendizaje que utilizan con mayor frecuencia los docentes universitarios	111
10	Resumen de las puntuaciones obtenidas por los docentes encuestados (Grupo Experimental)	113

ÍNDICE DE ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en un estudio de tipo ex-post-facto, donde se presentan cinco capítulos para optar por el título de Master en Ciencias de la Educación con especialización en Administración y Supervisión Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación.

El primer capítulo se refiere a los aspectos generales de la investigación, es decir, la justificación por la cual se realizó este trabajo, qué razones impulsaron la motivación de hacer la investigación. Además, se formulan los objetivos de la investigación y el planteamiento del problema, en este punto se observa el problema y sus relaciones que ayudaron a elaborar los supuestos de la investigación. Así mismo, se presentan unas proyecciones de lo que se pretende hacer con la investigación una vez sustentada.

El segundo capítulo, se describe en tres partes, un marco de antecedentes que consiste en identificar un estudio similar a este. para efectos de esta investigación se encontró un estudio que se hizo en Chile, sobre el impacto de la capacitación a los docentes y su incidencia en el mejoramiento de la calidad de la educación. La segunda parte, desarrolla el marco conceptual que consiste en describir algunos términos que se utilizarán a lo largo de la investigación y la tercera parte, se refiere al marco teórico, donde se definen algunos aportes teóricos de autores que vienen haciendo trabajos de investigación sobre el tema de la

capacitación y la formación de docentes a nivel de América Latina.

En este marco teórico, se describe por un lado, un análisis situacional de la formación y capacitación de docentes a nivel del Ministerio de Educación y los elementos de la administración de la carrera docente en nuestro país. Por otro lado, se presentan algunos aportes teóricos que van desde las reuniones de los Ministros de Educación de la región, hasta aportes individuales y valiosos de expertos en este tema como el Dr. Mario Leyton, Dr. Juan Bosco Bernal, entre otros.

El tercer capítulo consiste en la presentación de la metodología de la investigación de este trabajo. Primero se define el tipo de investigación, aparece por otro lado, las hipótesis, variables, técnicas de recolección de datos instrumentos, etc, es decir, todos los elementos que le dan el carácter de científico a este estudio.

El cuarto capítulo se refiere a los resultados, aquí se tomará en cuenta los resultados que se obtuvieron a partir de la encuesta que se aplicó a los docentes seleccionados en la muestra, además, del análisis estadístico, ya que se utilizó la técnica de la t de Student para la comprobación de la hipótesis de trabajo.

El último capítulo se hace el aporte de la investigación. Este aporte consiste en presentar la descripción de la propuesta, su definición, su justificación, su fundamentación y la creación de la estructura de funcionamiento. Así mismo, aparece la forma de cómo se implementaría dicha propuesta en el sistema educativo panameño.

CAPÍTULO I
ASPECTOS GENERALES

1. Aspectos Generales

En este punto, se va a desarrollar la justificación de los objetivos del estudio y la delimitación como, además, el planteamiento del problema. Consiste en la parte introductoria del proyecto de investigación.

1.1 Justificación

Actualmente, la oferta de capacitación docente existente, es asistemática y no está integrada, ya que un educador puede permanecer en el sistema educativo enseñando una asignatura sin que sea obligatorio para él, asistir a evento alguno de capacitación que le brinde insumos necesarios para el mejoramiento de su profesión. En la mayoría de los casos de las ofertas de capacitación que existen en el sistema, son los seminarios de cuarenta (40) horas, por lo cual consideramos que no es suficiente para llenar las deficiencias que tienen muchos docentes del nivel medio.

La profesión docente hoy, frente al nuevo siglo, requiere que se manejen insumos adicionales o herramientas que le ayudarán a tener una mayor visión global del entorno de la escuela, de los alumnos y de la forma a desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que la capacitación

al docente es un componente que ayuda al mejoramiento de la labor que él realiza en el aula de clases. Además, en este estudio se presentará una propuesta de capacitación a los docentes del nivel medio del sistema educativo. Así como la descripción de los procesos actuales de capacitación que se les ofrece a estos docentes.

1.2 Planteamiento del Problema

El problema de una investigación es de mucha importancia, ya que un problema bien planteado es un problema casi resuelto. El problema debe tener una relación de dos o más variables y debe ser medible.

- ¿Cómo incide el nivel de perfeccionamiento del docente de media en el mejoramiento de su labor pedagógica?
- ¿La falta de capacitación del docente de media puede ser una de las causas del bajo desempeño profesional en su labor pedagógica?
- ¿Los estudiantes que tienen docentes que no asisten a jornadas de capacitación, no logran mejorar su aprovechamiento escolar?

Con estas preguntas queda formulado el problema a investigar que consiste en demostrar que hay diferencia entre los docentes que recibieron con mayor frecuencia las jornadas de capacitación que aquellos que no recibieran las jornadas de capacitación.

1.3 Objetivos

Los objetivos de una investigación representan lo que se pretende alcanzar durante el desarrollo de la misma. En este estudio se formulan dos clases de objetivos, el objetivo general y los objetivos específicos.

1.3.1 Objetivo General

- Realizar el diagnóstico situacional de la capacitación que se le ofrece a los docentes del nivel medio en el Ministerio de Educación y su influencia en el mejoramiento profesional de estos docentes.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Describir las diferentes modalidades de capacitación que ofrece el Ministerio de Educación a los docentes del nivel medio.
2. Evaluar qué tipo de seguimiento en su desempeño profesional se le brinda a los docentes del nivel medio que han participado en diferentes jornadas de capacitación.
3. Comparar un grupo de docentes que recibieron jornadas de capacitación con un grupo de docentes que no recibieron capacitación.
4. Analizar la incidencia de la capacitación en el mejoramiento profesional de los docentes.
5. Elaborar una propuesta de Modelo de Capacitación Continuada a los docentes del nivel medio.

1.4 Cobertura y Delimitación

La delimitación del estudio se refiere a los aspectos específicos que se van a tratar en esta investigación.

1.4.1 Delimitación Histórica

Consiste en señalar el período en el que se va a realizar la investigación. Esta investigación se desarrolló durante el año académico 1998, ¿qué período cubre?, todo el año.

1.4.1 Delimitación Geográfica

La delimitación geográfica se refiere al lugar donde se realizará la investigación. Este estudio se desarrolló con una muestra de docentes de media de cuatro (4) colegios secundarios del área metropolitana (Instituto Comercial Panamá, Instituto Fermín Naudeau, Richard Newman y el Instituto Comercial Bolívar).

1.4.2 Delimitación Temática

Consiste en señalar los temas específicos que se van a desarrollar durante la investigación. Se ha investigado el tema de la formación continuada de los docentes de media; la labor profesional del docente de media; la metodología que utilizan los docentes de media; la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; la política de capacitación que ofrece el

Ministerio de Educación.

1.5 Proyecciones del Estudio

Dentro de las proyecciones de este estudio se pueden señalar las siguientes:

1. Presentarlo ante un jurado de la Facultad de Ciencias de la Educación para sustentarlo como un requisito para obtener el título de Master en Ciencias de la Educación con especialización en Administración y Supervisión Educativa.
2. Presentarlo como un aporte ante las autoridades del Ministerio de Educación, específicamente a la Dirección General del Proyecto de Desarrollo Educativo, a la Asesoría de Educación Permanente, Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional.
3. Solicitar la publicación parcial de este trabajo ante las autoridades del Ministerio de Educación.
4. Inscribirlo ante la organización del próximo Congreso Científico de la Universidad de Panamá.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 MARCO DE ANTECEDENTES

El marco de antecedentes consiste en describir brevemente qué tipo de estudios similares se hayan realizado con anterioridad (Briones, Guillermo. 1992). Para efectos de estudio, se encontró un estudio descriptivo donde se refiere a la situación del perfeccionamiento de los docentes del nivel primario en las siguientes escuelas del Distrito de La Chorrera; elaborado por Wong, Alejandro y otros (1994).

1. Escuela El Espinay
2. República de Costa Rica
3. Naciones Unidas
4. Aminta Martínez de Cerro Cama

Este estudio se realizó en el año 1993 y tenía los siguientes objetivos:

- Describir las teorías que relacionan el perfeccionamiento de los docentes y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Se llegaron a las siguientes conclusiones:

- Todos los educadores encuestados en la muestra, 34% del universo (202) demostraron que necesitan conocer los nuevos avances de la Ciencia de la Educación, específicamente en Metodología, planeamiento y diseño curricular y evaluación de los aprendizajes, para mejorar su desempeño docente.
- El 50% de los educadores encuestados manifestó que no reciben la visita frecuente de los Supervisores Regionales y de Zona, donde ellos laboran.
- Falta de funcionarios especialistas en evaluación, investigación educativa, planeamiento y administración educativa de la Dirección de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación.

El otro estudio que se presenta como antecedente es un proyecto realizado en Santiago de Chile, en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas en el Proyecto de Perfeccionamiento Docente a Distancia destinado a profesores de Educación Preescolar, de Educación Básica General y Educación Media en servicio. Su propósito es el de atender a un porcentaje significativo de los docentes del país y contribuir al mejoramiento del proceso educativo.

Dentro de los objetivos tenemos:

- Propiciar el enfoque curricular que sustenta el desarrollo integral de la persona poniendo énfasis en el alumno como centro principal del proceso educativo.
- Perfeccionar al docente en materias propias de sus especialidades mediante materiales curriculares que contribuyan a implementar los programas de estudios vigentes.

Este proyecto de perfeccionamiento docente a distancia se desarrolló sobre la base de dos elementos básicos:

1. Materiales curriculares elaborados por las unidades académicas del CPEIP, atinentes a los programas de estudios en vigencia; y,
2. Talleres de perfeccionamiento docente, que se realizan en las unidades educativas.

Los resultados de la evaluación que se hizo fue la siguiente. En los materiales fue positiva. Para muchos docentes, constituyen la única fuente de perfeccionamiento a que han tenido acceso los materiales se presentaron con un lenguaje comprensible, si bien en algunos cursos se ha insumado un glosario. Las actividades que se proponen o que se desarrollan a partir de sugerencias

entregadas, resultan altamente aplicables al aula.

- El PPDD se ha mantenido fiel a la necesidad que lo originara, en la medida en que es reconocido como una alternativa válida de perfeccionamiento.
- El programa ha demostrado ser receptivas a las demandas emergentes en el medio, lo que le ha permitido tomar medidas conducentes a satisfacer peticiones sobre otros cursos -quizás la mayor adaptación hecha en la estrategia de perfeccionamiento sea la constitución de talleres multidisciplinarios y la constitución de redes de profesores.
- El programa ha significado, institucionalmente, una respuesta innovadora al desafío de atender en un plazo breve, en un número significativo y a un costo razonable, las necesidades de perfeccionamiento de los docentes chilenos.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Consiste en la descripción de algunos constructos y términos utilizados en el desarrollo de la investigación.

- **La Docencia**

La docencia es un acto educativo, organizado, cuya finalidad es promover los aprendizajes significativos en los alumnos; sin embargo, este acto no es de transmisión de conocimientos sino de reconstrucción de los mismos y de búsqueda de respuesta a los problemas que se plantean al estudiante. Esto requiere de intenciones, metas y objetivos que deberán lograrse al término del proceso educativo.

- **Capacitación de Docentes**

Se entiende como el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual el personal en servicio en el sector educación -que cumple tareas directas o indirectamente vinculadas con las experiencias curriculares de los educandos- mantiene actualizada su formación profesional, se especializa en algunas de las áreas de la educación o se prepara para generar o implementar innovaciones educativas con el propósito de elevar la calidad del proceso educativo.

- **Sistema Escolar**

Es el que da cumplimiento, en términos generales, a los preceptos constitucionales sobre “gratuidad y obligatoriedad” de la enseñanza. Cubre los niveles básicos: Pre-Primario, Primario y Medio, bajo la directa responsabilidad del Ministerio de Educación en el caso de la enseñanza oficial, o con su debida autorización y supervisión, en el caso de la enseñanza particular, y el nivel superior a cargo de la Universidad Oficial. El sistema escolar suele ser de carácter formal.

- **Sistema Extraescolar y de Adultos**

Es toda educación que se brinda fuera del sistema escolar y universitario formal. Regularmente abarca todos los niveles de la educación, desde párvulos (educación artística) hasta adultos. Su enseñanza puede ser formal o no formal e informal.

- **Enseñanza Formal**

Se entiende por Educación Formal, la que forma parte del sistema regular de enseñanza, que específicamente se expresa en términos de: Educación de Pri

Nivel o Primaria; Educación de Segundo Nivel o Media (Técnico-profesional, Secundaria y Normal) y Educación de Tercer Nivel (Superior Universitaria). En términos generales se circunscribe al aula de clase; suele ser parcial o totalmente gratuita y constituye la base educativa.

- **Enseñanza No Formal**

Regularmente se ofrece fuera del Ministerio y no siempre se lleva un control total de la misma ya que suele surgir espontáneamente donde hay la necesidad. Está caracterizada por lo siguiente: Plan de estudio flexible, o multiplicidad de planes según cada necesidad; duración indeterminada de los estudios, los que, por lo general, son breves. La inscripción no siempre es necesaria, va dirigida generalmente a adultos, aunque no en forma excluyente; puede reingresarse al sistema cada vez que sea necesario, y puede llevarse a cabo en cualquier parte. (Suele incluir cursos de capacitación que ofrecen las distintas instituciones, enseñanza suplementaria, Superior No Universitaria, etc).

- **Enseñanza Informal**

Se entiende por enseñanza informal el proceso mediante el cual el individuo

adquiere en su comunidad, en el hogar, en reuniones, por medio de la prensa, la radio, la televisión, entre otros, a lo largo de toda su vida y en forma incidental y asistemática, conocimientos, habilidades, actitudes y criterios.

- **Educación Media**

La Educación Media precede a la Educación Primaria y antecede a la Educación Superior. Va dirigida a la población de 12 a 17 años de edad, aunque asisten a ella alumnos hasta de 23 años y más. Este nivel comprende la enseñanza secundaria (académica); Normal (formación de maestros) y Profesional y Técnica (de índole vocacional). La Secundaria ofrece la enseñanza de Primer Ciclo y de Segundo Ciclo con especialización en Bachillerato (ambos con una duración de 3 años cada uno); la Normal, que constituye Segundo Ciclo y la Profesional y Técnica que ofrece diversas especialidades tanto en el primer Ciclo y Primer Nivel, como en el Segundo Ciclo.

- **Enfoque Curricular Sociorreconstruccionista**

Busca el estímulo de aprendizajes significativos que permitan elevar la

calidad de vida en relación con las necesidades y demandas cambiantes de las personas, las familias, las comunidades y la sociedad en general. Además, propicia la participación crítica de los ciudadanos en la vida social, productiva, cultural y política del país.

Enfoque Constructivista

Contribuye al desarrollo integral del individuo, con énfasis en la capacidad crítica, reflexiva y creadora. Se propone desarrollar las potencialidades del alumno, de acuerdo a sus ritmos y diferencias personales, pero considerando el avance científico tecnológico y el trabajo competitivo. Además, tiende al desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos para la investigación y la innovación científica y tecnológica, como base para el progreso de la sociedad y el mejoramiento de la calidad de vida.

Actualización

Perfeccionamiento que se da a los funcionarios para poner al día sus conocimientos y calificaciones a fin de facilitar su adaptación a las innovaciones recientes ocurridas en su campo profesional.

Capacitación Profesional

Formación destinada a ofrecer un suplemento de conocimientos teóricos y prácticos, a fin de aumentar la versatilidad de un funcionario o mejorar su desempeño en el cargo de ocupa.

Perfeccionamiento

Toda formación subsecuente y complementaria de la formación inicial. Se refiere a la totalidad o cada una de las siguientes actividades: formación complementaria, actualización de conocimientos.

2.3 MARCO TEÓRICO

El marco teórico consiste en construir una fundamentación sobre las teorías constantes de esta temática. Se ha elaborado de manera estructurada el marco de teorías, así:

2.3.1 Administración del Personal Docente en el Sector Público

La Administración del Personal Docente en el sector público tiene su

fundamento legal en la Constitución Política de la República de Panamá. El artículo 87 señala que:

“... El Estado organiza y dirige el servicio público de la educación nacional”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN N°47 DE 1946).

De ahí que este precepto constitucional faculta al Estado a dirigir y a organizar el servicio público de la educación nacional.

A principios de siglo, la Educación en nuestro país estaba bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública, hasta el año de 1941, que se crea el Ministerio de Educación.

En esa década, se dan grandes transformaciones de la estructura de nuestra sociedad. En el campo político, se genera una nueva Constitución en el año 1941 y luego en el año de 1946.

En esta carta política se fundamenta con mayor objetividad, la educación como un servicio público propio, es decir, que le corresponde al Estado como ente responsable en mantener un servicio para toda la sociedad, brindando escuelas y

educadores para que el público participe de ella de forma gratuita y con igualdad de oportunidades. Se genera la Ley 47, Orgánica de Educación en el año 1946, ley que desarrolla los fines educativos nacionales establecidos en la Constitución de ese año. Además, esta Ley Orgánica de 1946, se encuentra vigente manteniendo aun, la estructura académica y la estructura administrativa del sistema educativo panameño. Significa esto que los fines educativos y los objetivos de la educación nacional se encuentran fundamentados desde un estudio que realizó una Comisión Nacional, en el año 1947. Observando este análisis situacional, debemos señalar con mucha responsabilidad que el sistema educativo plantea alguna incongruencia entre fines y objetivos educativos planificados y fines educativos formulados.

En la Constitución Política de 1972 se hacen algunas modificaciones significativas así:

Artículo 86: Corresponde exclusivamente al Estado, organizador y dirigir la educación en el territorio nacional y garantizar el derecho y el deber de recibirla” (Constitución Política de 1972).

Otro cambio importante es lo que inicia el artículo 88 que dice: “la educación

es un servicio público. Se impartirá por un sistema único en todo el territorio nacional...” (Constitución Política de la República de Panamá, 1972).

En cuanto a la Ley Orgánica de 1946, modificada por la Ley 34 del 6 de julio de 1995, se pueden señalar las siguientes innovaciones:

- Faculta al Ministerio de Educación de elaborar los Planes y Programas de estudios de todos los niveles preuniversitarios.
- Presenta los Fines y Objetivos de la Educación Panameña como un marco filosófico que presenta el tipo de hombre y mujeres que el Estado Panameño aspira a formar.
- Establece el proceso de Regionalización y Descentralización del Sistema Educativo Panameño.
- Se crea una nueva Estructura Académica del Sistema Educativo con dos años de educación preescolar; (6) años de educación primaria; (3) años de educación premedia y (3) años de educación media o secundaria.
- Se crea un sistema educativo con dos subsistemas: el Subsistema Regular y Subsistema No Regular.
- Se establece un nuevo Título, VI Organización para la Ejecución del Servicio Educativo.

En este mismo título, se establece un capítulo para la formación docente que dice: “El Ministerio de Educación, conjuntamente con las Universidades Oficiales, coordinará, planificará y organizará todo lo concernientes a la formación del docente. Esta formación se llevará a cabo en instituciones a nivel superior, denominados Centros de Formación Docente y en las Universidades” (Ley 34 de 1995, artículo 264).

Por otro lado, la ley plantea la necesidad de formar al nuevo docente con un nivel de formación mínimo de postmedia.

En cuanto a la Capacitación, la ley señala que El Ministerio de Educación, diseñará la política de capacitación, actualización y perfeccionamiento al educador, dentro del marco de educación permanente... (Ley 34 de 1995, artículo 274).

2.3.1.1 Administración del Personal Docente en el Ministerio de Educación

La administración del personal en el Ministerio de Educación está fundamentado primero en los preceptos legales mencionados anteriormente.

La Ley Orgánica de Educación le dedica un Título exclusivamente para reglamentar todo lo relacionado con el personal docente, administrativo y educando. Este es el título IV, que se divide a su vez en cuatro (4) capítulos.

El primer capítulo presenta las disposiciones generales. Dentro de los principios más importantes que desarrollan este capítulo, se pueden mencionar los siguientes:

1. El servicio de los miembros del personal docente será instituido por las obligaciones y derechos inherentes a los cargos que desempeñan.
2. Reconocimiento del derecho del personal docente al aumento de salario y sobresueldos cuando se encuentre desempeñando funciones fuera del Ministerio de Educación.
3. La capacidad física, moral y profesional que debe comprobar una persona para ejercer el cargo como docente en el nivel primario y secundario.
4. Establece la tasa que se debe pagar para registrar y convalidar los diplomas de los profesionales en el Ministerio de Educación.
5. Señala que el personal docente debe estar en su puesto de trabajo ocho (8) días antes del inicio de clases.
6. Se establece la estabilidad del personal docente en el sistema educativo.
7. Manifiesta el principio de la inamovilidad del personal docente sin su

consentimiento.

8. Se formulan los procedimientos que se le debe seguir a una persona que se levanta un expediente por una causa que lo justifique.
9. Se establecen las causales de abandono del puesto del personal docente.
10. Se formula el método del pago de vacaciones del personal docente, a razón de 1/3 del total ganado durante el año lectivo.
11. El derecho a perfeccionamiento y cursos de verano durante sus vacaciones.
12. El derecho a puntuación adicional cuando el miembro del personal docente elabore un libro.
13. El derecho a licencia por enfermedad y por gravidez.

En el Capítulo II, se reglamentan disposiciones del personal docente del nivel primario, veamos:

1. Se establecen siete (7) categorías de maestros.
2. Se establecen algunas funciones de la Junta de Personal del Ministerio de Educación.
3. Se establece el nombramiento de un Director de Escuela Primaria.
4. Algunas disposiciones para entrar al escalafón de docentes.

En el III Capítulo, reglamenta Disposiciones Varias del personal docente del

nivel secundario.

1. Establece el nombramiento de un Director de Escuela en cada plantel.
2. Se establece el Consejo de Profesores en las escuelas.
3. Se establecen tres categorías de docentes de secundaria.
4. Se identifican la competencia y la moralidad como requisito para el concurso de cátedras por antecedentes y por oposición.

Para los efectos del proceso de nombramientos del Personal Docente, corresponderá a la Junta Educativa Regional (Artículo 4, Ley 28 de 1997), desarrollar las acciones siguientes.

Funciones más importantes de las Juntas Educativas Regionales

1. Organizar el proceso de reclutamiento para nombramientos y traslados y confeccionar las listas de los aspirantes elegibles para ocupar las vacantes del personal docente, directivo y de supervisión en la región escolar.
2. Entregar al Director Regional de Educación, las ternas de los candidatos para ocupar las vacantes de los concursos relativos a traslados y nombramientos del personal docente, directivo y de supervisión de los centros escolares y de la región escolar, para su correspondiente selección.

El nombramiento o traslado del personal seleccionado estará a cargo del Órgano Ejecutivo... (Ley 28, 1º de agosto de 1997).

2.3 Desarrollo Profesional del Personal del Sistema

Marco Legal

Son múltiples las referencias de la Ley Orgánica Vigente al importante tema del Desarrollo Profesional del Personal del Sistema. Al referirse a la carrera docente, el artículo 276 destaca que “Esta Ley consultará la idoneidad profesional, la proyección social de la labor del educador, así como los procesos educativos y los aspectos éticos, morales, profesionales y remunerativos”. Con respecto a la formación de maestros y profesores, el artículo 264 prescribe que “El Ministerio de Educación, conjuntamente con las universidades oficiales, coordinará, planificará y organizará todo lo concerniente a la formación del docente”; y el artículo 266 precisa: “El docente para los niveles inicial, primero y segundo, deberá recibir una educación especializada”. Por último, el artículo 274 añade que “el Ministerio de Educación diseñará la política de capacitación, actualización y perfeccionamiento del educador...”.

Análisis situacional

Como ya se señaló, el personal de Educación goza en Panamá, por lo general, de condiciones profesionales relativamente mejores que aquellas que se observan en otros países de la región. En el plano de las retribuciones sociales, los ingresos del personal docente panameño representan 2.5 veces el PIB per cápita, situación muy favorable si se la compara con la que se encuentra en otras ocupaciones.

Mientras, distintas instituciones siguen compitiendo en la formación de docentes. La Facultad de Educación de la Universidad de Panamá, con más de 7,000 estudiantes matriculados, asume el grueso de dicha formación al nivel superior y es acompañada en esta tarea, aunque en menor escala, por diversas universidades privadas. A su vez, la única Escuela Normal aun existente en el país, que acoge a 1,000 estudiantes, perpetúa el sistema tradicional de formación de maestros al nivel medio, instaurado al constituirse la República de Panamá. La tendencia, cada vez más extendida en la región, hacia una formación del docente a nivel superior, ha estimulado la reflexión en el seno del Ministerio de Educación sobre los inconvenientes de proseguir con esta formación de nivel medio. En ese sentido, se ha convertido esta institución en Normal Superior.

Por último, en diversas instancias se plantean dudas sobre la capacidad de

respuesta de ciertas instituciones formadoras de docentes, para operar adaptaciones en sus programas en función de los nuevos requerimientos derivados de los avances de la pedagogía y de progreso científico y tecnológico en general; adaptaciones que serán tanto más necesarias y urgentes cuanto más se avance en la implantación de las políticas de modernización educativa y de atención prioritaria a los grupos más desfavorecidos de la población.

En efecto, la modernización y la democratización educativa traerán consigo nuevos requerimientos a nivel de la formación de docentes. Así, por ejemplo, el crecimiento previsible de la educación pre-escolar exigirá un número creciente de docentes especializados en esta modalidad de educación; y los cambios curriculares que se requieren para implantar una Educación Básica General de II grados requerirán una disponibilidad de docentes específicamente preparados para atender las nuevas y diversas modalidades educativas que serán las propias del primer subnivel (1° a 3° grado), del segundo subnivel (4° a 6° grado) y del tercer subnivel (7° a 9° grado).

También se diversificarán las necesidades de profesores en la medida en que avancen los planes de modernización y expansión de la enseñanza media diversificada y de la enseñanza profesional y técnica.

En lo que se refiere a la capacitación y al perfeccionamiento del docente en

ejercicio, en la década de los 70 se produjeron interesantes esfuerzos que fueron discontinuados con posterioridad. La reciente creación, por Ley, de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional del personal de Educación, constituyen un punto de partida interesante para la revitalización de los procesos de actualización y capacitación del personal. Se espera que la reciente creación del Centro de Investigación, Capacitación y Perfeccionamiento de Río Grande, acompañe el proceso de transformación curricular, mediante la preparación del personal responsable de su puesta en marcha.

Los principales problema que hoy enfrenta el sistema en el tema de perfeccionamiento profesional se pueden sintetizar así:

- "Carencias de la estructura organizativa responsable de conducir, el perfeccionamiento profesional del personal, en las instancias; regional y local o institucional.
- Docentes de pre-primaria en ejercicio que no poseen la formación requerida.
- Falta de actualización de los docentes de 1° a 6° grado en las áreas básicas.
- Insuficiencia en la preparación académica de los docentes de pre-media y media (más del 50% no tiene formación superior), particularmente en las áreas especial y de profesional y técnica.

- Carencias del personal directivo y técnico para asumir con éxito las responsabilidades que les incumben en la transformación curricular”. (Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña. Pág. 7-1997).

En primer lugar, la sociedad panameña reconoce que la educación es la base del desarrollo nacional y el medio esencial para la superación continua de las personas. Contribuye a mejorar la calidad de vida, así como a la formación de los valores morales, éticos y cívicos del individuo.

En segundo lugar, un conjunto de nuevas disposiciones orientan los cambios y transformaciones de la educación panameña. La primera de ellas, es la Ley 34 de julio de 1995, que actualiza las normas legales y políticas de la educación panameña. La segunda, por su relevancia es la Ley 28 de 1 de agosto de 1997, mediante la cual se crean las juntas educativas regionales y escolares.

Se logró la firma de un Pacto Nacional por la Modernización Educativa con representantes de las iglesias, de los partidos políticos, de los gremios magisteriales, de los estudiantes y padres y madres de familia, etc.

En cumplimiento de la Ley 34, se elaboró un documento que contiene la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña, cuyo horizonte

es de diez años (1997-2006) y la integran proyectos prioritarios.

Destacaremos solo doce acciones prioritarias que permiten ofrecerle un servicio educativo a la población panameña con equidad, eficiencia y participación ciudadana, cuyos resultados deberán obtenerse en el corto plazo:

- Completar el proceso de transformación curricular de la Educación Básica General y de la Educación Media.
- Poner en marcha el sistema de formación y capacitación continuada de Docentes y Directivos de país.
- Consolidar el funcionamiento de los 135 centros educativos pilotos.
- Alcanzar en la implementación del Programa de Informática Educativa.
- Modernización de los talleres y laboratorios de los Institutos Profesionales y Técnicos y de los colegios académicos.
- Finalizar el proceso de descentralización en el marco de la Ley 28 de 1997.
- Formular la Ley de Carrera Docente.
- Poner en marcha el sistema de evaluación y de información.
- Evaluar y expandir el Programa de jornada ampliada.
- Ampliar a otras regiones del país, el Programa de compensación económica.
- Avanzar en el programa de construcción y reparación de escuelas.

Estos temas se integran al proceso modernizador de la educación panameña. Podemos señalar, sin pretender agotar el tema, que los esfuerzos institucionales que se vienen operando en torno a la transformación de la Educación Básica General, son significativos y responden a un momento cultural e histórico de relevancia para Panamá. Según versión preliminar del documento para la Implementación y Desarrollo de la Educación Básica General, resumimos las características de este nivel educativo:

- Tiene una duración de nueve años
- Es obligatoria y gratuita
- Es igual y tiene carácter universal
- Pone en marcha aspectos diversos de unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación, consignados en la Ley 34 de julio de 1995
- Promueve la participación de la familia y de la comunidad en el proceso educativo
- Se sustenta en concepciones pedagógicas de comprobado valor educativo
- Tiene una orientación estratégica para el desarrollo del país
- Se sustenta en los procesos de crecimiento y desarrollo de la población de los 4 a 15 años de edad
- Desarrollar el pensamiento lógico formal, la capacidad crítica, analítica,

reflexiva y creativa

- Permite el desarrollo de conductas científicas y tecnológicas
- Permite internalizar los valores de la identidad del ser panameño

Estas acciones prioritarias, en su gran mayoría, son ejecutadas con cargo a los proyectos de Educación Básica, que se lleva adelante con el financiamiento conjunto del Banco Mundial y el Proyecto de Desarrollo Educativo, cofinanciado por el Banco Interamericano de Desarrollo

2.3.2.1 Políticas Orientadas al Desarrollo Profesional del Personal de Educación

La implementación de los artículos 276, 264, 266, 274 y 258 de la Ley Orgánica de Educación, y del artículo 670 del nuevo Código de Familia, constituye el eje fundamental de las nuevas políticas orientadas al desarrollo profesional del personal de educación

Consecuentes con los propósitos de democratización, las políticas en el área de desarrollo profesional otorgarán una primera prioridad a la capacitación de quienes -docentes, directivos y padres de familia- tendrán la responsabilidad de desarrollar y aplicar los nuevos currículos correspondientes a la EBG

inmediatamente obligatoria (1° a 9° grado) Considerando el carácter integral, articulado autosuficiente que la nueva legislación se propone imprimir a estos nueve grados, las políticas de capacitación se orientarán en primer lugar a garantizar a todos los docentes, de 1° a 9°, una formación común que facilite

- “El dominio de determinadas destrezas y prácticas resultantes del avance pedagógico, que faciliten los aprendizajes de calidad
- El desarrollo de capacidades de investigación, creatividad e innovación
- La comunicación fluida del docente con sus alumnos, sus colegas, padres de familia y la comunidad en general
- La toma de posiciones adecuadas en términos de convicciones y valores ético-sociales, y el desarrollo de aptitudes de carácter estético” (Plan Decenal de Modernización de la Educación Panameña Ministerio de Educación 1996)

En esta labor se procurará homogeneizar, en lo posible, la formación dentro de un marco coherente de políticas y propósitos comunes Dichas políticas y propósitos se centrarán, además, en la preparación específica que se precisa para disponer de conocimientos actualizados sobre las áreas que integran el currículo y para alcanzar los objetivos propios a cada subnivel (como pueden ser el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo por parte de los alumnos de los

grados 1° a 3°; la comprensión del entorno socio-cultural y científico, y la integración progresiva al mismo, en el caso de los alumnos de los grados 4° a 6°; y el aprendizaje de las ciencias básicas y la toma de conciencia sobre el papel de la tecnología, la economía, la productividad y el trabajo en el desarrollo humano, por parte de los alumnos de los grados 7° a 9°).

Cabe señalar que la Estrategia Decenal Modernización del Sistema Educativo contempla las políticas en el área de desarrollo profesional del personal del sistema enfatizarán, en segundo término:

- “La capacitación y profesionalización de los docentes ya incorporados a la educación media diversificada;
- La formación de los nuevos docentes requeridos para la expansión de la educación profesional y técnica;
- La capacitación y formación de personal que se precisa para el fortalecimiento y la expansión de una educación pre-primaria, orientada a fortalecer y desarrollar los procesos de socialización y apresto para la lectura, escritura y cálculo del niño de 4 - 5 años.
- La capacitación del personal que asumen las labores docentes, en una nueva Educación de Jóvenes y Adultos estrechamente vinculada a los requerimientos sociales, culturales y científicos del medio y a las

oportunidades y necesidades que se plantean en el mundo laboral y de la producción.

- La creación de un Sistema Nacional de Formación y Capacitación de Docente". (Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña. Pág. 42. 1996).

Es importante tener en cuenta, en el diseño de los programas de formación y capacitación, el carácter ambivalente, a la vez terminal y abierto, del 9° grado de EBG y del 3er año de la enseñanza media. Terminal, porque en ambos casos un cierto número de adolescentes y jóvenes, dará por concluidos sus estudios para integrarse al mercado laboral; y abierto, porque muchos graduados de EBG, aspiran a ingresar a la Educación Media, y porque muchos graduados de media desearán iniciar estudios superiores.

La Ley 34 prevé la implementación de la Ley de Carrera Docente, que deberá procurar entre otros aspectos: la profesionalización del personal docente, directivo y de supervisión del sistema educativo, para asegurar una formación académica, cultural y pedagógica inicial, de elevada calidad; la formación continua, vía las acciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento, mediante diversos mecanismos, para garantizar que las prácticas profesionales coadyuven a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, los incentivos

profesionales a los docentes que laboran en los diferentes niveles y modalidades del sistema, con la gestión de becas, pasantías e intercambio de experiencias en el ámbito nacional e internacional, que les permita mejorar su desempeño técnico; el reclutamiento, nombramiento, promoción, salarios y evaluación de desempeño de este personal.

2.3.3 Ofertas de Formación Docente en las Universidades

El Ministerio de Educación a través de la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña (1997-2006) manifiesta en el Marco Legal, que la Ley Orgánica vigente presenta cambios en el ámbito de la estructura académica y curricular, al igual que en los fines y objetivos generales para cada nivel o etapa del sistema educativo.

De ahí que, el Tercer Nivel de Enseñanza o Educación Superior tiene como objeto la formación profesional especializada, la investigación, difusión y profundización de la cultura nacional y universal, para que sus egresados puedan responder a las necesidades del desarrollo integral de la Nación.

En este sentido, la formación docente en las universidades se da en diferentes facultades; entre las que se tienen está la Facultad de Ciencias de la

Educación, la Facultad de Humanidades y la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología.

La Universidad de Panamá, junto con otras universidades, ofrecen especialidades en Ciencias y Humanidades y además se ofrecen carreras técnicas e ingenierías de diferentes ramas.

Entre las carreras que más se ofrecen para formar docentes está: Licenciatura en Español, Matemática, Química, Geografía, Historia, Filosofía, Física, Biología, Artística, Música, etc.

2.3.4 Ofertas Académicas de las Universidades

Dentro de las universidades que forman algún tipo de docentes, se puede señalar en el siguiente cuadro:

**CUADRO N°1
OFERTAS ACADÉMICAS DE LAS UNIVERSIDADES**

Oferta Académica	Bachiller Pedagógico	Prof Preescolar	Lic. Preescolar	Prof Primaria	Lic. Primaria	Prof Educ Media	Lic. Ciencia Educación	Lic. Educación con énfasis	Lic. Educ Especial
Institución									
1. Esc. Normal J.D.A. (E)	3 años								
2. Univ. de Panamá (E)		6 Sem	2 * Sem	6 Sem	2* Sem	3 Sem	8 Sem	8 sem y 2 Veranos	
3 USMA P						2 Sem			
4 UNIEDPA P		12 Trimestre	15 Trimestres	10 Trimestres	15 Trimestres	12 Trimestres			
5 ULACIT P		9 Cuatrimestres							
6 U LATINA P		7 Cuatrimestres				4 Cuatrimestres			
7 UNIDAD P							8 Semestres		
8 COLUMBUS UNIV P	8 Cuatrimestres			8 Cuatrimestres					
9 UDELAS P									8 Semestres
10 UNACHI (E)	6 Semestres	2 Semestres	6 Semestres	2 Semestres	8 Semestres	3 Semestres	8 Semestres	8 Semestres 2 Veranos	

* Esta Licenciatura se obtiene después de haber obtenido el Profesorado de Preescolar.

USMA: Universidad Santa María La Antigua

UNIEDPA: Universidad Interamericana de Educación a Distancia

ULACIT: Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología

UNDAP: Universidad Abierta y a Distancia de Panamá

UDELAS: Universidad Especializada de las Américas

UNACHI: Universidad Autónoma de Chiriquí

(E) Estatal

(P) Particular

FUENTE: Estudio realizado por el Ministerio de Educación y la Universidad de Panamá. Congreso de Formación de Docentes. Hotel Granada. Abril / 1999

3. Las Tendencias Actuales de la Formación Docente

Para revertir la situación se requieren cambios profundos en la formación, para lo cual se ofrecen algunas orientaciones.

a. Políticas de formación docente

En la organización de todo sistema educacional deben figurar con carácter prioritario las políticas de formación docente y con mayor razón cuando se implementan reformas educativas de alcance e impacto nacional. Políticas que apunten a lo sustantivo del proceso formativo, reconociendo el rol prioritario del docente, la responsabilidad que le corresponde al estado, a las universidades, a las organizaciones magisteriales y agencias sociales en formación permanente, inicial y en servicio, en suma que pongan más énfasis en las personas y en los impactos de largo plazo.

b. Un nuevo Paradigma

Se requiere de un nuevo paradigma educacional que privilegie el éxito y no el fracaso que tantos y tan profundos y corrosivos efectos tiene en el desarrollo de las personas y del conjunto de la sociedad. Éxito en término de ser más y no tener

más; éxito como desarrollo pleno e integral de las potencialidades de cada persona. En fin, un nuevo paradigma que cree una nueva cultura que focalice la acción en la persona, humanizadora, libertaria y democrática que se sustente en el uso de la razón para dirimir los conflictos; en la autoridad que emerge desde adentro y no desde afuera y desde arriba, en la autodisciplina y en la participación responsable y solidaria con el bien común y respetuosa de los derechos de las personas. “Un nuevo paradigma que no sea ni reproductor, de tal manera de dar paso en las aulas escolares a una cultura reflexiva, indagativa y constructiva” (UNESCO, 1997). Un paradigma que efectivamente contribuya a que cada persona logre ser artífice de su propio destino, seguro de sí misma, con autoestima de su valer y con un fuerte sentido de pertenencia social y cultural.

c. Enfoque Sistémico

La formación docente debe superar las críticas que generalmente se le hacen de desactualizada, teórica, enciclopédica, demasiadas asignaturas, demasiado corta o demasiado larga, desfasada de la moderna tecnología, compartamentalizada; aislada de la realidad, dicotomizada entre formación general y formación pedagógica, entre contenido y método, entre entrenamiento y formación, entre enseñanza y aprendizaje, entre formación inicial y formación en servicio, entre formación profesional y práctica, etc. Debe, por consiguiente

enfocarse sistemáticamente en el contexto de la formación permanente de acuerdo a una organización curricular interdisciplinaria e integral, holística, flexible y abierta para adecuarse a diversas situaciones y condiciones (Leyton, Mario. 1995).

En este sistema de formación docente la formación inicial y en servicio deben ser vistos como partes de un mismo proceso relevante a las necesidades del país y autoregulado. Igualmente, tal como se deben desarticular vertical y horizontalmente los diferentes niveles del sistema educativo desde la parvularia, se deben articular la administración y el currícula de la formación docente para garantizar coherencia y continuidad en los diversos niveles y modalidades de formación. Es particularmente importante la vinculación entre parvularia y primaria para las potencialidades pedagógicas que tiene de ofrecer vía el profesor primario o básico, aprestamiento y estimulación temprana a los niños de los sectores más pobres que de otra forma no podrían recibirla.

d. Situación profesional del docente

Finalmente, la premisa central es que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan.

Además de la formación profesional, propiamente tal, debe darse especial atención a los aspectos laborales y condiciones de trabajo. Los salarios de los profesores han disminuido dramáticamente en las últimas décadas, al extremo que en varios países no excede la renta del personal de servicio en los hogares (UNESCO -OIT. 1996). No es, por lo tanto, extraño, la falta de interés por la profesión docente de parte de los jóvenes mejor preparados, con lo cual los estándares de selección de los futuros profesores se reducen al extremo de tener que eliminarlos y seguir aceptando a los alumnos con las más bajas calificaciones que, por lo general, provienen de los sectores de más bajos ingresos. Son los provenientes del mundo de la pobreza con todas las implicaciones que tiene para formar a las nuevas generaciones que enfrentarán los desafíos del siglo XXI. Son, además, en gran mayoría mujeres, porque la profesión docente se ha convertido en fuente de ingreso complementaria en los hogares, vía la madre de familia. Es lo que se ha dado en llamar la feminización de la profesión docente (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Nicaragua, 1998).

La construcción del nuevo modelo educativo acorde con los tiempos y con los requerimientos del Siglo XXI requiere de medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente. De otro modo, cualquier reforma con miras a enfrentar los desafíos del Siglo XXI quedarán como simples declaraciones de buenos propósitos.

e. El nuevo rol del docente

El nuevo rol del maestro está determinado por las tendencias curriculares vigentes que se proyectarán bien entrado el Siglo XXI y que se caracterizan por la descentralización y la autonomía de las unidades escolares: currícula diversificados, flexibles y abiertos, orientados por el concepto de necesidades básicas individuales y sociales, pertinentes con el entorno cultural, adecuado a las modernas tecnologías de la comunicación, al desarrollo científico y tecnológico y del conocimiento y la cultural universal; una malla curricular permeabilizada por objetivos transversales tendientes a desarrollar valores de identidad, solidaridad, justicia, democracia, tolerancia en base a temáticas de derechos humanos, medio ambiente, salud, trabajo y otros.

De acuerdo con este nuevo currículo y de quienes hacen propuestas educativas para el Siglo XXI, el rol del “nuevo docente” está en el epicentro de la transformación educativa. El docente del nuevo milenio no será el maestro instructor y el maestro enciclopedista del pasado, sino que será un profesional que percibirá su rol como provocador y facilitador de aprendizajes y que asuma su misión no en términos de enseñar, sino más bien de lograr que los alumnos aprendan; el profesional que está capacitado no sólo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo él mismo; que está preparado para

identificar la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y del tema tratado (Contreras, 1990); que es capaz de elaborar, cooperativamente un proyecto educativo y un proyecto pedagógico para su escuela; que sabe buscar y seleccionar información; que es capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y convertirlas en currículo para la enseñanza; que sabe organizar el trabajo en grupo entre sus alumnos y participar y cooperar él mismo en el trabajo grupal con sus colegas; que tiene la capacidad para reflexionar crítica y colectivamente sobre su rol y sobre su práctica; en fin, el “profesor que toma decisiones, investigador en su aula, alguien que resuelve problemas, que opta ante dilemas, intelectual y crítico” (Gimeno Sacristán, 1992:83).

En este punto es bueno destacar lo que apunta el Dr. Juan Bosco Bernal (1995) donde señala que “el maestro y la maestra son en la institución educativa, los agentes de innovación educativa más importante. También reconoce el valor que tiene una formación inicial por parte de las universidades o escuelas normales, centrados en el rol investigador del docente, de modo que sea capaz de reflexionar sobre su propia práctica profesional, que le permita repensar su trabajo, descubrir y proponer nuevas alternativas pedagógicas, para resolver los problemas del aula o para trascender la rutina docente ineficaz y plantearse argumentos teóricos

prácticos para renovar el proceso de enseñanza y aprendizaje". (Juan Bosco Bernal, 1996).

El educador es el eje que mueve las capacidades de los estudiantes y quien incentiva su orientación y desarrollo.

Su formación debe concebirse y realizarse desde la perspectiva de su acción para que el alumno aprenda, libere y desarrolle sus capacidades, adquiera conciencia del valor de su creatividad y de la necesidad de ser él, como sujeto educativo, el resultado y la expresión duradera de la calidad de sus aprendizajes.

Arrien, nos señala que el Educador debe formarse como especialista en algún área del conocimiento con todas sus implicaciones científicas, como pedagogo al tanto del desarrollo de la personalidad pedagógica del alumno, como investigador que sustente en los procesos educativos vivos, su quehacer educativo... (Juan B. Bernal, 1996).

f. El Perfil Real

Con el fin de evitar que el perfil ideal no quede una vez más en el ámbito de

los grandes deseos, será necesario aterrizarlo a la realidad del “docente actual” y a los sistemas de formación, lo cual implica ajustar las políticas y propuestas educativas al perfil de los “maestros reales”, planteándose una estrategia de cambio gradual para llevar a los maestros a los perfiles y competencias requeridas en el futuro inmediato y con mayor razón, en el Siglo XXI.

El perfil diseñado deberá considerar como esencial la “autonomía profesional” del docente, lo cual requiere no sólo formación superior, sino que ella le ha capacitado para cumplir dicho rol profesional y, por supuesto, que las condiciones de trabajo profesionales y materiales, como de incentivos salariales, son las adecuadas.

La necesidad de revisar el rol convencional de los maestros surge como corolario de la realidad educativa actual y de los modernos planteamientos y procesos de cambio. El ideal docente hoy no es el maestro-instructor y el maestro enciclopedia del pasado, sino el docente que percibe su rol como provocador y facilitador de aprendizajes y asume su misión no en términos de enseñar sino más bien de lograr que los alumnos aprendan.

En la formación del futuro docente como mediador pedagógico, parece indispensable fortalecer la capacidad de enseñar, pero sobre todo, para aprender

a aprender, a estudiar, a recuperar y aplicar el conocimiento y a emprender. Aprender a buscar y controlar el conocimiento, permite ejercitar en el docente, capacidades y destrezas para el desarrollo del pensamiento como son: la recuperación del conocimiento, la anticipación, la discriminación, la resolución de problemas, la recuperación del conocimiento, la comunicación, las ideas, la exposición y sustentación, con seguridad de sus argumentos, la planificación entre otros. (Bernal, Juan Bosco. 1996).

La formación del docente, como todo proceso educativo debe ser entendida esencialmente como un proceso permanente de reflexión y problematización sobre uno mismo, el propio conocimiento y la propia práctica.,

La tarea de definir el perfil del futuro docente, es decir, los rasgos que expresan su identidad como docente, debiera integrar, por un lado las líneas derivadas del tipo de sociedad que se desea formar y por otro lado, la capacitación instrumental que requerirá para llevar a cabo la tarea propuesta, de ahí, que se presentan algunos rasgos que reúne las características de ese perfil deseado del docente del siglo XXI, presentado por algunos organismos como (UNESCO, 1998, Banco Mundial, 1998 y Bernal, 1996).

Un facilitador de oportunidades que propicien experiencias de aprendizaje,

para lo cual diseña, desarrolla y evalúa variedad de situaciones y estrategias metodológicas que estimulan la actividad de los educandos, a fin de lograr aprendizajes significativos para ellos y que a la vez respondan a los propósitos y objetivos de la educación es este sentido.

- Interpreta adecuadamente la filosofía y política educativa del Estado y contribuye para mejorarlas.
- Analiza los principios, propósitos, perfiles y lineamientos curriculares de la Educación con el propósito de atender a los mismos en la planificación que realiza.
- Analiza el fenómeno educativo como una interrelación de aspectos políticos, económicos, culturales e históricos.
- Valora la educación nacional en relación a corrientes educativas universales.
- Concibe la educación como una búsqueda constante de respuestas a la existencia vital y como función liberadora del ser humano.
- Actualiza y aplica constantemente los aportes provenientes de los campos científico, tecnológico y humanístico que sean pertinentes al quehacer educativo.
- Analiza situaciones educativas de una forma integral, como vía para identificar interrelaciones de los diferentes componentes y factores que intervienen en el proceso educativo.

Utiliza con visión prospectiva los elementos básicos de la planificación y la organización.

Toma en cuenta las características, necesidades e intereses individuales y grupales.

Proporciona situaciones que propicien en los educandos la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relativas a los campos científicos, tecnológicos y humanístico, con énfasis en las materias instrumentales.

Utiliza los resultados del diagnóstico de necesidades como una de las bases fundamentales para la planificación de actividades.

Atiende a las características y necesidades locales, regionales, nacionales en la planificación y desarrollo de actividades del auto-aprendizaje.

Diseña y aplica procedimientos que promuevan el desarrollo físico de los educandos.

Aplica procedimientos para obtener causas que originan dificultades en el aprendizaje que requieren de tratamiento especializado.

Considera la evaluación y la auto-evaluación como procesos básicos para la toma de decisiones en relación con el diseño, instrumentación y ejecución del currículo.

Aplica la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Posee conocimientos y habilidades básicas en administración educativa para participar eficientemente en la organización y funcionamiento de la

institución.

Elabora planes de acción con especificaciones concretas y realistas que contemplan objetivos, actividades, procedimientos, tiempo, recursos y evaluación.

Elabora diseños instruccionales que respondan a problemas identificados. Aplica en el diseño y desarrollo de actividades los conocimientos y habilidades adquiridos en relación psicología evolutiva y psicología del aprendizaje.

Aplica técnicas, métodos y procedimientos para estimular el desarrollo de procesos de aprendizaje, en armonía con las condiciones externas.

Utiliza técnicas, métodos y procedimientos específicos que permiten mejorar las habilidades intelectuales y estrategias cognoscitivas de los educandos.

Aplica metodología que estimulan la creatividad de los educandos.

Usa metodologías para la identificación y solución de problemas y estrategias de descubrimiento.

Diseña y desarrolla programas de educación visual.

Aplica procedimientos y técnicas y métodos de estudio que permitan obtener capacitación para educarse permanentemente.

Aplica metodologías que estimular la creatividad de los educandos.

Usa estrategias de estudio-trabajo.

Selecciona, produce, utiliza y evalúa recursos para el aprendizaje de manera eficiente.

- Desarrolla actitudes y habilidades en los educandos para realizar el trabajo de grupos.
- Aplica metodologías que promueven la auto-evaluación y coevaluación.
- Origina y aplica diseños de evaluación que comprenden a los diferentes componentes del currículo.
- Aplica conocimientos para evaluar objetivos referentes al dominio cognoscitivo, afectivo y psicomotor.
- Elabora instrumentos prácticos de evaluación que permitan obtener información válida y confiable y que consideren diferentes medios de comunicación y expresión.
- Posee habilidades para procesar, analizar, interpretar y presentar información.

4. Elementos para reforzar la Formación Docente

1. Fuentes de Aprendizaje

El nuevo perfil del docente plantea un desafío mayor a las universidades, escuelas normales e instituciones de formación docente en general, como se indica en las orientaciones previamente analizadas. Sin embargo, esta formación puede ser reforzada si se consideran y utilizan apropiadamente otras fuentes de

aprendizaje para los maestros. Una primera consideración, es que existen además de la formación sistemática, otras instancias y lugares donde el maestro aprende a enseñar. Uno, es el propio sistema educacional, la escuela y/o colegio, donde hizo sus estudios primarios y secundarios. La calidad de la educación recibida en estas instancias, en gran medida, define la calidad del futuro maestro desde el punto de vista de dominio de corrientes como de la metodología porque el aula escolar constituye un poderoso “modelo pedagógico” la cual e profesor tiende a imitar cuando inicia su trabajo. Por ello, el modelo pedagógico tradicional, memorístico, enciclopédico y selectivo se reproduce con tanta facilidad, a pesar de una formación inicial innovadora, lo cual indica la necesidad de enfocar las reformas educacionales de manera sistémica, es decir, del sistema educacional en su conjunto.

La “práctica pedagógica” debe ser considerada como parte integral del proceso de formación del docente y no sólo como un requisito burocrático más, para titularse. Además, debe ser enfocada como instancia de reflexión y sistematización sobre la propia práctica y, por lo tanto, una fuente de aprendizaje continuo. (IPLAC UNESCO, 1998).

2. Modalidades de Formación Docente

Existen diferentes modalidades de formación de docentes a nivel inicial, como las que aparecen en el Cuadro N°1 de ofertas académicas de la formación docente. Cabe señalar que aquí en nuestro país, durante las últimas propuestas de formación de docentes, se le agrega un alto porcentaje al componente de Práctica Docente en el pensum académico, lo que indica que se está mejorando sustancialmente. Casi todas las modalidades son presenciales a excepción de dos (2) universidades.

Desde el punto de vista del tipo y modalidades de formación, sería útil considerar las siguientes sugerencias, de acuerdo a estudios realizados por la UNESCO.

Primero: Debe ser considerada como un proceso continuo, que se realiza a través de varias instancias (el sistema escolar, la formación docente, la práctica y la autoformación). Un enfoque estratégico que elimina las disyuntivas tradicionales: formación inicial/en servicio; carácter general/especializado; saber la materia/saber enseñar; teoría y práctica; contenido/método, etc. y trabajar en base a prioridades, secuencias y combinaciones más adecuadas.

Segundo: Considerar como punto de partida en la formación de los

docentes, las necesidades, intereses y demandas de los propios docentes y progresar a partir de ellas en el contexto de las necesidades del propio sistema educativo. Esto es particularmente importante en el perfeccionamiento en servicio, si se considera que los docentes han acumulado una gran cantidad de experiencias prácticas y conocimientos, muchos de los cuales son de gran valor para superar los problemas educativos de los pobres.

Tercero: La formación docente debe diversificarse y abrirse a las nuevas posibilidades que ofrece la investigación y la tecnología. Se deben utilizar estrategias combinadas para atender poblaciones cada vez más heterogéneas, especialmente de los sectores marginados. Igualmente, se deben aprovechar experiencias exitosas y constatar en terreno el cambio en funcionamiento como fuente inspiradora más que replicadora.

Cuarto: La formación docente debe considerarse como un proceso permanente de reflexión-acción. Reflexión del maestro sobre su papel, las visiones de sí mismo, sus formas de enseñar y de relacionarse con alumnos, maestros y padres de familia; en suma, sobre "práctica" para mejorarla. Juegan un papel importante, técnicas que permitan promover la autoreflexión, la libre expresión, la comunicación espontánea, el distanciamiento respecto de sí mismo, la crítica y la autocrítica, tales como historia de vida, técnicas grupales de reflexión y análisis,

etc.

Quinto: El interaprendizaje entre los docentes es también una modalidad de formación docente que cobra cada día más adeptos por su gran valor, no sólo para el intercambio de experiencias sino porque permite estrechar lazos que son fundamentales para un trabajo integrado y cooperativo y romper el aislamiento e individualismo de la tarea docente, causa importante en la aplicación de modelos tradicionales compartamentalizados y reduccionistas del proceso pedagógico. Para ello, se deben crear las condiciones apropiadas en el calendario y el ámbito escolar para que funcionen los talleres correspondientes.

Sexto:El aprendizaje autónomo y auto-aprendizaje es otra modalidad que debe ser incorporada como parte importante en la malla curricular de la formación docentes, como hábitos, habilidades y actitudes a desarrollar en forma sistemática y permanente. Sólo los maestros que tienen autonomía de aprendizaje pueden transmitirla a sus alumnos y formar hábitos verdades de aprender a aprender por sí mismos.

Séptimo:Finalmente, debe hacerse de la formación docente y de los niños una tarea alegre, en ambiente informados, distendidos, ajenos a la desconfianza y el temor. Aprender jugando, cantando, riendo, bailando, etc., se abren camino

como una forma práctica y significativa de aprendizaje.

3. ¿Cuál es el contenido de la formación docente?

Para cumplir con el multifacético rol que se le asigna al docente en virtud de las demandas del nuevo currículum, es necesario tener precisión en relación con lo que los maestros necesitan aprender y cuáles son sus necesidades básicas de aprendizaje: conocimientos, destrezas, habilidades, valores. Tal vez se apliquen aquí, con mayor propiedad, la propuesta de la UNESCO-OREALC (1991), para responder a estas inquietudes, se deben tener presentes, entre otras, las siguientes cuestiones:

1. Debe darse oportunidad a que los maestros participen de las reformas educativas y en la definición de sus necesidades de aprendizaje.
2. Debe existir coherencia entre el currículum de formación docente y el currículum escolar. Entre lo que los maestros aprenden y cómo lo aprenden y lo que se les pide que enseñen y cómo lo enseñen. Esto es vital cuando se trata de un nuevo currículum que enfatiza la construcción del conocimiento por sobre la transmisión de contenidos.
3. Se debe definir y precisar los conocimientos que deben tener los maestros con flexibilidad y conforme al contexto local, para evitar dicotomizaciones

artificiales. En algunas circunstancias o países, será conveniente y necesario fortalecer la formación general y, en otros, la formación pedagógica, por ejemplo y en otro país, al revés, sea dada a nivel universitario (terciario) o al nivel secundario. En definiciones tan importantes como estas, deben participar los padres de familia, los profesores, los alumnos y las comunidades.

4. La oferta de formación docente debe ser diversificada, es decir, que no es posible definir un currículum homogéneo. Debe considerarse el contexto diverso en que trabajarán los docentes y los niveles de necesidades de aprendizaje que pueden ser muy diferentes de un lugar a otro. Además, la descentralización curricular implica diversidades culturales, físicas y sociales que atender, sin perjuicio de considerar el marco referencial establecido entre lo que es deseable de lo que es posible.

Sin embargo, existen áreas de competencia docente que con prioridades y énfasis distintos, según sean los diferentes contextos, constituyen un núcleo básico que responde a las siguientes preguntas: ¿Para qué enseña? ¿a quién se enseña? ¿dónde se enseña? ¿cómo se enseña? ¿con qué se enseña? ¿cómo se evalúa? ¿cómo se mejoran la enseñanza y el aprendizaje?

A este respecto, es importante destacar un aspecto de las

Recomendaciones de la Reunión de Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996).

Profesionalización del Docente y Mejoramiento del Desempeño

Profesionalizar a los educadores y ampliar su visión, la profesionalización del docente implica la capacidad de atender las necesidades de aprendizaje específico de cada alumno y asumir la responsabilidad por los resultados. La valoración del docente se logrará reforzando su saber profesional específico para que su autoridad se base en su capacidad para resolver los problemas específicos de la población.

Diseñar planes de formación a largo plazo, dirigidos a docentes en servicio. La formación de docentes aislados no consigue cambios e innovaciones profundas y sostenidas en la práctica educativa en las escuelas.

Otro aporte importante, que resulta una recomendación significativa es la (45a. Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO).

En el aspecto de la formación inicial, esta debe estar estrechamente ligada a la formación en el servicio. Erigir un sistema unificado de educación de maestros

y de capacitación, en el cual la formación inicial y en el servicio sean vistas como un continuo, es una demanda mundialmente compartida.

La formación en el servicio, debe dominar los conceptos y conocimientos temáticos y las capacidades pedagógicas, e incorporar las actitudes necesarias para la renovación permanente de sus calificaciones profesionales, a fin de permitirles adaptarse al proceso de evolución de los conocimientos y a la diversidad de los problemas educativos que tendría que enfrentar.

4. Visión amplia e integral de la formación docente

La complejidad del contexto en que se desempeña el docente como el rol multifacético que se le asigna requieren que la formación docente sea general, integral e interdisciplinaria, que permita al docente una visión amplia de los problemas, pero que también entregue herramientas teórico-prácticas para resolverlos. Una comparación sistémica del proceso educativo y del currículum, de tal manera de reconocer las interacciones y la interdependencia de los diversos procesos y elementos, tales como la vinculación entre la teoría y práctica, gestión pedagógica y gestión administrativa, escuela-familia, escuela-comunidad. Esto último es particularmente importante en el presente, dado el rol que se asigna al docente como el elaborador del currículum a nivel local y de escuela, lo cual implica

un amplio conocimiento del contexto socio-cultural, incluyendo la pobreza y las interacciones del proceso educativo a nivel local. (Recomendaciones del a 45a Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. 1996).

5. Suplir los vacíos de la enseñanza primaria y media

Una tarea previa en los programas de formación docente debe ser entregar los prerrequisitos cognitivos en áreas críticas que los aspirantes a docentes no poseen dadas las deficiencias de la enseñanza primaria y secundaria. Especial enfoque debe ponerse en aspectos tales como: competencias lingüísticas, lecto-escritura como herramienta de pensamiento, pensamiento lógico-matemático, razonamiento científico, etc. (Congreso Centroamericano de Formación y Capacitación de Docentes, Panamá, 1998).

Para esto, se ubican como elementos prioritarios para la formación inicial de los docentes, las siguientes dimensiones:

a. Teoría y práctica

Un problema que ha afectado muy negativamente el desarrollo de los sistemas educativos y de la formación docente, ha sido no disponer previamente

de una teoría de la educación adecuada y sin la renovación de las prácticas educativas que se derivarían de tal teoría. Una teoría así debiera tener como núcleo un modelo de aprendizaje humano. Esto que es válido a nivel universal, lo es más aun para los países de América Latina, puesto que cada cultura se mueve dentro de conceptos y de prácticas que son propias y comunes.

Naturalmente que esta teoría debe surgir de esta práctica como fuente primigenia de la cual se nutre y vigoriza la teoría, la cual a su vez, ilumina dicha praxis en un proceso en espiral de perfeccionamiento permanente. Afortunadamente han surgido en el continente en las últimas décadas experiencias innovadoras que se aplican principios participativos e integradores, tienen la configuración de una teoría curricular pertinente y relevante a las características socio-culturales de la región. Tal es el caso del trabajo de Paulo Freire, de la estrategia de adecuación curricular de los proyectos Simac de Guatemala, Simen de Nicaragua, Simed de Costa Rica, auspiciados por UNESCO y los talleres docentes de Chile (TAD) en el contexto del Proyecto Mece. También, es importante destacar la generalización de teorías cognitivistas y constructivistas (Piaget, Brunner Ausebel, Nobak, Fuerstein, y otros) e histórico-culturales (Vigotsky y otros) que se han estado aplicando como una forma de distanciarse del conductismo que se han estado aplicando como una forma de distanciarse del conductismo que fundamenta el paradigma de las escuela tradicional frontal,

reproductora y reduccionista, memorística, teorizante, enciclopédica, abriendo camino a un paradigma holístico, integral y constructivista, en suma a una escuela participativa, solidaria, humanizadora.

b. El fracaso escolar

Un segundo gran problema que es necesario enfrentar, es el fracaso escolar que, como ya se ha dicho, representa una de las lacras de mayor impacto personal y social. No se trata sólo de las altas tasas de repitencias y deserción y de las agudas pirámides que representan el flujo selectivo de cohortes de alumnos que ingresan a la universidad y/o estudios superiores, objetivo que la sociedad asigna como prioritarios al sistema educacional en casi todos nuestros países. Se trata fundamentalmente de la frustración y el desencanto de generaciones de jóvenes con la calidad de la educación recibida que, en la práctica no les ayuda a resolver los problemas básicos de la vida: trabajo, familia, cultura, participación social. Sin sentido de pertenencia, sin herramientas para enfrentar el trabajo y con el estigma de fracasado en el colegio, no se puede pensar en un desarrollo sostenible con seres humanos desvalorados y desmotivados. El nuevo paradigma debe, por consiguiente, focalizar en la valoración de la persona como constructora de su propio aprendizaje, en un contexto en que se potencie el aprendizaje de todo al máximo de las posibilidades de cada uno y en que no haya fracasados, sino seres

humanos realizados. Ello implica partir del concepto que la capacidad para aprender es una variable modificable y que todas las personas, en este sentido, tienen las mismas posibilidades si las condiciones son las adecuadas. A la escuela corresponde, en este caso, ofrecer las estrategias y metodologías que tanto la experiencia como la investigación han probado ser las más adecuadas en los diferentes contextos.

Sabemos que tanto en el pasado como en el presente, se desarrollan aportes teóricos y prácticos de distinguidos profesionales y educadores que coinciden en cuanto que la calidad del aprendizaje depende en medida significativa de la participación del alumno como sujeto central del proceso, del rol del profesor como mediador y de aproximaciones metodológicas y de materiales diversificadas para trabajar con poblaciones heterogéneas de alumnos, y, en el apoyo oportuno que se ofrezca a los alumnos para superar dificultades de aprendizaje, lo cual requiere de una evaluación formativa sujeta a criterios. El logro de buenos resultados de aprendizaje en la mayoría de los alumnos, permite mirar con optimismo la eliminación del fracaso escolar. (Haggarty, 1997).

Una tarea importante para las instituciones formadoras de docentes, es la incorporación en sus programas de este tipo de estrategias y metodologías, al igual que en las instituciones y programas de perfeccionamiento.

c. Lecto-escritura

Un tercer elemento para mejorar la calidad de la educación es la enseñanza de la lectura y escritura.

El desarrollo cognitivo y el desarrollo en general de las personas, tiene como base esencial la lectura y escritura. Los pre-requisitos que se logren en este campo son determinantes en los aprendizajes posteriores; por ello, aprender a leer y escribir es la más básica de las necesidades de aprendizaje confiadas a la escuela y factor determinante en el futuro éxito o fracaso escolar de los alumnos. El fracaso se concentra precisamente en los primeros grados, lo cual está indicando que existen graves deficiencias en este campo. Fenómeno por o demás, generalizado en el continente y que se agrava cuando se consideran los bajos niveles de comprensión lectora de los alumnos de primaria. Según datos de la UNESCO, un 60% de los niños de cuarto grado no comprenden lo que leen al igual que un 40% de los egresados de sexto de primaria. (UNESCO-OREALC, 1996). Paradójicamente pocos campos como el de alfabetización infantil han dado un salto tan grande en términos de investigación y desarrollo teórico y práctico en las últimas décadas.

Sin embargo, pocos campos como ese continúan siendo tan atrasados en

la práctica escolar y en la formación docente. Deficiencias que se expresan en métodos y/o técnicas inapropiadas de enseñanza, pero que se originan y se explican en las lecturas pre-científicas y equivocadas en torno al lenguaje y a los mecanismos que intervienen específicamente en la adquisición infantil del lenguaje escrito. Mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes escolares en esta materia, implica un nuevo paradigma educacional y nuevas técnicas, métodos y materiales, además de una comprensión moderna de lo que es el lenguaje y de los avances metodológicos para su adquisición.

d. El sistema multigrado

Las escuelas multigrados constituyen alrededor del 60% en América Latina y a pesar de ello, poco se sabe de cómo funcionan como sistemas de enseñanza-aprendizaje, cuáles son sus requerimientos específicos de su organización, qué tipo de currículum les es más apropiado y qué formación deben recibir los docentes para trabajar en estas escuelas. Aunque existen experiencias innovadoras en este campo, como la Escuela Nueva de Colombia, muy poco se han hecho en forma sistemática por incluir conocimientos y experiencias de esta naturaleza en la formación de los docentes. Lo cual implica una negligencia seria si consideramos que la gran mayoría de las aulas son heterogéneas y de la experiencia multigrados se puede aprovechar aportes importantes como el trabajo en grupo, el uso de

materiales auto-instrucciones, cooperación entre compañeros, etc.

e. Dificultades de aprendizaje

Los problemas de aprendizaje son cada vez más comunes y más severos por diferentes razones, pero en forma especial por la pobreza y la marginalidad cultural. De ahí que el fenómeno sea más agudo en las escuelas de barrios pobres o zonas rurales. Sin embargo, es justamente en estas escuelas donde menos atención se presta al problema, considerándolo más un problema de aprendizaje que de enseñanza por la falta de preparación que comúnmente tienen los profesores para enfrentar este problema. Es urgente, por lo tanto, incluir en la formación de los docentes conocimientos, técnicas y metodologías para un adecuado tratamiento de estos problemas y muy en particular producir un cambio de mentalidad en favor del aprendizaje, es decir, que no es responsabilidad de los alumnos el tener estos problemas, sino que de la escuela apoyarlos para superarlos.

La formación de formadores

La formación de profesores para el Siglo XXI no sólo para por nuevas estructuras, estrategias, currículos y más tecnologías, sino que fundamentalmente

por los formadores de formadores. En efecto, hoy en día ya es urgente políticas, estrategias y programas destinados a profesionalizar al más alto nivel posible a todos los formadores de formadores y crear condiciones adecuadas para su perfeccionamiento permanente y para realizar sus labores profesionales, incluyendo una política salarial coherente con sus altas funciones. En este sentido, eliminar las discriminaciones que suelen ocurrir en algunos casos, en relación con los profesionales de otras facultades.

En relación con la profesionalización y perfeccionamiento de los formadores de formadores, se sugiere el desarrollo de proyectos nacionales, sub regionales y regionales que contemplen como prioridad aspectos tales como los siguientes:

1. Programas de magister o doctorado
2. Cubran aspectos de contenidos científicos y metodológicos
3. Programas de pasantías para facilitar el intercambio de experiencias
4. Becas de largo plazo para profundizar aspectos específicos en centros de alto nivel de especialización en áreas críticas tales como: psicología del aprendizaje, sociología y desarrollo, evaluación, comunicación y tecnología de la información, etc.
5. Establecimiento de redes computarizadas para facilitar el intercambio de información y de experiencias.

6. Desarrollo de investigaciones y experiencias innovadoras.
7. Programas de radio y televisión para apoyar el trabajo de los formadores de formadores.
8. Publicaciones periódicas especializadas en formación docente.
9. Equipamiento con modernas tecnologías a las instituciones formadoras de formadores. (Recomendaciones de Ministros de Educación de América, 1996).

CAPÍTULO III
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de Investigación

Esta investigación es un modelo estructural que contiene las variables fundamentales, sin embargo es un modelo especial al perder el poder de manipulación de la variable independiente. En este sentido, Kerlinger (1975) señala que este modelo es conocido como ex-post-facto, es decir, es una investigación empírica sistemática en la que el científico no tiene control directo de variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentes no manipulables.

Se hacen inferencias acerca de **relaciones entre variables**, sin intervención directa, **partiendo de variaciones concomitantes de variables independiente y dependiente**.

Por otra parte, Sampieri, Colado y Lucoo (1994), señalan que en una investigación ex-post-facto o estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observa situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipulados.

Los diseños no experimentales se pueden clasificar en transeccionales y longitudinales. Para esta investigación desarrollaremos una investigación transeccional o transversal que consiste en recolectar datos en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

3.2 Hipótesis

Para esta investigación se van a formular dos tipos de hipótesis: la hipótesis nula y la hipótesis de trabajo.

3.2.1 Hipótesis Nula

Los docentes que no participaron en las jornadas de capacitación, frecuentemente tienen un desempeño docente igual o menor que los docentes que sí participaron con mayor frecuencia en las jornadas de capacitación.

3.2.2 Hipótesis de Trabajo

Los docentes que participaron con mayor frecuencia en las jornadas de capacitación, tienen un mayor desempeño docente que los docentes que no participaron en las jornadas de capacitación.

3.3 Variables

La presente investigación presenta dos variables, la variable independiente y la dependiente.

3.3.1 Variable Independiente

Los docentes que participaron con mayor frecuencia en las jornadas de capacitación.

3.3.2 Variable Dependiente

El desempeño docente.

3.4 Diseño Metodológico

Diseño Transeccional correlacional-causal

Este diseño transeccional correlacional-causal tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones.

Veamos el siguiente esquema:

Correlaciones-causales

Medición Grupo 1	Se mide y describe relación ($X_1 - X_2$)
Medición Grupo 2	Se mide y describe relación ($X_1 - X_2$)

Una medición simultánea

Tiempo único

En este estudio se desarrollará una investigación ex-post-facto. Es decir, es un diseño transeccional-correlacional/causales a diferentes grupos.

El modelo de este estudio es un diseño **EX-POST-FACTO**.

Esto significa que va a analizar la situación actual de la capacitación que reciben los docentes del nivel medio.

La información se recogerá en cuatro colegios y en un mismo momento. Esta información será una fuente primaria

3.5 Métodos y Técnicas de Recolección de Datos

Los datos se van a recolectar utilizando la técnica de la observación no estructurada de los documentos del Ministerio de Educación de la capacitación de los docentes de media. Además se va a utilizar el análisis de cuestionario para la elaboración de una guía propuesta de capacitación.

3.6 Instrumentos y Procedimientos

Encuestas-Cuestionarios:

La encuesta nos va a servir para recoger información general y específica de los docentes y sus relaciones con los estudiantes. ¿Cómo aplican los conocimientos adquiridos? ¿Qué tipo de jornadas de capacitación reciben? ¿Cómo se les está dando seguimiento a los docentes de media que participan en jornadas de capacitación?

Documentos de la Capacitación del Ministerio de Educación:

Para este estudio se van a revisar los documentos que desarrollan y describen el ABC de la Capacitación del Ministerio de Educación, sus objetivos, características, contenido temático y sus modalidades.

Procedimientos:

A continuación, se presentan los procedimientos que se van a utilizar en el desarrollo de esta investigación.

1. Se escoge el tema
2. Se planifica la investigación
3. Se formula el problema
4. Se aprueba el diseño de la matriz
5. Se escoge el modelo de investigación
6. Se formulan objetivos
7. Se realizan visitas a bibliotecas, embajadas, organismos internacionales.
8. Se visita al Ministerio de Educación - Colegios
9. Se elabora el segundo capítulo (desarrollo del marco teórico)
10. Se estructura el marco conceptual
11. Se detalla el diseño de la investigación
12. Se formulan la hipótesis y las variables
13. Se operacionalizan las variables
14. Se determina la población y muestra
15. Se explican los métodos para la recolección de datos
16. Se diseñan los instrumentos a aplicar
17. Se elabora el procedimiento de la investigación

3.7 Población y Muestra

La población consiste en el número total de docentes en los cuatro colegios secundarios:

MARCO MUESTRAL

Colegio	Población	Muestra	Porcentaje
Instituto Comercial Panamá	170	9	5
Instituto Fermín Naudeau	137	9	7
Colegio Richard Newman	131	10	7
Instituto Comercial Bolívar	91	10	11
TOTALES	529	38	9

La muestra fue seleccionada al azar de un grupo de cinco docentes de cada colegio que han asistido con mayor frecuencia en las jornadas de capacitación y cinco docentes que no han participado en jornadas de capacitación.

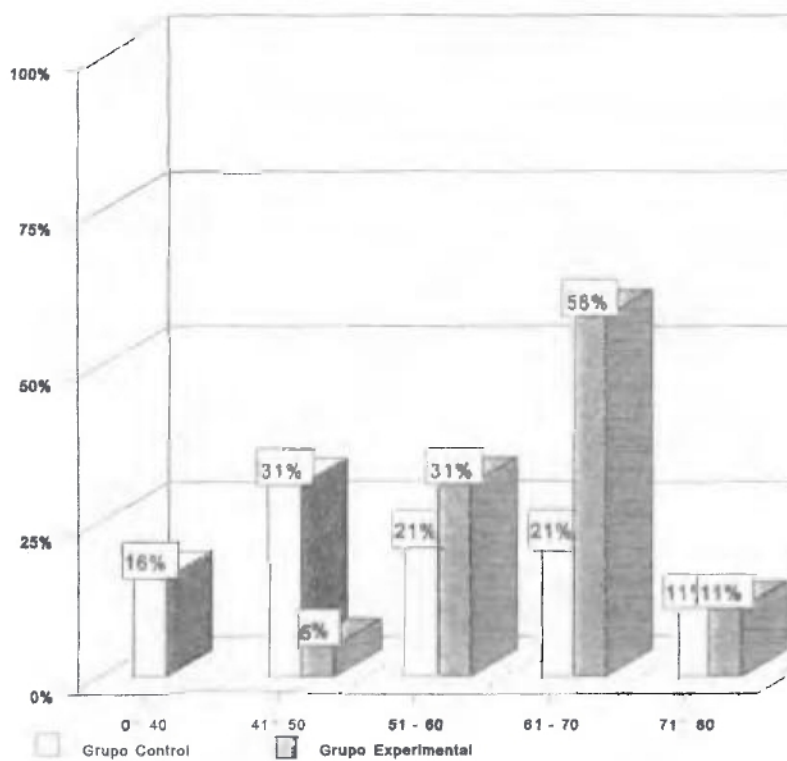
CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE LOS RESULTADOS

CUADRO N°2. RESUMEN DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS DOS GRUPOS DE DOCENTES ENCUESTADOS

	PUNTUACIONES DEL GRUPO EXPERIMENTAL	PUNTUACIONES DEL GRUPO CONTROL
1.	80	70
2.	70	60
3.	70	50
4.	80	50
5.	70	60
6.	60	50
7.	60	60
8.	70	80
9.	70	70
10.	50	50
11.	70	60
12.	70	70
13.	60	80
14.	70	70
15.	70	50
16.	70	50
17.	60	30
18.	70	30
19.	60	20
	TOTALES = 1,280	1,060

Gráfica N°1

**RESUMEN DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS
POR LOS DOCENTES ENCUESTADOS
DE LOS DOS GRUPOS**



CUADRO N°3. RESUMEN DE LOS ESTADÍGRAFOS MÁS IMPORTANTES DEL POST TEST DE LOS DOS GRUPOS (EXPERIMENTAL Y CONTROL)

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
$N = 19$	$N = 19$
$\bar{x}_1 = 67.37$	$\bar{x} = 55.79$
$S_1 = 7.33$	$S_2 = 16.43$
$S^2_1 = 53.80$	$S^2_2 = 270.17$
$\sum X_1 = 1280$	$\sum x_2 = 1060$

Equivalencias:

$N =$ Número de sujetos en la muestra

$\bar{x}_1 =$ Media aritmética del grupo

$S =$ Desviación Standard del cada grupo

$S^2 =$ Varianza de cada grupo

$\sum X_1 =$ Sumatoria del grupo experimental

CUADRO N°4 . DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS DEL GRUPO CONTROL

Intervalos	Punto Medio (X _i)	f _i	f _i (X _i)	f _i acumulada	f _i relativa %	f _i relativa acumulada %
0 -10	5	--	--	--	--	--
11 - 20	15.5	1	15.5	1	5	5
21 - 30	25.5	2	51	3	10	16
31 - 40	35.5	--	--	3	--	16
41 - 50	45.5	6	273	9	31	47
51 - 60	55.5	4	222	13	21	68
61 -70	65.5	4	262	17	21	89
71 - 80	71.5	2	151	19	11	100

$\sum f_i 19$

$\sum 100$

4.2 Análisis de los Resultados

Los datos de este estudio se obtuvo de una muestra de 38 docentes de cuatro (4) Escuelas Secundarias del área metropolitana dividido en dos grupos. Uno, el Grupo Control se le aplicaron una encuesta y una prueba con datos específicos y generales sobre los contenidos de las jornadas de capacitación que se han ofrecido por parte del Ministerio de Educación.

En el tema de la nueva propuesta curricular del Ministerio de Educación y sobre los enfoques sociorreconstruccionista y constructivista que fundamentan la misma y el otro grupo experimental a través de ocho preguntas claves que deberían demostrar dominio de estos temas.

Estas ocho preguntas se convertían en la prueba, cada pregunta tenía un valor de 10 puntos y las otras preguntas del instrumento sirven para información general de carácter descriptivo.

A partir de la probabilidad de (0.05) y grados de libertad de $36 = (19 + 19 - 2)$, se procederá a comprobar la hipótesis planteada en el diseño metodológico.

Para realizar el análisis de los resultados en esta investigación se formularon dos tipos de análisis:

1. Se utilizó una técnica de estadística inferencial para analizar los resultados de la prueba en la comparación de los dos grupos de docentes.
2. Se desarrolló mediante la estadística descriptiva, un análisis descriptivo de los datos generales que ofrecieron los docentes encuestados.

En el caso de la técnica inferencial, la técnica de la (*t*) de Student de William Gosset, permite medir y comparar dos grupos pequeños de muestras, para luego hacer las inferencias a la población o universo.

Esta técnica tiene la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1) S^2_1 + (N_2 - 1) S^2_2}{N_1 + N_2 - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}}$$

Equivalencias:

\bar{x}_1 = Promedio del Grupo Experimental

\bar{x}_2 = Promedio del Grupo Control

N_1 = Sujeto del Grupo Experimental

N_2 = Sujetos del Grupo Control

S^2_1 = Varianza del Grupo Experimental

$S^2_2 = \text{Varianza del Grupo Control}$

$$t = \frac{63.37 - 55.79}{\sqrt{\frac{(19-1)53.80 + (19-1)270.17}{19+19-2} \left(\frac{1}{19} + \frac{1}{19}\right)}}$$

$$t = \frac{11.58}{\sqrt{\frac{968.40 + 4863.06}{36} (0.05 + 0.05)}}$$

$$t = \frac{11.58}{\sqrt{\frac{5831.46}{36} (0.10)}}$$

$$t = \frac{11.58}{\sqrt{16.1986}}$$

$$t = \frac{11.58}{4.0297}$$

$$t = 2.87723308$$

$t = 2.87$

$$t \text{ calculada} = 2.87$$

4.3 Interpretación Estadística

Es importante destacar para calcular el valor de (t) crítica. La significación estadística para este estudio es de $(p.05)$ (5% de grado de error) y los grados de libertad se calcula así:

$$N_1 + N_2 - 2 = 19 + 19 - 2 = 36 = \text{g.l.}$$

De esta forma se busca en la tabla, los valores críticos de la (t) de Student así:

g.l. = 36 ; p. =.05, entonces tenemos el resultado de (t) crítica = 1.6896.

nuestro valor de t calculada es 2.87₁ resulta superior al valor de la tabla en un nivel de confianza de 0.05. $(2.87 > 1.6896)$. Entonces, aceptamos la hipótesis de trabajo y rechazamos la hipótesis nula.

Efectivamente, en el contexto de la investigación, los docentes que recibieron con mayor frecuencia los seminarios de capacitación tienen un mayor desempeño profesional en el aula de clases que aquellos docentes que no recibieran con mayor frecuencia los seminarios de capacitación. Además, cabe destacar que sí hay diferencia significativa entre los docentes que participan en estas jornadas de capacitación y actualización.

CUADRO N°5. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO AL SEXO DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

CATEGORÍAS	CODIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA %
TOTALES		38	100
Femenino	01	26	68
Masculino	02	12	32

El 68% representan docentes del sexo femenino y el 32%, del sexo masculino.

CUADRO N°6. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LA EDAD DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA %
TOTALES		38	100
0 - 5 años	01	5	13
6 - 10 años	02	7	18
11 - 15 años	03	9	24
más de 15 años	04	17	45

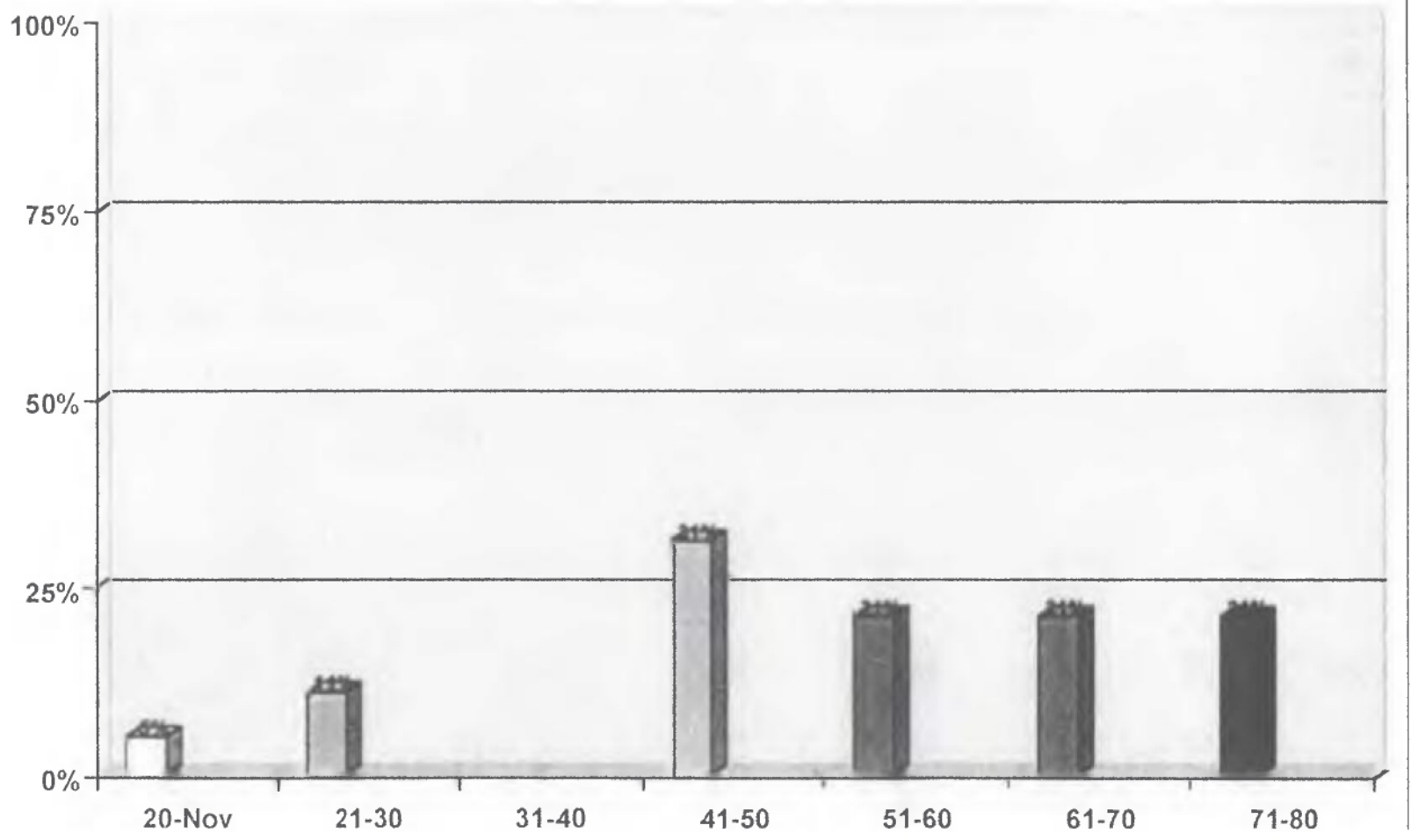
El 13% de los encuestados tienen menos de 5 años de servicios, la mayoría, el 44% de los docentes, tienen más de 15 años de servicio, lo que indica que son docentes con bastante experiencia en sus especialidades.

CUADRO N°7. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

CATEGORIAS	CODIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA %
TOTALES		36	100
Ciencias	01	12	33
Letras	02	6	17
Prof. y Técnica	03	4	11
Normal	04	2	6
Comercio	05	12	33

Hay un 33% que se graduó con el Bachiller en Ciencias, otro 33% proviene de un Bachiller en Comercio; solamente el 16% tiene un Bachillerato en Letras, un 11% con Bachiller en Profesional, Industrial; solamente un 5% proviene de una Escuela Normal. La mayoría proviene de Bachiller en Ciencias y Comercio.

RESUMEN DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS DOCENTES ENCUESTADOS DEL GRUPO CONTROL



CUADRO N°7-A. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LA FORMACIÓN ACADÉMICA A NIVEL SUPERIOR DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA
Licenciatura	01	33
Profesorado	02	38
Postgrado	03	10
Maestría	04	7
Otros	05	5

El 86% de los educadores encuestados, tienen diploma de Licenciatura y el 14% tienen diploma de Ingeniería; no obstante, el 100% de los docentes encuestados son Profesores de Segunda Categoría ya que tienen Diploma de Profesor de Segunda Enseñanza. El 26% de los encuestados, tienen un diploma de Postgrado y el 18% posee un Diploma de Maestría en Administración; Educación; Ciencias Sociales; Matemática, entre otros. Esto significa que el nivel de formación de los Docentes encuestados en la muestra tiene un buen nivel de formación.

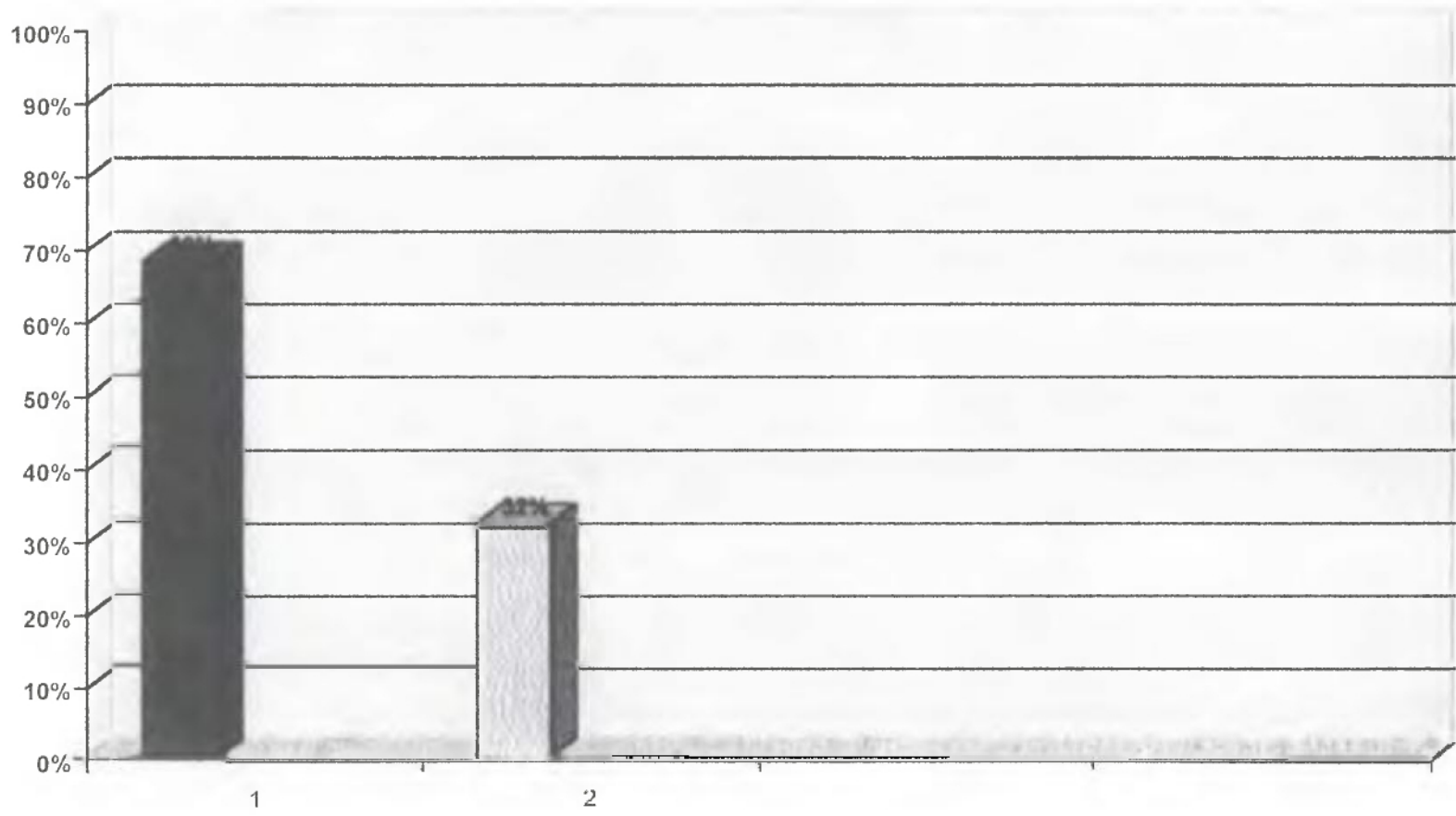
CUADRO N°8. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO AL TIPO DE LAS VECES EN QUE HAN TOMADO LOS SEMINARIOS LOS DOCENTES ENCUESTADOS

CATEGORÍAS	CODIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA %		FRECUENCIA RELATIVA %	
		1 vez al año	Dos veces al año	Una vez	Dos veces
Didáctica General	01	23	8	60	21
Eval. Aprendizaje	02	10	6	26	15
Metodología Esp.	03	3	--	7	--
Modernización Educativa	04	31	6	82	15
Transformación Curricular	05	38	--	100	--
Autoestima	06	11	1	29	2
Planeamiento Escolar	07	4	--	10	--
Constructivismo	08	13	--	35	--
Derechos Humanos	09	0.4	1	10	2

En este cuadro se refleja la frecuencia de los seminarios que asistieron los docentes encuestados. En el seminario de La Modernización de la Educación Panameña, el 82% asistió una sola vez y el 15% asistió dos veces a estos seminarios. El seminario de Transformación Curricular del Ministerio de Educación asistieron el 100%, es decir, todos los docentes encuestados, ya lo han tomado sólo una vez éste es el seminario que más han asistido. No obstante, el Seminario de Didáctica, lo han tomado el 60%, una vez y el 21% dos veces en los dos años,

este es el tema en que más han participado los docentes en su conjunto en los dos años. El 35% de los encuestados ha participado sólo una vez en los seminarios del constructivismo. Esto refleja que sí ha habido una participación en los seminarios convocados por el Ministerio de Educación.

DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO AL SEXO DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS



CUADRO N°9. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LA EVALUACIÓN DE LOS SEMINARIOS QUE HAN PARTICIPADO LOS ENCUESTADOS

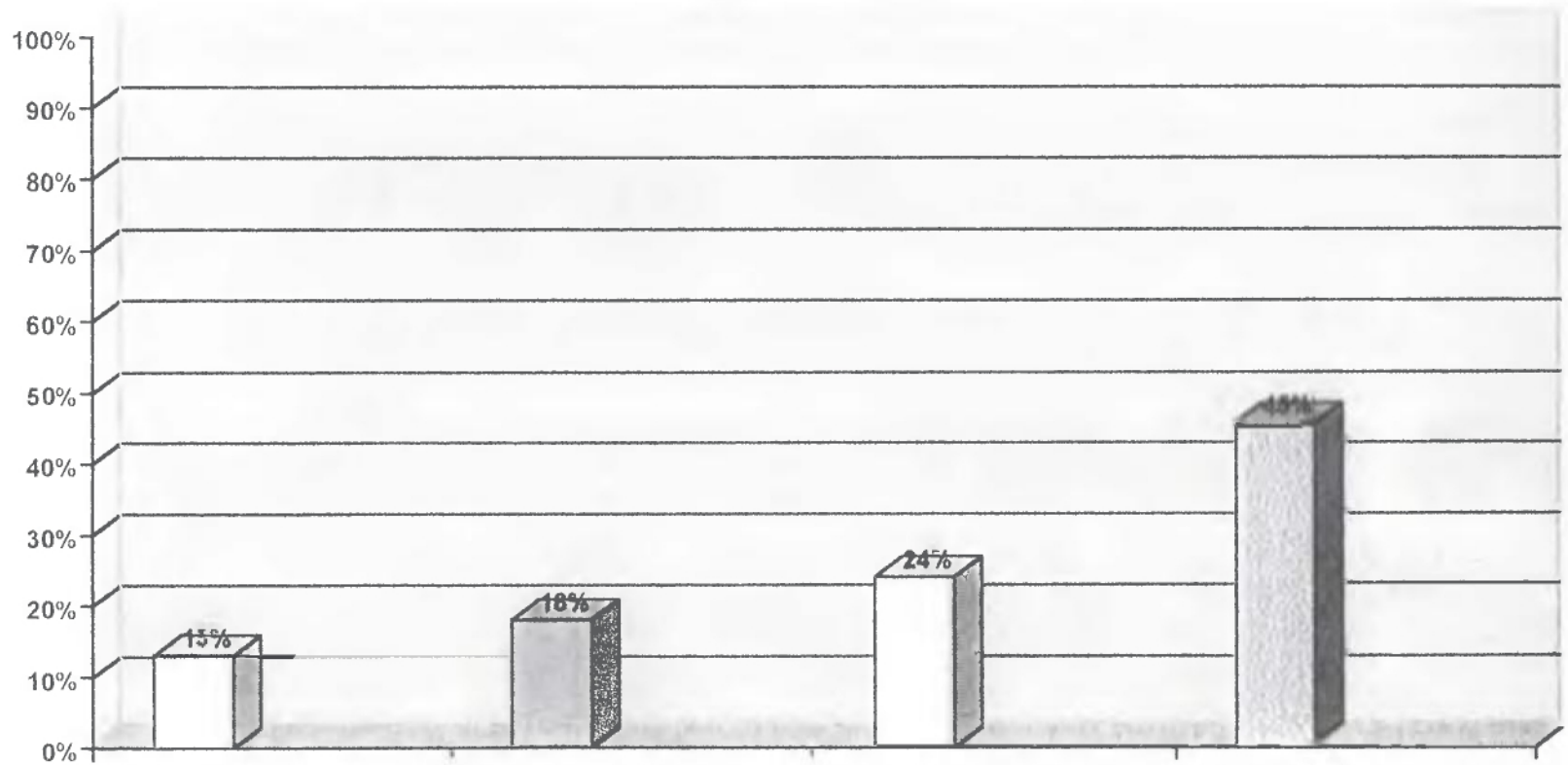
CATEGORIAS	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA %
TOTALES		38	100
Excelente	01	6	16
Bueno	02	18	47
Regular	03	10	26
Deficiente	04	4	17

El 15% evaluó como excelente, los Seminarios que han participado, y el 60% los evaluó como bueno, en términos generales; sin embargo, el 27% los señaló como regular, sólo un 11% dice que estos seminarios fueron deficientes, pero esta deficiencia se debe, según ellos, a los problemas de la organización de la matrícula, la comida, las instrucciones, etc, no obstante, en cuanto a los contenidos fueron evaluados satisfactoriamente.

DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LOS AÑOS DE SERVICIOS DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

1. 0 - 5 años	5
2. 6 - 10 años	7
3. 11 - 15 años	9
4. Más de 15 años	17
Totales:	38

Gráfico # 4



CUADRO N°10. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS SEMINARIOS POR PARTE DE LOS ENCUESTADOS

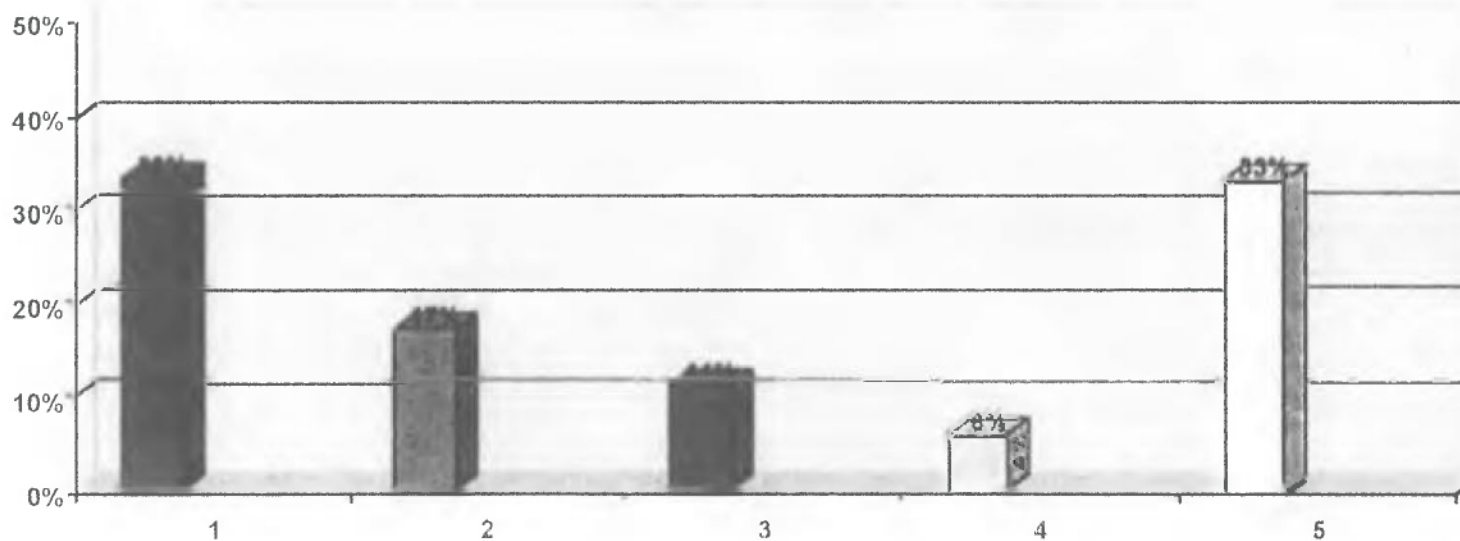
CATEGORÍAS	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA %
TOTALES		51	100
Importantes	01	16	31
Actualizados	02	15	30
Desactualizados	03	11	22
Coherentes	04	9	17

En cuanto a los contenidos, un 42% dice que son importantes, un 34% dice que estos contenidos están actualizados, sin embargo, un 28%; casi un tercio de los docentes encuestados dice que son contenidos desactualizados; pero un 23% señaló que sí son contenidos coherentes con los avances de las ciencias.

Se puede inferir que no hay consenso entre los docentes consultados sobre la actualización de los contenidos temáticos de los Seminarios que ofrece el Ministerio de Educación.

DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS

1. Ciencias	12
2. Letras	6
3. Prof. y Técnica	4
4. Normal	2
5. Comercio	12



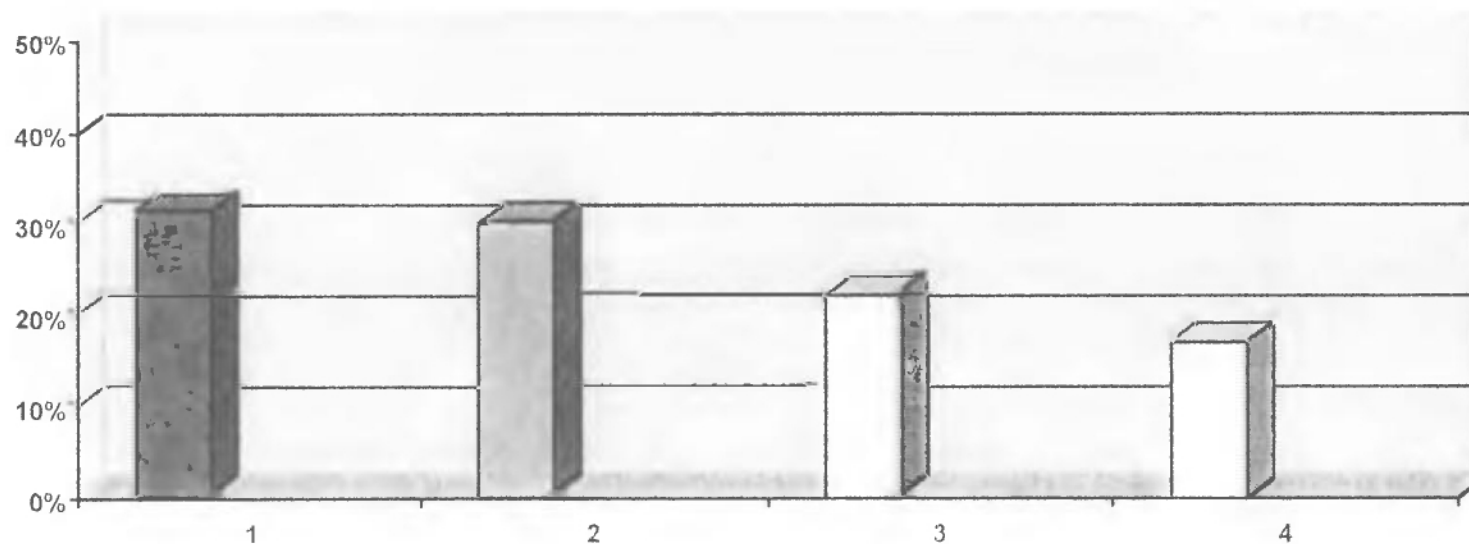
CUADRO N°11. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LA PREGUNTA ¿QUÉ TIPO DE APORTES BRINDAN LOS SEMINARIOS AL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA?

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA %
TOTALES		38	100
Mucho	01	16	42
Poco	02	17	45
Ninguno	03	5	13

En lo que respecta a los aportes que brindan estos seminarios al mejoramiento de la Práctica Pedagógica, el 42% señaló que si le ofrecen muchos aporte, como entender los nuevos enfoques curriculares; sin embargo, el 60% dice que muy poco fueron los aportes que recibieron de estos seminarios; el 13% indicó que no le brindaron ningún aporte.

DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS SEMINARIOS POR PARTE DE LOS ENCUESTADOS

1. Importantes	16
2. Actualizados	15
3. Desactualizados	11
4. Coherentes	9
Totales	51



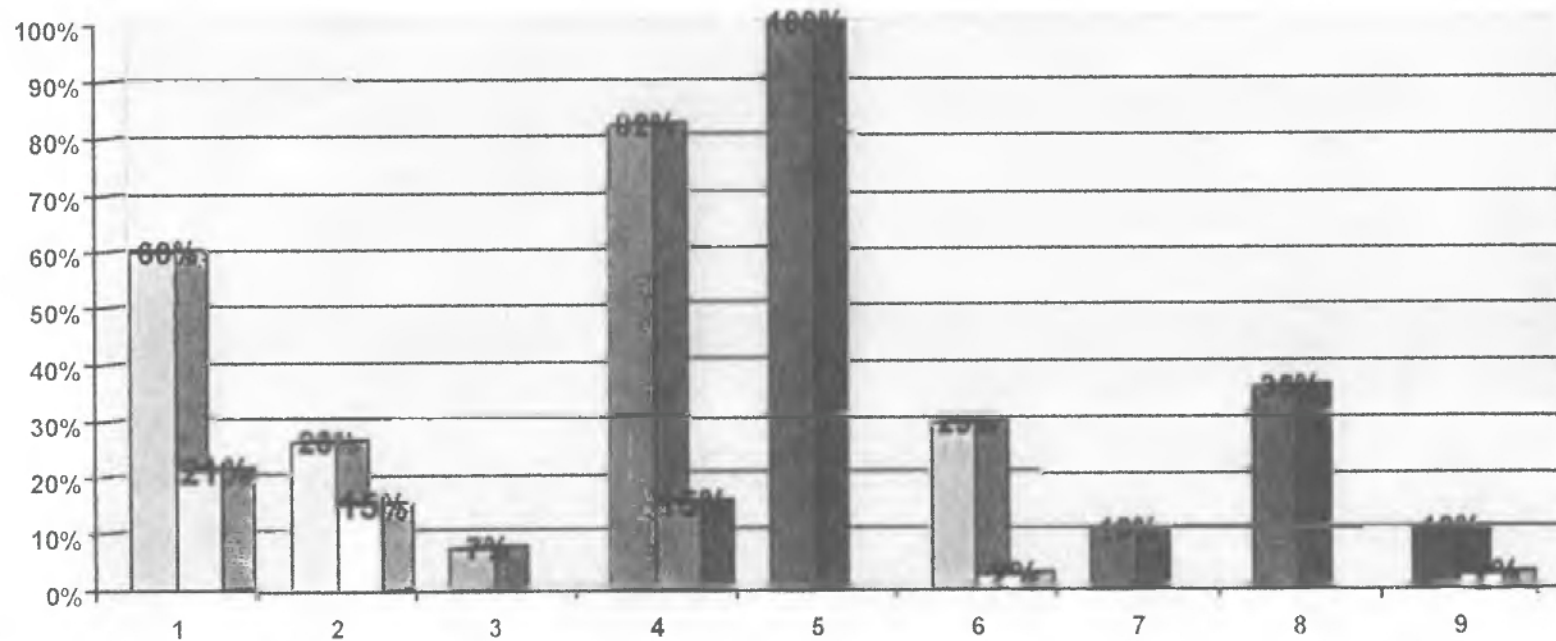
CUADRO N°12. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO AL TIPO DE ACTIVIDADES QUE LOS DOCENTES ENCUESTADOS HAN PODIDO APLICAR EN EL AULA DE CLASES

CATEGORÍAS	CODIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA %
TOTALES		99	100
Trabajo en grupo	01	12	12
Computadoras	02	20	20
Lectura de análisis	03	25	26
Mayor participación	04	30	30
Estudio de casos	05	12	12

Se les consultó a los docentes qué tipo de actividades han podido aplicar en el aula de clases y las respuestas fueron las siguientes: un 30% señaló que brindan una mayor y mejor participación en el aula de clases, es decir, tienen clases más participativas. Un 26% dice que la lectura de análisis es otra innovación que han podido implementar de folletos y discusiones grupales, hay más discusiones. Por otro lado, un 20% de los encuestados, indicó que con el uso de las computadoras han podido hacer esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales para ayudar a los alumnos a estudiar con mayor interés.

Gráfico # 7

DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO AL TIPO Y LAS VECES EN QUE HAN TOMADO LOS SEMINARIOS LOS DOCENTES ENCUESTADOS



	Una Vez	Dos Veces
1.	23	8
2.	10	6
3.	3	0
4.	31	6
5.	38	0
6.	11	1
7.	4	0

CUADRO N°13. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LAS RAZONES QUE LE HAN AYUDADO A APLICAR SUS INNOVACIONES EN EL AULA DE CLASES

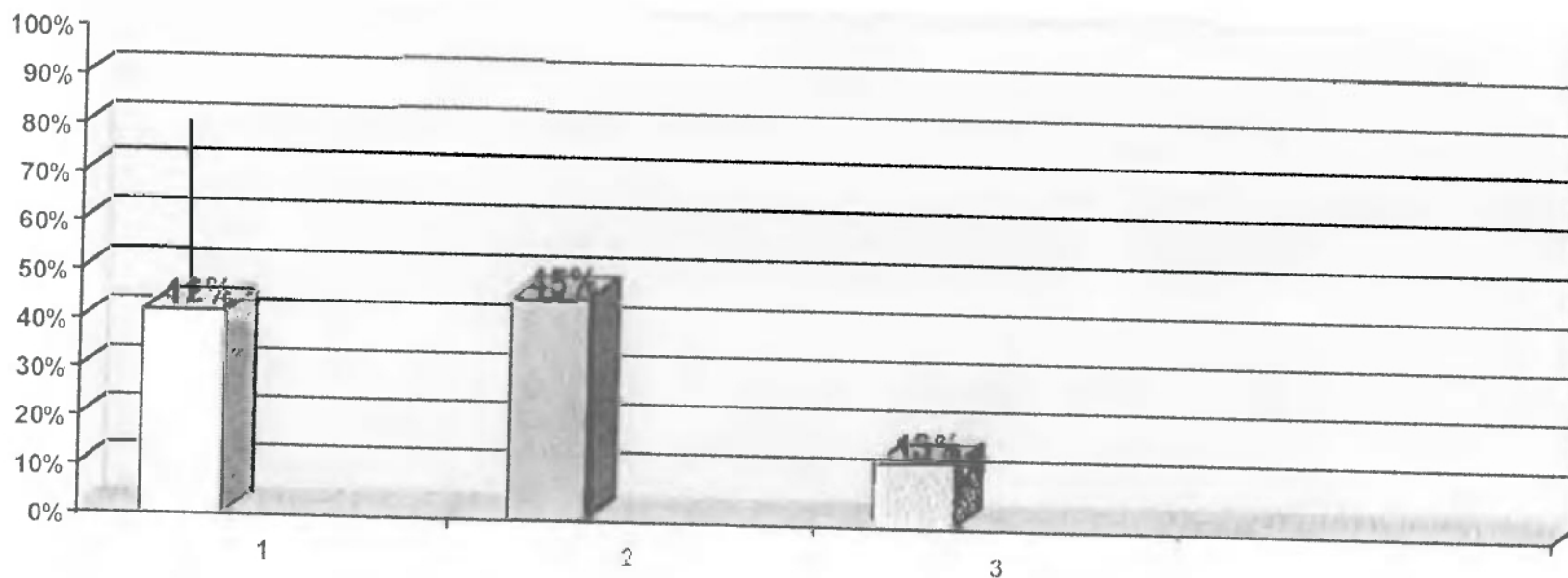
CATEGORÍAS	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA %
TOTALES		95	100
Orientaciones del Seminario	01	22	23
Contenido de los Seminarios	02	24	25
Apoyo de la Dirección del Plantel	03	10	11
Apoyo de los Supervisores	04	2	2
Apoyo de otros colegas	05	19	20
Material del Ministerio de Educación	06	8	9
Apoyo de las Universidades	07	10	10

Dentro de las razones que le han ayudado a aplicar sus innovaciones, tenemos que un 25% dice que los mismos contenidos se le han entregado en cada seminario. Un 23% señaló que las mismas orientaciones sobre cómo utilizar los métodos y técnicas de la enseñanza. El 11% dice que han recibido apoyo de los Directores del Plantel en cuanto al visto bueno de esas innovaciones. No obstante, sólo un 2% dice que recibió apoyo de los Supervisores y un 20% dice que ha

recibido apoyo de otros colegas, que le orientan técnico-docente. En cuanto al Ministerio de Educación, sólo un 9% señaló haber recibido apoyo del Ministerio. Además, un 10% nos informó que en las Universidades donde estudian le han ayudado a aplicar estas actividades.

DISTRIBUCION DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LA PREGUNTA
¿QUÉ TIPO DE APOORTE BRINDAN LOS SEMINARIOS AL MEJORAMIENTO DE
LA PRACTICA PEDAGOGICA ?

1. Mucho	16
2. Poco	17
3. Ninguno	5
TOTALES	38



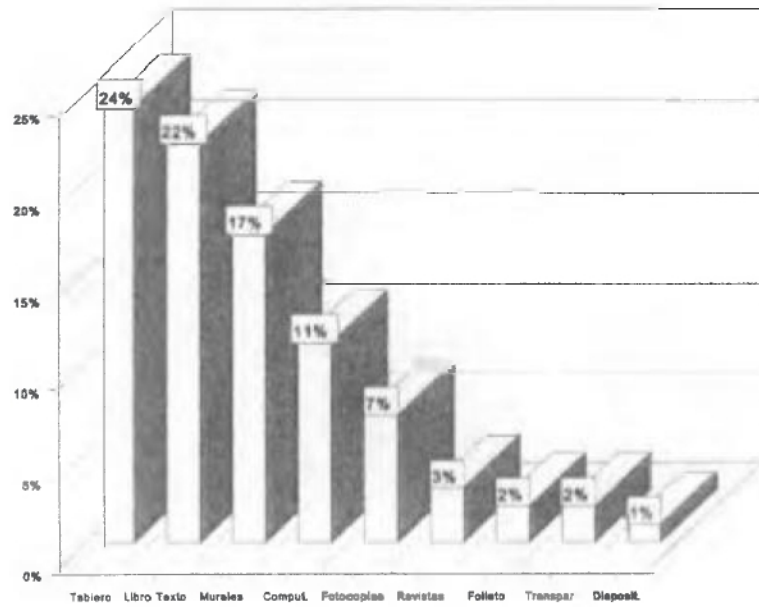
CUADRO N°14. DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE ACUERDO A LOS TIPOS DE RECURSOS DE APRENDIZAJE QUE UTILIZAN CON MAYOR FRECUENCIA LOS DOCENTES ENCUESTADOS

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
TOTALES		146	100
Computadoras	01	16	11
Tableros	02	35	24
Folletos	03	3	2
Libro texto	04	30	22
Fotocopias	05	10	7
Videos	06	2	1.5
Transparencias	07	1	1.0
Diapositivas	08	1	1.0
Revista Esp.	09	4	3.0
Láminas	10	8	0.4
Mapas	11	7	0.4
Murales	12	25	17
Museos	13	1	1.0
Excursiones	14	2	1.5
Otros	15	-	-

En cuanto a los tipos de recursos de aprendizaje que utilizan con mayor frecuencia son: El tablero, se señalaron casi todos los docentes como el recurso

más utilizado. Luego el libro de texto sigue en ese orden, las fotocopias, las computadoras y los murales. Estos son los recursos que utilizan casi todos los docentes encuestados. Sin embargo, los otros recursos, dicen ellos que lo utilizan con poca frecuencia, como el video, folletos, transparencias, diapositivas, mapas, museos, etc.

FRECUENCIA DE ACUERDO AL TIPO DE RECURSOS DE APRENDIZAJE QUE UTILIZAN CON MAYOR FRECUENCIA LOS DOCENTES ENCUESTADOS



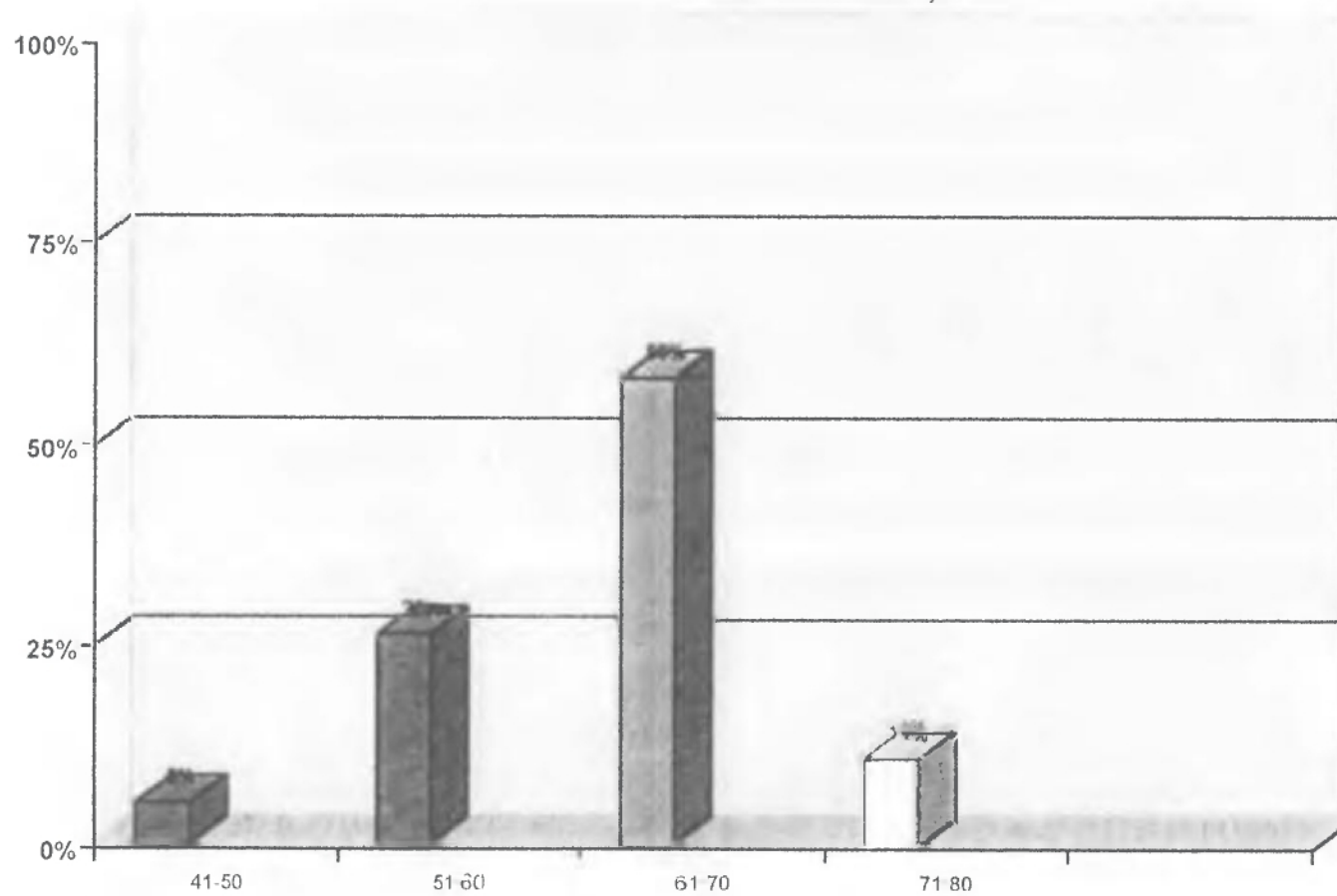
CUADRO N°15 . DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS (GRUPO EXPERIMENTAL)

Intervalos	Punto Medio (X _i)	f	f _i (X _i)	f _i acumulada	f _i relativo %	f _i relativo acumulada %
0 -10	5	--	--	--	--	--
11 - 20	15.5	--	--	--	--	--
21 - 30	25.5	--	--	--	--	--
31 - 40	35.5	--	--	--	--	--
41 - 50	45.5	1	45.5	1	5	5
51 - 60	55.5	5	277.5	6	26	31
61 -70	65.5	11	720.5	17	58	89
71 - 80	71.5	2	143	19	11	100
			1186.5		100	

$$\sum f_i 19$$

Gráfico # 10

RESUMEN DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS DOCENTES ENCUESTADOS (GRUPO EXPERIMENTAL)



CAPÍTULO V

PROPUESTA DE UN PROYECTO PILOTO DEL SISTEMA NACIONAL DE CAPACITACIÓN EN LA REGIÓN DE CHIRIQUÍ

5. LA TEORÍA DE LA CAPACITACIÓN DEL RECURSO HUMANO DENTRO DE LAS ORGANIZACIONES

5.1 Naturaleza de la Capacitación y del Adiestramiento

“Capacitación es el conjunto de actividades encaminadas a proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes del personal de todos los niveles para que desempeñe su mejor trabajo”. (García, Lima y Ferrer. 1996).

Según estos autores, con la capacitación se logra el desarrollo psicológico, social, tecnológico y económico de los individuos, de los grupos, las organizaciones y de los países. Ahora que la sociedad y la tecnología son cada vez más complejas, más innovadoras y más vertiginosas en el cambio, el que no se capacita se queda rezagado sin remedio.

La capacitación brinda a las personas la posibilidad de participar de lleno en los procesos productivos, de mantenerse vivas y activas en la corriente de la historia.

Hay una relación íntima entre capacitación y progreso de las instituciones.

Las organizaciones se benefician del desarrollo de la fuerza creadora del hombre y se perjudican por las fallas humanas, más que por las deficiencias de cualquier otro tipo. La gente calificada, la que puede y quiere, constituye la mejor riqueza para sí misma y para la institución.

5.1.1 El Área de Capacitación dentro de las Organizaciones

A. Objetivos de la Capacitación

“Se pueden definir los objetivos de la formación de recursos humanos de la siguiente manera: Elevar el nivel de eficiencia y satisfacción del personal a través de la actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades, así como del desarrollo de actitudes necesarias para el buen desempeño del respectivo trabajo. Esto redundará en una elevación de la cantidad y calidad del trabajo, así como en la superación personal y en el mejoramiento del nivel socioeconómico de los individuos que integran la organización”. (CINTEFOR, Uruguay. 1994).

La capacitación debe ir aparejada a la toma de ciertas decisiones para la solución de dificultades organizacionales.

B. Políticas de la Capacitación

Las políticas deben establecerse considerando la totalidad de la

organización y en concordancia con las normas en materia de administración de recursos humanos.

La capacitación será un sistema permanente y continuo orientado a:

- Preparar al personal de nuevo ingreso
- Favorecer la adaptación del personal
- Ofrecer cursos y seminarios cuando el diagnóstico de necesidades de capacitación lo considere necesario
- Preparar a los interesados cuando haya que cubrir vacantes de nueva creación o promover a algún trabajador.

C. Estructura Orgánica Funcional

La capacitación considerada como una actividad de apoyo para el logro de los objetivos de la organización, pueden formar parte de la administración de recursos humanos. (Ver Anexo).

Internamente, el área de capacitación y de acuerdo con las funciones que tiene bajo su responsabilidad, debe contar con las siguientes subáreas:

- Planeación y programación	- Operación y registro	- Evaluación
-----------------------------	------------------------	--------------

D. Planeación y Programación

Tendrá a su cargo:

- La detección de necesidades de capacitación mediante el análisis de los problemas que afectan a la organización y la determinación de los que se resuelven con capacitación y adiestramiento.
- La elaboración de planes y programas de capacitación con base en el diagnóstico de necesidades.
- Implica también decidir acerca de la forma en que la capacitación se va a realizar.

En la planeación también deberán diseñarse los instrumentos con que se evaluarán los resultados de la capacitación.

E. Operación registro

- Organizar los cursos o eventos de capacitación

- A partir del plan a largo plazo de la empresa, determinación del efectivo profesional necesario en cada especialidad.
- A partir del efectivo actual, determinar por especialidad, en razón de las curvas de regresión de efectivos, el efectivo probable para cada uno de los años previstos.
- Encontrar el efectivo complementario necesario, por especialidad y año;
- Determinar, a partir de este resultado y teniendo en cuenta la duración de la formación, el número, por año y especialidad, que hay que admitir.

Reconversión

Las necesidades de formación son el resultado de la obligación de reconvertir a un asalariado (es decir, prepararlo para un nuevo oficio, porque el que él ejerce va a desaparecer) y se ponen al descubierto al confrontar la estructura actual de la organización con su estructura provisional.

La determinación de las necesidades de formación resulta del proceso siguiente:

- Determinación de las funciones que desaparecerán en los cinco próximos años;

- Búsqueda en la estructura futura de las funciones (ya llevadas a la práctica o futuras) que puedan requerir reconversiones aplicando el método de las familias operacionales. Este método consiste, conociendo las características y las exigencias de una función que va a desaparecer, en buscar cuáles son en la empresa, las funciones que utilizan, en una medida la más amplia posible, competencias semejantes;
- Determinación de la función de reconversión más indicada, inventario de la separación de competencia entre la función que desaparece y la función de reconversión, y el establecimiento de un programa de enseñanza que contenga estos conocimientos. (Lerner, Delia. 1994).

Medidas de las Necesidades de Perfeccionamiento

La medida de estas necesidades exigen la puesta en marcha de métodos específicos. Estos métodos serán diferentes según se trate de una empresa estabilizada o en rápida evolución. Por lo tanto, debemos hacer aquí un análisis detallado de estos métodos para que cada empresa encuentre la respuesta a su problema.

Distinguiremos las necesidades que se refieren a la adaptación (puesta al corriente, alcance) de las que se hacen necesarias para la evolución de la función

(ajuste de la función).

Puesta al Corriente

Todo asalariado que acceda a una función nueva para él, pertenezca a la organización o acabe de llegar, debe ser puesto al corriente de su nuevo trabajo.

Así, pues, la puesta al corriente resulta necesaria en los casos de:

- Reclutamiento
- Cambios

Las necesidades de perfeccionamiento debida a los cambios provienen esencialmente de dos fenómenos:

- El absentismo, que impone de repente una redistribución de funciones;
- La variación de los programas de estudios (por ejemplo, diversificaciones de planes, cambios de programas de estudios, etc).

Alcance

En toda organización, cualquiera que sea y en donde sea, algunas funciones

son entregadas a funcionarios que no poseen la competencia requerida. Muchas causas diferentes pueden llevarnos a este resultado:

- La escasez del mercado de trabajo ha conducido a las organizaciones a rebajar sus escalas de empleo;
- La función ha evolucionado y las técnicas puestas en funcionamiento se ha complicado. El titular no ha podido evolucionar paralelamente;
- La función ha sido provista por promoción interna de manera precipitada y sin una verdadera preparación del titular;
- La función no era realmente conocida, sus exigencias de competencia no han sido totalmente inventariadas en el momento.
- Descubrir qué miembros de la organización necesitan un perfeccionamiento de alcance. Los medios de localizar las lagunas de competencia son múltiples:
 - Apreciaciones profesionales
 - Realización de los objetivos
 - El no respeto de la calidad o de los tiempos establecidos
 - El no respeto de los presupuestos
 - Las reclamaciones de los usuarios del sistema educativo, etc. (Tom Peters, 1992).

Y estos medios deben permitir que sean recuperados.

- Determinar con cada uno de ellos lo que le conviene aprender y estimar el tiempo necesario para este perfeccionamiento y los medios a poner en funcionamiento para realizarlo.

El perfeccionamiento de alcance, cuando no interesa más que a una pequeña proporción de los efectivos, señala a aquellos a los que concierne. Estos pueden entender este perfeccionamiento como una falta infamante, como la proclamación de sus insuficiencias. Es posible asegurar que todo perfeccionamiento entendido de este modo, está llamado al fracaso. Por tanto, la presentación del perfeccionamiento constituye en sí mismo un problema.

Si, a la inversa, es la institución la que acaba de pasar por un período de prueba:

- Ritmo de desarrollo rápido y sostenido,
- Reconversión parcial o total,
- Reestructuración (a continuación de una fusión, por ejemplo).

Profundización

Si bien en el plan de la organización se prevé la realización de trabajos más difíciles, de introducción de nuevas técnicas, las exigencias de las funciones de ejecución quedarán modificadas y los titulares deberán ser preparados para ello.

El perfeccionamiento relacionado con la profundización hace de un especialista un hombre todavía más especializado; de un P_2 hace un P_3 , de un P_3 , hace un titulado superior, etc y esto es verdadero a todos los niveles de las diferentes especialidades.

Reciclaje

La adaptación a la evolución de la organización puede a veces revestir una forma más global, tener efectos más colectivos, cuando el cambio técnico concierne ya no a un equipo o herramienta que sólo sirve a unos asalariados, sino a un modo o medio de gerencia que va a afectar a gran parte del efectivo.

5.2 El Autoperfeccionamiento Docente como Categoría Pedagógica

El reconocimiento de carácter transformador y creador de la actividad

pedagógico profesional, obliga a considerar como una de sus labores prioritarias el establecimiento de las condiciones sociales y pedagógicas que garanticen el trabajo creador y autotransformador del colectivo pedagógico, como un prerrequisito y una consecuencia del éxito de la labor educativa de la escuela. Por eso, la función del autoperfeccionamiento pasa al primer plano de la administración escolar como una aspiración concreta y cada vez más prioritaria de la escuela contemporánea.

Para Marcia Damis (1996) el autoperfeccionamiento docente es una categoría compleja que parece dimensionar en los campos pedagógico, psicológico y sociológico, entre otros. En este sentido, el autoperfeccionamiento docente, debe entenderse como una actividad autotransformadora que presupone el cambio del docente centrado en el dominio y comprensión profunda de los fines y naturaleza de su actuación profesional, incluyendo los mecanismos que facilitan su cambio sistemático y su autoanálisis.

Lo expuesto por los eminentes autores permite plantear la necesidad de concientizar a los docentes y autoridades educativas en relación a la profundidad que tiene el tema del perfeccionamiento, de ahí que el autoperfeccionarse es un constante reanálisis de la información sobre los modos de actuar, los procedimientos, las motivaciones y conceptualizaciones sobre la labor pedagógica,

que genera procesos de búsqueda y transformaciones a partir de la propia experiencia y de la experiencia ajena y que recodifica, reorganiza y sistematiza todo el sistema de trabajo del docente.

Por otra parte, Damis (1996) señala que el enriquecimiento y autodesarrollo del maestro, tiene que ver con cambios en:

- a. Los hábitos de trabajo, los conocimientos y comportamientos en áreas como los métodos de enseñanza, las disciplinas técnicas, el currículum, los planes de clase, los procedimientos y la comunicación con los estudiantes, los colegas.
- b. Las actitudes y expectativas en relación consigo mismo y con los demás; las representaciones de la enseñanza y la educación; su competencia profesional, sus creencias y puntos de vista, entre otros.
- c. La participación en las labores de la escuela, el grado, los programas de desarrollo, las investigaciones pedagógicas, las iniciativas creadoras, etcétera”.

Knowles, citado por Ramis (1996), expone en la misma línea de ideas, los siguientes principios:

1. Que los adultos se motivan a aprender lo que es necesario en su

experiencia y necesitan. Por tal razón, estas necesidades e intereses son puntos de partida apropiados para avanzar en las actividades de los adultos.

2. El adulto en su aprendizaje, está centrado en su vida, por lo que las situaciones de aprendizaje deben referirse a esta y no a simples asignaturas de un currículum.
3. La experiencia es una de las fuentes más ricas para el aprendizaje, por eso el núcleo de la metodología del trabajo con los maestros debe basarse en el análisis de la experiencia.
4. El maestro tiene una necesidad marcada de autodirección, por lo que las vías para su desarrollo deben operar con vistas a ofrecer los recursos para fortalecer su regulación personal en la labor cognoscitiva, en vez de transmitirle conocimientos acabados.
5. Las diferencias individuales de los maestros se acrecientan con la edad y están presentes todo el tiempo, por lo cual los procesos de perfeccionamiento deben promover las máximas opciones para el estilo, tiempo y lugar adecuados a los profesores.

El proceso de la promoción del autoperfeccionamiento, inmerso en la unidad dialéctica entre el desarrollo individual y el colectivo pedagógico, transcurre de acuerdo con determinados principios que permiten su organización y ejecución. Dichos principios están íntimamente relacionados, y en el transcurso de nuestras

investigaciones, podemos señalar los siguientes:

1. El principio del aumento de la participación activa y democrática, el cual expresa que la dirección de los procesos y las actividades debe favorecer no solo un ejercicio más libre de la opinión, sino el surgimiento de las iniciativas del colectivo y de las decisiones que en los diferentes niveles se adoptan, mediante un proceso en condiciones de plena comunicación.

Se trata, ante todo, de aprender a construir un espacio de acción propia del centro escolar, donde este se desarrolla a partir de las necesidades específicas de los colectivos pedagógicos y los docentes individualmente.

2. El principio del cambio de significado de la actividad, se entiende como un proceso de reconsideraciones de los medios de actuación, puntos de vista y representaciones que se producen en los maestros y funcionarios, basados en la valoración crítica de su actividad, de su preparación, de sus posibilidades de transformación, dirigidas a concebir de manera diferente su trabajo profesional.

5.3 Cómo Aprenden las Organizaciones

¿Qué es el Aprendizaje Organizacional?

La mayoría de las organizaciones estadounidenses dan por hecho que el aprendizaje organizacional se relaciona de alguna manera con la enseñanza formal. Pero aprender implica mucho más que estudiar, y el aprendizaje organizacional es mucho más complejo que el individual.

La mayor parte del aprendizaje organizacional tiene lugar en una serie de momentos aislados que los empleados experimentan a diario: contemplar las actividades en silencio, interactuar con las personas dentro y fuera de la organización, participar en el trabajo de grupos pequeños, leer documentos internos, desempeñar tareas, observar cómo se hace el trabajo.

Una definición sencilla de aprendizaje organizacionales es: "averiguar qué da buenos resultados o qué da mejores resultados". (Scott, Allen, 1995).

Una definición más elaborada es "adquirir y aplicar los conocimientos, técnicas, valores, creencias y actitudes que incrementen la conservación, el crecimiento y el progreso de la organización".

5.3.1 Niveles de Aprendizaje

Otro aspecto del aprendizaje importante que comprendan los empleados es que hay cinco niveles de aprendizaje: adquisición, utilización, reflexión, cambio y flujo.

1. **Adquisición:**

El primer nivel consiste en adquirir actitudes, creencias, valores, principios, información, conocimiento y oficio. Gran parte de la adquisición tiene lugar incluso, antes de contratar a un empleado.

2. **Utilización:**

El segundo nivel consiste en utilizar los elementos adquiridos. Sin embargo, la utilización es sólo una actividad, no un aprendizaje real, a menos que se cree un círculo de retroalimentación de manera que el rendimiento real se pueda comparar con el rendimiento pretendido.

3. Reflexión:

El tercer nivel requiere que usted se aleje del proceso, con el fin de ver el bosque en vez de los árboles. La reflexión es pensar en la “perspectiva más amplia”. La reflexión está libre de una acción externa. Se caracteriza por el interrogatorio, el análisis y la superación de suposiciones. Por ejemplo, un aprendedor o un grupo que sepa reflexionar podría enfocarse en los aspectos culturales dentro de la organización y en el efecto que causan esos aspectos en la forma de la que está situado el negocio, o debería estarlo, en comparación con la competencia.

Si vamos un poco más lejos, la reflexión podría implicar la construcción de nuevos paradigmas o sea, de modelos mentales de cómo funcionan las cosas. La reflexión en los paradigmas podría significar una redefinición de en qué actividad se encuentra usted y de la forma en la que realiza las mismas.

4. Cambio:

El cuarto nivel combina el pensamiento y la acción. La persona o el grupo responde a una oportunidad o un problema mediante una estrategia, asignando recursos y emprendiendo una acción con el fin de asegurarse de que el cambio

deseado resulte en una aplicación de alto impacto del aprendizaje.

5. Flujo:

Este nivel recibió su nombre del libro Mihaly Csikszentmihalyi, titulado FLOW (Flujo). En el nivel de flujo, los aprendizajes mínimos se siguen reforzando unos a otros sin esfuerzo consciente. El aprendizaje y la actividad relacionada parecen unirse en una corriente que sigue su curso hacia adelante.

5.3.2 Tipos de Aprendizaje

Hasta ahora se ha hablado acerca del proceso de aprendizaje, o sea, el cómo del aprendizaje. Los empleados también necesitan saber algo acerca del contenido del aprendizaje, o sea, el qué al cual se aplica el proceso. Como lo muestran los tipos de aprendizaje que se describen en la siguiente página, en una organización ocurre una extensa gama del contenido del aprendizaje.

Cualquier actividad depende de cierto nivel mínimo de competencia en el aprendizaje de tareas. A menudo el solo aprendizaje de las tareas puede determinar la posición competitiva.

5.4 Potencial para el Aprendizaje más rápido

Hay cuatro tipos de organizaciones que tienen el mayor potencial para convertirse en organizaciones de más rápido aprendizaje.

- Las de "terreno virgen": aquellas que empiezan de la nada, sin ninguna cultura organizacional que las agobie.
- Las organizaciones de ritmo rápido: aquellas en las que el aprendizaje rápido es decisivo para su supervivencia (por ejemplo, las compañías de hardware/software para computadoras).
- Las que son líderes en su ramo: aquellas que se enorgullecen de su reputación de estar a la vanguardia.
- Las que han sufrido una pérdida traumática de su ventaja competitiva y que han tenido que luchar para encontrar nuevas formas de hacer negocios.

Hoy en día, la mayoría de las instituciones ha atravesado por alguna suerte de examen de conciencia acerca de la forma en la que realizan sus actividades. Y casi todas han decidido que ya no deben operar en la forma en que antes lo hacían. La seriedad con que aborden este problema determinará su potencial como organizaciones de rápido aprendizaje.

5.4.1 El Lanzamiento de una ORA (Aprendizaje Organizacional Rápido)

a. Apertura del Aprendizaje

El aprendizaje muy rara vez es fácil. Para muchos, es una experiencia dolorosa, asociada con las primeras penurias escolares. No obstante, es evidente que vamos avanzando hacia un mundo de trabajo en el que el aprendizaje continuo es la norma. El ambiente de trabajo viene reemplazando a la escuela como la principal fuente de aprendizaje o, por lo menos, la más prolongada en la vida de las personas.

A causa de esta perspectiva del futuro, necesitamos atacar el extendido fenómeno de la resistencia al aprendizaje. Los seguidores o subordinados no son de ninguna manera los únicos que dan muestras de resistencia. Por desgracia, los líderes que se resisten suelen dañar el ambiente del aprendizaje más que los seguidores. Los líderes que se oponen se presentan bajo muchas máscaras.

- Aquellos que se niegan a apoyar el aprendizaje y sólo se enfocan el rendimiento del día de hoy.
- Aquellos que apoyan sólo de palabras el aprendizaje pero que no

emprenden ninguna acción que respalde lo que dicen.

Aquellos que apoyan el aprendizaje de los demás, pero que no hacen nada para demostrar su buena disposición para aprender.

Una ORA requiere algo más que la buena disposición para aprender, requiere afán. Si los líderes, los directores, no se muestran entusiastas acerca del aprendizaje, el propio y el de los demás, ¿por qué, entonces, lo debe hacer cualquiera persona de la organización?

b. Para emprender la Apertura

La apertura del aprendizaje es producto de dos fuerzas; la imagen propia de una persona y la pertinencia de la oportunidad que ofrece el aprendizaje. En otras palabras, si yo no estoy abierto al aprendizaje, mi resistencia significa: (1) que no me siento bien acerca de mi mismo, de manera que no pienso que sea capaz de mejorar, y (2) que la oportunidad de aprendizaje que se me presenta no me parece pertinente para mi trabajo, de manera que decido pasarla por alto.

Vamos a considerar el caso de un líder que apoya con entusiasmo el aprendizaje pero que se enfrenta a un subordinado que se siente incapaz de aprender o que considera que el aprendizaje es improcedente. ¿Qué debe hacer

el líder?

1. Compartir la información:

El líder debe compartir libremente la información acerca de que lo que sucede en la organización. La disminución de la resistencia al aprendizaje depende de abrir los libros de la compañía, explicar su visión, hablar de las realidades competitivas a las que enfrenta y de lo que debe hacer en respuesta, así como hablar de cuál será la función de cada persona en ese escenario que se despliega.

2. Ofrecer aliento:

Se debe alentar al aprendedor para que dé un primer pasito, uno que le proporcionará un éxito inmediato y reforzará el aprendizaje. El líder podría preguntar al aprendedor que acción le facilitaría el aprendizaje, y después invitarlo a dar ese primer paso.

3. Asignar a un aprendedor reacio a un equipo de mentalidad abierta:

El entusiasmo de quienes están abiertos al aprendizaje a menudo es

contagioso. Los miembros del equipo pueden compartir sus experiencias y ayudarse mutuamente a aprender.

4. Tener paciencia:

Un aprendedor necesita tiempo para comprender plenamente lo que implica el aprendizaje, y para ver en qué forma se relaciona éste con las necesidades tanto personales como organizacionales.

El líder debe explicar no sólo lo que sea necesario aprender y cómo hacerlo, sino también por qué es importante el aprendizaje.

5.5 Elementos para el Diseño de una Propuesta de Perfeccionamiento

Los nuevos paradigmas que se proponen para superar el de la clase frontal, privilegian el inter-aprendizaje entre pares y el trabajo grupal para lograr aprendizajes significativos. Aprender a trabajar en grupo y cooperativamente es un aprendizaje complejo, muy propio de la cultura en que ello ha sido una práctica permanente en el seno familiar. Cambiar la organización vertical de la clase y de la metodología homogénea impartida desde arriba por el trabajo en grupo como

metodología de enseñanza y aprendizaje en clase, implica re-aprendizajes y re-ordenamientos profundos en la cultura escolar. Los maestros, por lo general, no han tenido experiencia con este tipo de trabajo, ni como contenido ni como método, ni cuando niños ni cuando adultos. Tampoco fueron preparados para ello en su formación profesional, teórica y práctica, de tal manera que muchas veces aplican estas técnicas muy empíricamente, organizando grupos físicamente, sin que realmente se produzca un inter-aprendizaje grupal. Es común observar salas de clases en que los alumnos se organizan en grupos o rincones, pero que se les aplica el método tradicional, sólo que con mayores dificultades para los alumnos.

Es necesario considerar en la formación docente, la metodología de trabajo de grupo con la misma o mayor rigurosidad científica o pedagógica con que se enseñan otras metodologías.

Una de las tareas que se asigna a los profesores como algo natural es que desarrollen en sus alumnos la capacidad innovadora y al mismo tiempo, se les exige ser innovadores en su trabajo. No obstante, la capacidad para innovar, salvo raras excepciones, no surge como un don natural ni se realiza por decreto. Innovar supone conocimiento, información y competencias específicas, las cuales deben estar incorporadas en los currícula de formación docente, tal vez como un eje transversal que permeabilice tanto la teoría como la práctica.

La evaluación de los aprendizajes es sin duda el área del currículum que tiene una relevancia significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y puede constituirse en un arma de doble filo para cualquier innovación educativa, si no se la orienta en el sentido correcto, utilizando procedimientos e instrumentos adecuados, lo cual implica una gran complejidad teórico-técnica.

En general, hoy en día se utilizan pruebas de evaluación sólo con propósitos de promoción, de acuerdo a ciertos parámetros de contenidos establecidos por decreto, contribuyendo a la selectividad del sistema y a eliminar todo propósito innovador. Diferente es la situación con la evaluación informativa, cuyo uso se amplía cada día, con el propósito de apoyar a todos los educandos en el logro de aprendizajes significativos en su desarrollo personal e integral, conforme a las modernas tendencias teóricas del currículum y el aprendizaje.

La evaluación con ser el campo de mayor desarrollo teórico-técnico en pedagogía y a pesar de ocupar un lugar estratégico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene escasa o relativa importancia en los currícula de formación docente. Por ello, los profesores en su gran mayoría se enfrentan a este problema casi sin ninguna preparación formal. Se considera que elaborar pruebas es cuestión de sentido común, evaluar cuestión relativamente "objetiva" y promover o no, resultado simple de esas operaciones. Estudios recientes, al igual que la

experiencia, demuestran que los profesores adoptan criterios dispares y a menudo al capricho personal para evaluar a sus alumnos, sin tener conciencia de las implicaciones afectivas y las consecuencias de sus determinaciones. Es pues, urgente incorporar con énfasis progresivo en los currícula de formación docente la temática de la evaluación, tanto su campo teórico como el de elaboración de instrumentos y uso apropiado de la información.

5.5.1 Implementación de la Propuesta

Cada día cobran mayor relevancia las mal llamadas "actividades extra-curriculares" porque en verdad constituyen aspectos esenciales en la formación de un niño, como ha sido reconocido desde los tiempos de Platón, sin discusión. Ellas cubren un amplio espectro de habilidades: gimnasia, música, expresión corporal, canto, baile, títeres, teatro, manualidades (tejidos, cestería, mueblería, hojalatería), cocina y economía domésticas, proyectos ecológicos, etc., que otrora fueron enseñadas en las escuelas normales y que al pasar ellas a las universidades o adquirir el nivel de educación superior, desaparecieron. Es evidente que para lograr una formación integral, la formación docente debería incluir no sólo contenidos académicos, sino que también artísticos, de desarrollo físico, corporal, técnico y aspectos importantes de ecología y desarrollo ambiental, etc.

Tan importante como lo anterior es la necesidad de incluir en la formación docente metodologías y estrategias para que los alumnos no sólo utilicen el tiempo disponible en forma óptima y agradable en las “actividades extra-programáticas” sino que en todas las actividades incluidas en la mala curricular, donde ella deben ser consideradas parte integral. Lo cual cobra especial relevancia a la luz de las investigaciones que demuestran que existe una alta correlación entre tiempo-activo y aprendizaje escolar y a la tendencia a extender la jornada escolar, evitando que eso signifique “ofrecer más de lo mismo”. (Inestroza, Riveros y Jolibert. 1996).

a. La participación de la comunidad

La tendencia descentralizadora de los sistemas educativos ha venido a acentuar la tradicional demanda de buscar la participación de los padres y la comunidad, lo cual implica una preparación adecuada que va mucho más allá de las buenas intenciones por parte del profesor. Se cree que basta con decretar la participación para que ella ocurra, siendo que requiere de una preparación especial, ya que la relación escuela-comunidad contiene aspectos conceptuales e instrumentales complejos que requiere de una formación especial. De ahí que no baste con prescribir la participación en los decretos o en los currícula de formación docente, si no que debe integrarse como área específica de estudio, de investigación y experimentación, sin olvidar la necesidad de producir un cambio de

mentalidad en favor de una escuela abierta, superando el concepto tradicional de escolaridad. (45a. Conferencia Internacional de la Educación de la UNESCO). Esto significa que la comunidad, juega un rol importante para apoyar las actividades de capacitación de los docentes a nivel local.

b. Valores e identidad cultural

Por último, la formación docente tiene que considerar el impacto cultural que el desarrollo científico y tecnológico, la globalización de las comunicaciones, la apertura de las economías a nivel primario, están teniendo sobre las culturas nacionales en términos de una creciente pérdida de identidad y mutación de valores y actitudes, una de cuyas expresiones más significativas es la valoración de “tener” más que de “ser”, con todo lo que ella encierra de individualismo, egoísmo, relativismo y frivolidad. (Inestroza y otros, 1994).

La formación de docentes no sólo debe entregar conocimientos y concentrarse en los aspectos meramente cognitivos. Debe, además, entregar las competencias e instrumentos que permitan a los maestros formar integralmente, incluyendo aspectos valóricos y actitudinales en el contexto de cada cultura, para enriquecer la identidad individual y colectiva en un contexto universal, buscando la unidad en la diversidad.

c. Las demandas de la modernidad

Con el advenimiento del Siglo XXI pareciera urgente adecuar los sistemas educativos a las exigencias de procesos modernizadores tendientes a fortalecer la participación de las comunidades locales, la familia y los docentes, al mismo tiempo que mejorar la eficiencia vía una mayor autonomía de las unidades escolares. En suma, a democratizar los sistemas educativos para que respondan con una educación relevante y pertinente a los intereses, necesidades y problemas de los diferentes grupos etáreas en su contexto socio-cultural. Una educación de calidad con equidad que abre las oportunidades a todos por igual de acceder al conocimiento que demandará el desarrollo científico-tecnológico, social y cultural en las décadas iniciales del Tercer Milenio. Conocimiento que si no llegar en forma adecuada en cantidad y calidad a los más pobres, impedirá derrotar el flagelo de la pobreza.

Las estrategias modernizadoras que al menos en nuestra región están adquiriendo un grado importante de generalización, son brevemente, las siguientes:

c.1 Currículo nacional

Currícula nacionales organizados en función de procesos y contenidos

mínimos, estructurados conforme a modernas teorías del aprendizaje que privilegian la formación de los educandos a partir de las estructuras cognitivas que él construye a lo largo de la interacción permanente y dinámica con el medio socio-cultural.

c.2 Ejes formativos o transversales

Currícula que además incluyen elementos valóricos, a través de ejes formativos transversales que permeabilicen toda la malla curricular.

Uno de los elementos más innovadores y de mayor actualidad es el que dice relación con la integración de una serie de temas a la malla curricular y que se consideran indispensables para la formación integral de los niños y jóvenes hoy en día. Dichos temas, tales como educación ambiental, la educación para la salud, educación para la paz y democracia, educación en derechos humanos, educación sexual, etc, tienden al desarrollo de conocimientos específicos en cada área al igual que el desarrollo de valores, lo cual requiere de una diversidad de competencias específicas y metodológicas que deben incluirse en la formación docente inicial y en servicio como en los programas de perfeccionamiento. El real manejo de estos temas puede ser contraproducente e incluso desintegrador del proceso educativo.

c.3 Adaptación o adecuación del currículum a nivel local y de aula

La descentralización pedagógica es otra de las grandes innovaciones de la modernización de los sistemas educativos y comprende estrategias, tales como:

- Elaboración de planes y programas de estudio a nivel local y de unidad escolar.
- Elaboración de proyectos educativos para la unidad escolar.
- Adecuación del currículum nacional, local y de unidad escolar en el aula.
- Elaboración de proyectos educativos de las comunidades locales (municipalidades).

Cada una de las estrategias indicadas requiere de conocimientos teóricos y prácticos profundos del mensaje, contenido y de estrategias muy especializadas y complejas que no pueden ser adquiridas sino a través de una sólida formación sistemática y experiencial de cuya responsabilidad no pueden escapar las instituciones formadoras y de capacitación de los docentes.

5.6 Síntesis de la Estructura de la Propuesta

Esta propuesta se implementaría en la Región Escolar de la Provincia de

Chiriquí y lo que se pretende es que el Sistema se aplique de manera gradual y progresiva en forma experimental como proyecto piloto y una vez se haya evaluado el proceso de aplicación, su impacto, entonces se podrá implementar en otras tres regiones, el próximo año, después que la región educativa reúna las condiciones para adoptar las características del Sistema Nacional de Formación y Capacitación Profesional del Personal Docente y Directores.

1. Objetivos del Sistema

- Lograr la reivindicación de un perfeccionamiento docente para modificar las condiciones de trabajo que incidan en el mejoramiento y cambio de los sistemas escolares.
- Elaborar una estructura ágil, funcional para que defina una política de perfeccionamiento al docente para el mejoramiento de la labor profesional.
- Establecer las funciones de la nueva estructura de Capacitación a nivel regional.

Entre ellos se pretende lograr:

El pleno funcionamiento de una fundamentación teórico conceptual construida sobre tres ejes: valores, inteligencia y ciencia y tecnología (Formación y Desarrollo Profesional Integral)

La legitimidad pedagógica y jurídica del Sistema

Un sistema nacional de formación y desarrollo profesional integral, sustentado en una estructura ágil, flexible y funcional

Sistema Nacional de Formación y Desarrollo Profesional Integral

Fortalecer las competencias profesionales de los docentes directores y supervisores para un desempeño eficaz

La sistematización de información estadística, teórica y tecnológica que alimente innovaciones en la formación inicial y el desarrollo profesional integral

Que se garantice la autosostenibilidad del sistema mediante la aplicación de un programa permanente de evaluación y seguimiento a todos los niveles del sistema

1.1 Visión del Sistema Nacional de Formación y Desarrollo Profesional Integral

Haber contribuido positivamente al mejoramiento de la educación en el país y por ende, al de la calidad de vida del pueblo panameño, y haber concienciado a todos de la importancia de la educación para el desarrollo de la nación.

Disponer de una estructura ágil, flexible y funcional, que dé respuestas permanentes y oportunas a las demandas del entorno en los campos científico, tecnológico, ecológico, económico, social y cultural del país.

1.2 Misión del Sistema Nacional de Formación y Desarrollo Profesional Integral

Contar, en el marco de la modernización de la educación, con una estructura abierta, dinámica, flexible que garantice la participación de todos los actores sociales; que dé respuestas a las demandas presentes y futuras de formación y desarrollo profesional integral de los docentes, directores y supervisores y que genere en ellos las competencias exigidas por el país para el próximo milenio.

2. Programación de una Política de Perfeccionamiento al Docente

2.1 Jornada de Capacitación a través de Talleres de Perfeccionamiento de Docentes

- Instrumentos de capacitación
- Forma de organización del trabajo docente
- Comunidad de vida profesional entre docentes
- Modalidad de investigación para estudiar las condiciones culturales de los procesos de cambio de las prácticas institucionalizadas en el sistema escolar. (Ver Anexo N°4).

2.2 Sistematización de la formación del Docente en servicio

- Institucionalizada en centros de formación permanente
- Institucionalizada en el lugar de trabajo del docente

2.3 Financiamiento de la Propuesta

- | | | |
|---|---|-----------|
| - | Financiamiento del Estado | 50,000.00 |
| - | Financiamiento de organismos no gubernamentales | 50,000.00 |

Financiamiento de las organizaciones magisteriales 25,700.00

2.4 Evaluación de la Política de Perfeccionamiento

(Ver Anexo N°5).

Con este modelo lo que se pretende es que la propuesta se focalice en una región escolar, proponemos que sea la Dirección Regional de Chiriquí porque reúne las condiciones para implementarla.

El modelo presentado en la página anterior servirá de base para que la Región Escolar, planifique y organice una red de capacitación y le permita utilizar eficientemente los Recursos Humanos y físicos de la Región de Chiriquí.

2.5 Funciones

Diagnosticar necesidades de capacitación de Docentes, a partir de su propia realidad.

Identificar un Banco de Datos de facilitadores para los diferentes temas de la capacitación de Docentes en Servicio.

Identificar el nivel académico del 100% de los docentes de la Región, por sexo, niveles, años de servicio.

- Elaborar conjuntamente con todas las instituciones pertenecientes al sistema, de programas de capacitación focalizados en áreas puntuales identificadas en los diagnósticos.
- Formular un registro de instituciones elegibles para ofrecer capacitación al Ministerio de Educación.
- Evaluar los procesos de capacitación al docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la Educación.

ROLES Y RESPONSABILIDADES DEL ADMINISTRADOR DE CAPACITACIÓN

ADMINISTRADOR	CONSULTOR	DISEÑADOR	INSTRUCTOR
<ul style="list-style-type: none"> . Establece la política Alcance de los servicios. <ul style="list-style-type: none"> - Entrenamiento - Educación - Desarrollo - Sistema de retroalimentación - Administración de contingencias <ul style="list-style-type: none"> - Ingeniería de los Trabajos - Alcance de los métodos útiles <ul style="list-style-type: none"> - Programación - Selección de Participantes - Normas de Participación - Criterios de Evaluación - Comunicar las políticas - Establecer los objetivos de los programas - Establecer el presupuesto - Vigilar los gastos - Establecer las condiciones de las facilidades <ul style="list-style-type: none"> - Proveer las facilidades - Seleccionar al personal - Administrar al personal - Desarrollar al personal - Evaluar el esfuerzo en entrenamiento y desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los problemas de desempeño - Recomendar las soluciones <ul style="list-style-type: none"> - Entrenamiento - Educación - Desarrollo - Sistema de Retroalimentación <ul style="list-style-type: none"> - Administración de Contingencias <ul style="list-style-type: none"> - Ingeniería de los Trabajos - Desarrollo de la organización - Establecer las metas de los programas (en conjunto con los clientes y gerentes) - Evaluar los programas - Asistir a los programas - Ser consejero en los diseños de programas 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar los métodos - Seleccionar el medio - Sintetizar el método y el medio en un programa integrado - Proveer de información, datos y materiales a la implementación del programa - Rediseñar los programas en base a los que la información indica 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar el diseño del entrenamiento - Analizar y responder a las necesidades de aprendizaje de forma individual - Adaptar el diseño a las necesidades de los participantes - Proveer de retroalimentación y evaluación para facilitar el entrenamiento - aconsejar a los participantes - Proveer de retroalimentación o los diseñadores de capacitación acerca de las fortalezas y debilidades en el diseño de la capacitación.

Responsabilidades de una Unidad de Capacitación

- ✓ Desarrollar, establecer y supervisar las políticas de entrenamiento
- ✓ Realizar evaluaciones anuales de necesidades de entrenamiento
- ✓ Planear y organizar las actividades de capacitación
- ✓ Evaluar los cursos de entrenamiento
- ✓ Mantener informada a la alta gerencia sobre el desarrollo de los entrenamientos internos y externos
- ✓ Proporcionar servicios de consultoría interna
- ✓ Apoyar las promociones y certificación de los gerentes.

Responsabilidades de los Gerentes en cuanto a la Capacitación

- ✓ Implementar políticas de entrenamiento
- ✓ Proporcionar los recursos para apoyar los entrenamientos
- ✓ Alentar el entrenamiento y desarrollo gerencial
- ✓ Identificar las necesidades de entrenamiento individuales y organizacionales
- ✓ Recomendar personal para ser entrenados
- ✓ Mantener informado al personal sobre las diversas oportunidades de entrenamiento
- ✓ Mantener información al personal de las áreas técnicas.

Responsabilidades de Capacitación del Personal

- ✓ Asistir a los entrenamientos cuando le corresponda
- ✓ Ejercer la iniciativa y ayudar al personal en sus necesidades de desarrollo
- ✓ Colaborar con sus supervisores para desarrollar planes de entrenamiento individual
- ✓ Completar las tareas e instrumentos de evaluación que se le asignan
- ✓ Participar activamente en las actividades de capacitación (discusiones en la clase, ejercicios).

2.6 Medios que se necesitan para su Implementación

1.	Centro de Capacitación	
	1 Edificio con ocho (8) aulas	50.000.00
2.	Veinte (20) computadoras	30,000.00
3.	Antena Recepción de Señal Satelital	3,500.00
4.	Ocho (8) TV y ocho (8) VHS	3,200.00
5.	Funcionarios (los que laboran actualmente en la Dirección Regional Chiriquí)	<u>xxxxxxx</u>
6.	Papelería	4,000.00
7.	Viáticos (un año)	5,000.00

8.	Textos y libros especializados	8,000.00
9.	Mesas, sillas, tableros	10,000.00
10.	Edición de una Revista Trimestral	<u>12,000.00</u>
	COSTO TOTAL	<u>125,700.00</u>

Esta propuesta debe iniciarse como un Proyecto Piloto del Sistema de Capacitación en la Región de Chiriquí por un espacio de dos (2) años, para que los docentes participen formulando y desarrollando proyectos de investigación, identificado a partir de problemas que surgen en el aula del maestro.

Esto significa que el docente no se aleja de su aula para realizar su capacitación, utilizando estrategias semipresenciales que le permita articular los avances derivados de la formación de su quehacer educativo.

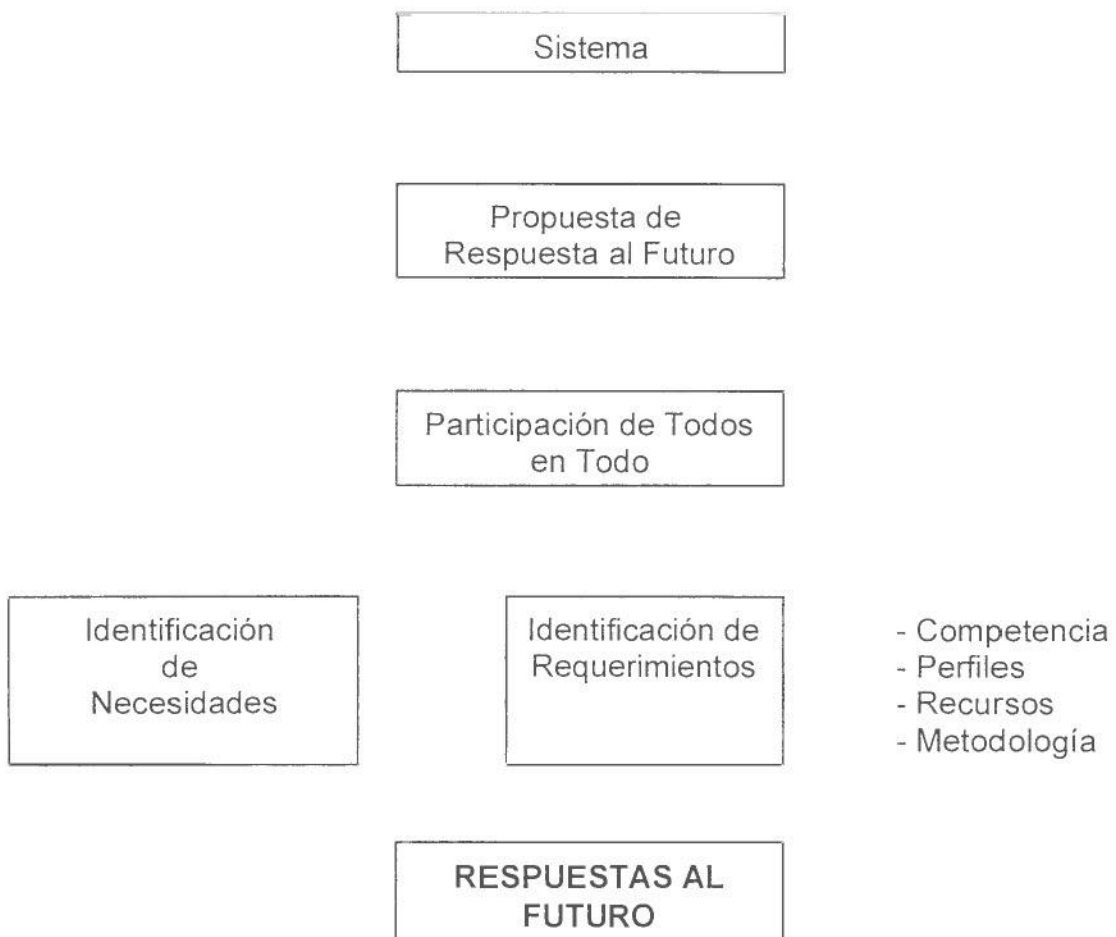
2.7 Estrategias

Las estrategias que se recomiendan para utilizar en la propuesta como mecanismo para el mejoramiento continuo son:

1. Autodiagnóstico
2. El monitoreo de clase, asesoría
3. Los talleres de mejoramiento

4. Los cursos
5. Las pasantías
6. Los seminarios
7. La investigación y producción teórica

Estrategias



2.8 Características

Algunas de sus importantes características, tenemos

- El uso intensivo de la información, las redes de comunicación y la sistematización
- La igualdad de oportunidades para todos los docentes de la región
- El trabajo mediante una red operativa con un punto focal
- La gestión por proyectos evaluados permanentemente
- El uso de diversas técnicas de educación de adultos
- Uso adecuado de tecnologías para favorece la capacitación
- Seguimiento y evaluación de la formación y el mejoramiento continuo de los docentes
- Sistema de acreditación de la capacitación

Altamente Participativo	CRITERIOS	Actualizable y Actualizante
De Cobertura Nacional		Proyectivo con Visión de Futuro
De Estructura Flexible y Dinámicas	DEBE SER	Creativo, Innovador, Abierto Crítico
		Medible
Un Permanente Proceso de Desarrollo		Articulador de Instituciones Formadoras
Altamente Motivante Hacia el Auto Desarrollo		Sostenible
	Estimulante en la Formación para la Transición	Base para la Investigación

Contribuyente Primario para el mejoramiento de la calidad de vida del pueblo panameño y constructor de la Nación del mañana

CONCLUSIONES

En momentos en que el desarrollo de la ciencia y la tecnología promueven cambios sustanciales en la sociedad, se hace indispensable formar y actualizar a los profesionales de las diferentes disciplinas para que den respuestas a las necesidades del entorno

Hoy, los sistemas educativos no escapan a los cambios que experimenta la sociedad, esto hace que los docentes deben prepararse cada vez más y mejores para brindar una educación de la más alta calidad a los educandos. Los conocimientos que los docentes adquirieron durante la etapa de formación deben ser actualizados a partir de los avances de la ciencia y de la tecnología

Dentro de conclusiones importantes, en este estudio se pueden señalar algunas, así

- Existe un desbalance entre la norma que reglamenta la capacitación del docente (Decreto N°202 de 1988 y N°425 de 1989) con los objetivos planteados en la Ley 34 de 1996 que modifica la Ley 47 Orgánica de Educación

Por un lado el decreto que reglamenta el funcionamiento de la Dirección de Perfeccionamiento al Educador, la Ley 34 de 1995, crea una nueva Dirección que actualmente labora con las funciones antiguas

- Existen muchos elementos positivos de la Teoría del Desarrollo Organizacional planteadas en este estudio que a veces no son implementadas para la planificación de la Política de Capacitación del Personal Docente.

- Sí existe diferencia significativa entre los docentes que reciben programas de capacitación que aquellos que no asisten con frecuencia a los programas de capacitación.

- Los seminarios que se ofrecen tienen poca vinculación con el trabajo que debe realizar el docente en el aula de clases, existe poca asociación entre el constructivismo y su aplicación en la enseñanza de las asignaturas, es decir, el docente no logra desdoblarse estos nuevos enfoques, a la labor que realiza día a día en el aula de clases.

- Existe bajo nivel de autoestima por parte de los docentes encuestados, es decir, poco entusiasmo por aprender nuevas formas de enseñanza para mejorar la calidad de la educación.

- Dentro de los docentes encuestados, el 22% señaló que los contenidos de los seminarios que ha recibido del Ministerio de Educación, son

actualizados; sin embargo, el 17% dice que están desactualizados y el 14% señaló que los mismos son muy importantes.

Cuando se les preguntó a los docentes cómo evalúa los seminarios, el 50% dice que los seminarios en que ha participado, son muy buenos; el 15% los evalúa de excelente. Esto significa que el 65% ve muy bien los seminarios que el Ministerio de Educación ha ofrecido últimamente. Sin embargo, el 25% los catalogó de regular y el 10% de deficiente. Señalaron que había problema de organización, inscripción, etc.

Se ha desarrollado la conceptualización de la Capacitación del Personal docente en América Latina y en Panamá, ha evolucionado al punto que se considera un elemento dentro del sistema educativo como un subsistema que implica planificar para garantizar eficiencia y mejoramiento cualitativo de la educación.

En términos generales, la capacitación del Ministerio de Educación tiene una nueva visión y esto se debe a que el Ministerio de Educación ha organizado de manera conjunta con las Universidades Oficiales (1999) (Universidad de Panamá y UNACHI). Además, ha aumentado la credibilidad de los seminarios del Ministerio de Educación hacia los docentes,

significativamente.

Un problema que se observa en el docente es que hay una carencia de la alfabetización en tecnología, es decir, el docente señala que tiene poca oportunidad de acceder a las computadoras. Sin embargo, consideramos que es un problema de actitud, ya que la mayoría de los colegios secundarios, tienen laboratorios de computadoras y los docentes pueden acceder si lo desean.

- Finalmente, hace falta sistematizar todas las ofertas de capacitación que se le va a ofrecer al docente para evitar que le choquen diferentes eventos y evitar que le resten tiempo de clases regulares a sus estudiantes, es decir, por un lado en el mismo Ministerio de Educación y las Universidades existen ofertas de capacitación que a veces no son los que el docente necesita.
- Existen nuevas tendencias actuales de las Ciencias de la Educación que puedan garantizar que la Formación del Docente y la Capacitación pueda acercarse a las exigencias de la sociedad panameña y de los nuevos tiempos.
- Existe buena voluntad de parte de las autoridades del Ministerio de

Educación y de las Universidades para crear las estrategias y los mecanismos necesarios de coordinación entre estas instituciones de tal forma que se puedan fortalecer las acciones tendientes al mejoramiento profesional de los docentes panameños.

RECOMENDACIONES

La actualización de los docentes es sólo uno de los aspectos que se deben atender para procurar un mejoramiento de la calidad de los docentes y el mejoramiento de la infraestructura de las instituciones regionales. Esa actualización debe verse como un proceso permanente de reflexión sobre la práctica educativa con el fin de mejorarla y, a la vez, adecuarla a las necesidades de los estudiantes y el medio.

La capacitación de los docentes como una acción permanente debe promover un mejor desempeño de los docentes en su quehacer en los centros educativos donde laboran.

El Ministerio de Educación como ente rector de la educación del país, debe definir claramente los perfiles de docentes que requiere el sistema para lograr los propósitos que se establecen desde la política educativa. Es sólo una clara definición de lo que se requiere como se podrá negociar, con las instituciones formadoras de docentes, la organización y ejecución de planes de formación y actualización tendientes a formar el tipo de docentes necesarios para asumir la escuela, esto se puede concretizar creando, e implementando la ley de Carrera Docente.

El sistema de formación y capacitación debe procurar el asumir la formación

y actualización de docentes como un proceso basado en la investigación de aula, para que nuestros educadores tomen conciencia de que su quehacer no es estático y repetitivo, sino dinámico y que conduce a una construcción constante, este debe ser el norte en los programas curriculares de Formación y Capacitación de los docentes en las Universidades del país.

La capacitación de docentes debe llevarse a cabo como un proceso concertado entre diferentes instituciones públicas y privadas que se encuentran interesados en esta acción. Es así como se visualiza la participación del Ministerio de Educación y de las universidades públicas y privadas para lograr el propósito que se persigue. El Ministerio de Educación debe jugar un papel muy importante referido a la definición de los perfiles de docentes que participan en las capacitaciones y aportar el financiamiento necesario para que pueda ofrecer un servicio de calidad a los participantes.

Las universidades, por su parte, como instituciones formadoras de docentes, deben focalizar su atención en la preparación de personal de niveles altos de gerencia educativa, así como de aquellos docentes que asumen posiciones de líderes en sus comunidades educativas. Es desde aquí como se visualiza la acción de capacitación como un esfuerzo conjunto de las

instituciones educativas.

El Ministerio de Educación, desde sus diferentes dependencias, debe apoyar, el desarrollo de acciones de capacitación, así como llevar a cabo planes piloto en forma conjunta con las instituciones formadoras. Es de esa forma como se aprovecha el personal de todas las instituciones y se contribuye a enriquecer la experiencia de ambos en una colaboración de iguales hacia la búsqueda de mejores condiciones para los educadores del país, tendiente a lograr una educación de calidad para los estudiantes.

La complejidad del trabajo escolar hace necesario que se dé un énfasis especial a las siguientes áreas, sin que esto signifique que sean las únicas que se atienden:

- Contenido en las disciplinas, entendido como actitudes, habilidades, valores, destrezas, lenguajes y elaboraciones conceptuales, que le dan sentido y conforman la estructura de la disciplina.
- Teoría pedagógica, en lo que se refiere a los planteamientos teórico-prácticos en que se sustente la práctica educativa.
- Didáctica, entendida como el conjunto de estrategias utilizadas por el docente para facilitar la interacción.

Investigación en el Aula.

El abordaje de cada uno de estos aspectos plantea la necesidad de contar con programas debidamente organizados que desarrollan sus propios mecanismos de evaluación y seguimiento para asegurarse que haya continuidad en la acción que se desarrolla en las aulas.

Existen muchos elementos de la Teoría de Desarrollo Organizacional que sirven como fundamento para la creación del Sistema Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional, para su planificación a nivel regional, en ejecución y puesta en marcha.

Es un buen momento con varios argumentos para el desarrollo de la Ley 34 mediante decretos, de tal manera que su ejecución sea más flexible, oportuna, sistemática, en cuanto a la capacitación del Personal Docente de Media.

Organizar en el Ministerio de Educación, un Congreso Regional sobre los Avances de la Educación Media en América Latina, con la participación de docentes de la región y para conocer las perspectivas y el rol que juega la capacitación en la Educación Media panameña.

- Establecer un Sistema de Evaluación en los Programas de Capacitación de tal forma que se pueda conocer el impacto de estos programas y conocer realmente que tan eficaces son las diferentes jornadas de capacitación que reciben nuestros docentes.
- Crear una Red de Instituciones que fortalezcan el Sistema a nivel regional de la Capacitación del Recurso Humano en la educación.
- Establecer Centros de Maestros Pilotos en la Provincia de Chiriquí, como se explica en la Propuesta.
- Buscar el financiamiento para la implementación de la Propuesta del Sistema Nacional de Formación y Capacitación Integral del Docente.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAÚZ ROVIRA, José N. Los Problemas Metodológicos del Diseño Experimental. Editorial Universitaria, Panamá, 1981. P.89.
-
- Metodología de la Investigación Científica. Guía para Desarrollar Investigaciones Científicas y Trabajos de Grado. Imprenta Universitaria, Panamá, 1994.
- ATCÓN, Rudolph, TONNO TRUCCO, Henrique. Teoría sobre Administración Universitaria. Revista. 1990.
- BRASLAVSKY, Cecilia y otros. Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. Convenio Andrés Bello. Buenos Aires. 1996. 45 pp.
- BREUER, John. Escuelas para Pensar. Una ciencia del Aprendizaje en el Aula. Biblioteca del Normalista. Secretaría Educación Pública, México, D.F. 1998. 319 pp.
- COLLS AVOLIO, Susana La Tarea Docente. Edito. Margmar. Buenos Aires, Argentina. 1997. 307 pp.
- DE PUELLEZ BENÍTEZ, Manuel. Elementos de Administración Educativa. Ministerio de Educación Pública de España. Madrid, España, 1980.
- DRESSLER, Gary. Administración de Personal. Edit. McGraw Hill, México. 1995. 517 pp.
- GÓMEZ DACAL, Gonzalo. Administración Educativa. Editorial Amaya, S.A., Madrid, España, 1986.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodología de la Investigación. Editora Mc Graw Hill, México, 1994.

- KERLINGER, Fred. Investigación del Comportamiento. Editora MacGraw-Hill. México, 1992.
- LYNCH, James. La Educación Permanente y la Preparación del Personal Docente. UNESCO. Alemania, 1977.
- LÓPEZ FERRER, M.; LIMA, Valle; y REMIS, L. J. Autoperfeccionamiento Docente y Creatividad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. 1996. 90 pp.
- MARCANO, Luis F. Gerencia de Proyectos de Investigación. Módulo N°11. Programa Nacional de Gerencia en Ciencia y Tecnología. Venezuela. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia. 1994. 68 pp.
- McGEHEE, William Capacitación. Adiestramiento y Formación Profesional. Grupo Editorial Limusa. México. 330 pp.
- MOLINA, Zaida y otros. Transformación Curricular. Ministerio de Educación. Proyecto Desarrollo Educativo. ME-BID. 1995. Panamá.
- _____ Curso de Diseño Curricular para Técnicos del Ministerio de Educación. Panamá. 1998. ME-BID.
- _____ Política Curricular. Ministerio de Educación. Panamá. ME-BID
- MUNFORD, Alan. Cómo Desarrollar el talento Gerencial. Edit. Norma, Colombia. 1999. 240 pp.
- NAMO DE MELLO, Guiomar. Nuevas Propuestas para la Gestión Educativa. Biblioteca Normalista. Secretaría de Educación Pública. México. 1998. 110 pp.

- PETERS, Thomas J. En busca de la Excelencia. Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia, 1994.
- RODRÍGUEZ
ESTRADA, Mauro y
otros. Administración de la Capacitación. Edit. McGraw Hill. México. 1990. 279 pp.
- ROMERO DÍAZ,
Augusto. Administración de las Instituciones Escolares. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia. 1990. 137 pp.
- SÁENZ, Oscar. Didáctica General. Editora Amaya, S.A. Madrid, España. 1985.
- SMITH, Barry J.; DE LA
HAYE, Briant. El ABC de la Capacitación. Práctica. Edit. McGraw Hill. México. 1991. 391 pp.
- TORO BALART,
Ernesto. Evaluación para la Toma de Decisiones. Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo OEA/Panamá. Cuarta Edición. Santiago de Chile. 1994.
- UGALDE VÍQUEZ,
Jesús. Administración del Currículum. Universidad Estatal a Distancia. UNED. San José, Costa Rica. 1985.
- VAN DALEN, Deobold
y otros. Manual de Técnicas de Investigación Educativa. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina. 1971.
- WYNKER, Raymundo. Modernización y Productividad. Un reto urgente para la Industria Mexicana. Editorial Diana, México. 1988. 141 pp.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Comisión Coordinadora de Educación Nacional. Volumen N°2. Filosofía de la Educación Panameña. Centro Impresión Educativa. Panamá. 1986. 336 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Fortalecimiento del Papel del Maestro. Biblioteca Normalista. México, D.F. 1997. 55 pp.

LEYES, DECRETOS Y RESUELTOS

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley N°47 de 1946. Orgánica de Educación. Modificada por la Ley 34 de julio de 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley N°28 del 1° de agosto de 1997. Por la cual se crea la Junta Educativa Regional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto Ejecutivo N°203 del 27 de septiembre de 1996. Por el cual se establece el procedimiento para nombramientos y traslados en el Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto Ejecutivo N°127 del 16 de julio de 1998. Por el cual se modifica el Decreto N°203, 1996, que establece el procedimiento para nombramiento y traslados en el Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resuelto N°202 de 10 de octubre de 1988. Por el cual se crea la Dirección de Perfeccionamiento Profesional al Educador.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resuelto N°425 de 30 de marzo de 1989. Por el cual se organiza la capacitación de la Dirección de Perfeccionamiento al Educador.

ENTREVISTAS

Dr. Javier Solís. Asesor de Educación Básica y Normatividad. Secretaría de Educación Pública. México. 1998.

Dr. Mario Leyton Soto. Consultor Internacional del Componente de Desarrollo Profesional del Proyecto de Desarrollo Educativo. PRODE-ME-BID. 1999.

Dr. Donald Lemke. Consultor Internacional del Componente Transformación Curricular del Proyecto Desarrollo Educativo. PRODE -ME- BID. 1999.

Prof. José Grenard. Consultor Nacional del Componente de Desarrollo Educativo (PRODE-ME-BID). 1999.

Prof. Dianelsa de Batista. Directora del Colegio Instituto Urracá. 1999.

Prof. Sergio Alonso. Asesor de Capacitación del Ministerio de Educación de la República de Cuba. 1999.

Dr. Richard Kraft. Profesor de Educación. Universidad de Colorado. Consultor de Capacitación de Docentes. Banco Mundial. Panamá, 1999.

ANEXOS

INSTRUMENTO PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ESPECIALIZACIÓN
EN ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN EDUCATIVA

INSTRUMENTO DE APLICACIÓN A DOCENTES

Generalidades:

Como estudiante graduando de este programa de Maestría de la Universidad de Panamá, me ha interesado desarrollar el tema de la capacitación dirigidos a los docentes del sistema educativo, de ahí que hemos diseñado este instrumento con el propósito de sistematizar información valiosa sobre la política de capacitación de docentes y su impacto en el mejoramiento de su desempeño profesional.

Esta información que usted nos suministre, será estrictamente utilizada de manera confidencial, por lo tanto, le agradecemos de antemano su atención

Muchas gracias,

ASPECTOS GENERALES

1. Sexo

- 1.1 Femenino
- 1.2 Masculino ()

2. Áreas de Servicio como Docente

- 2.1 0 - 5 años
- 2.2 6 - 10 años ()
- 2.3 11-15 años ()
- 2.4 Más de 15 años ()

3. ¿Cuál es su especialidad?

-
- 4. Mencione cuáles seminarios de actualización ha participado en los dos últimos años y con qué frecuencia?**

- 4.1 _____
- 4.2 _____
- 4.3 _____
- 4.4 _____
- 4.5 _____
- 4.6 _____
- 4.7 _____
- 4.8 _____

ASPECTOS ESPECÍFICOS

Instrucciones: **Seleccione en círculo, la letra de la respuesta que usted considera la correcta**

- 1. Según algunos autores, El Constructivismo consiste en:**
 - a. Una teoría que permite al estudiante ser muy activo?
 - b. Un conjunto de metodología aplicables en el aula?
 - c. Un conjunto de teorías que permite al estudiante pensar y actuar de manera que pueda construir su propio aprendizaje.
- 2. De acuerdo con los autores, un Mapa Conceptual es:?**
 - a. Un conjunto de palabras organizadas
 - b. Una estrategia de aprendizaje significativo
 - c. Un cuadro sinóptico
- 3. El Aprendizaje Significativo consiste en:**
 - a. Relacionar un nuevo contenido con conocimientos anteriores
 - b. Presentar clases dinámicas
 - c. El desarrollo de la teoría Conductista
- 4. El Aprendizaje Significativo se puede lograr con los estudiantes, en:**
 - a. Todas las materias

- b. Algunas materias
 - c. Ninguna materia
5. **Los nuevos Programas Curriculares elaborados por el Ministerio de Educación, están fundamentados con un enfoque:**
- a. Socio reconstruccionistas
 - b. Sociocrítico
 - c. Conductista
6. **Mencione tres contenidos curriculares de los nuevos Programas de Estudios elaborados por el Ministerio de Educación**
- 7.1 _____
- 7.1 _____
- 7.1 _____
7. **¿Con qué tipo de Estrategias Metodológicas considera usted que se puede alcanzar un aprendizaje significativo?**
- 8.1 Técnica Expositiva
 - 8.2 Técnica Autoinstrucción Programada
 - 8.3 Técnica de Reflexión
8. **¿Qué tipo de interacción tiene usted con sus estudiantes?**
- 9.1 Participación durante el desarrollo de un tema de la clase, orientado por el estudiante
 - 9.2 Participación en actividades extraescolares
 - 9.3 Participación durante el tema desarrollado de un tema de la clase, orientado por el docente
9. **En los nuevos programas curriculares elaborados por el Ministerio de Educación, se pueden introducir nuevos temas?**
- 10.1 Los temas transversales
 - 10.2 Los temas científicos
 - 10.3 Los temas libres

10. Señale si ha implementado alguna innovación en el aula de clases de lo que ha aprendido en los Seminarios

Sí () pase a la pregunta siguiente

No () Por qué? _____

11. Señale que tipo de actividades usted ha podido implementar en el aula de clases, de lo que ha aprendido en los Seminarios que ha participado. Explique.

12. Mencione algunas razones fundamentales que le han ayudado a aplicar alguna innovación en el aula de clases

13. Mencione algunas razones fundamentales que le han impedido aplicar alguna innovación en el aula de clases

14. Señale qué tipos de técnicas o ayudas utiliza frecuentemente en el desarrollo de sus clases

15.1 Computadoras

15.2 Tablero

15.3 Folletos

15.4 Libro de texto

15.5 Fotocopias

15.6 Videos

15.7 Transparencias

15.8 Diapositivas

15.9 Revistas especializadas

15.10 Láminas, figuras

15.11 Mapas

15.12 Murales

15.13 Museos

15.14 Excursiones

15.15 Otros

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN "t" DE STUDENT

<i>Grados de libertad (gl)</i>	<i>Nivel de Confianza .05</i>	<i>Nivel de Confianza .01</i>
1	6.3138	31.821
2	2.9200	6.965
3	2.3534	4.541
4	2.1318	3.747
5	2.0150	3.365
6	1.9432	3.143
7	1.8946	2.998
8	1.8595	2.896
9	1.8331	2.821
10	1.8125	2.764
11	1.7959	2.718
12	1.7823	2.681
13	1.7709	2.650
14	1.7613	2.624
15	1.7530	2.602
16	1.7459	2.583
17	1.7396	2.567
18	1.7341	2.552
19	1.7291	2.539
20	1.7247	2.528
21	1.7207	2.518
22	1.7171	2.508
23	1.7139	2.500
24	1.7109	2.492
25	1.7081	2.485
26	1.7056	2.479
27	1.7033	2.473
28	1.7011	2.467
29	1.6991	2.462
30	1.6973	2.457
35	1.6896	2.438
40	1.6839	2.423
45	1.6794	2.412
50	1.6759	2.403
60	1.6707	2.390
70	1.6669	2.381
80	1.6641	2.374
90	1.6620	2.368
100	1.6602	2.364
120	1.6577	2.358
140	1.6558	2.353
160	1.6545	2.350
180	1.6534	2.347
200	1.6525	2.345
∞	1.645	2.326

Fuente: Wayne W. Daniel (1977): Estadística con Aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación. México, D.F.: McGraw-Hill. p. 469

Fuente original: Reproducido de Documenta Geigy, Scientific Tables, séptima edición. Cortesía de Ciba Geigy Lda. Basel,

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN "t" DE STUDENT

<i>Grados de libertad (gl)</i>	<i>Nivel de Confianza .05</i>	<i>Nivel de Confianza .01</i>
1	6.3138	31.821
2	2.9200	6.965
3	2.3534	4.541
4	2.1318	3.747
5	2.0150	3.365
6	1.9432	3.143
7	1.8946	2.998
8	1.8595	2.896
9	1.8331	2.821
10	1.8125	2.764
11	1.7959	2.718
12	1.7823	2.681
13	1.7709	2.650
14	1.7613	2.624
15	1.7530	2.602
16	1.7459	2.583
17	1.7396	2.567
18	1.7341	2.552
19	1.7291	2.539
20	1.7247	2.528
21	1.7207	2.518
22	1.7171	2.508
23	1.7139	2.500
24	1.7109	2.492
25	1.7081	2.485
26	1.7056	2.479
27	1.7033	2.473
28	1.7011	2.467
29	1.6991	2.462
30	1.6973	2.457
35	1.6896	2.438
40	1.6839	2.423
45	1.6794	2.412
50	1.6759	2.403
60	1.6707	2.390
70	1.6669	2.381
80	1.6641	2.374
90	1.6620	2.368
100	1.6602	2.364
120	1.6577	2.358
140	1.6558	2.353
160	1.6545	2.350
180	1.6534	2.347
200	1.6525	2.345
∞	1.645	2.326

Fuente: Wayne W. Daniel (1977): Estadística con Aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación. México, D.F.: McGraw-Hill. p. 469

Fuente original: Reproducido de Documenta Geigy, Scientific Tables, séptima edición. Cortesía de Ciba Geigy Lda. Basel,

El seminario sobre Transformación Curricular, está dirigido, como se anotó anteriormente, a todos los docentes que deseen participar en él y tendrá lugar entre el 1º y el 5 de febrero del presente año.

Este seminario se ofrecerá en las diferentes regiones educativas a partir del criterio de ubicación de los docentes en su período de vacaciones. Las sedes serán centros educativos de fácil acceso, con condiciones adecuadas para ofrecer el seminario a grupos de 35 a 45 participantes.

La modalidad de ofrecimiento de este seminario será igualmente, 20 horas presenciales y 20 de auto y coaprendizaje, y el rendimiento académico será objeto de evaluación; los resultados satisfactorios acreditarán igualmente, 40 horas de estudio al participante.

La organización de la “Capacitación Verano 99” está a cargo de la Unidad Nacional de Capacitación y Educación permanente y de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional con el apoyo del PRODE, Componente III: Desarrollo Profesional. El ofrecimiento estará bajo la responsabilidad de la Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa (DNCTE) del Ministerio de Educación y de las Universidades de Panamá y UNACHI como se indicó anteriormente.

La evaluación y seguimiento a la capacitación “Verano 99” serán responsabilidad de la Unidad de Capacitación y Educación Permanente, de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento (DNFPP), y de la Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa, a través del Componente III: Desarrollo Profesional.

2. PRÓPOSITOS DE LA EVALUACIÓN.

Este estudio tiene dos propósitos:

- 2.1. Recolectar información evaluativa básica sobre la planificación, organización, ejecución y evaluación de la capacitación “Verano 99” que sirva de base para mejorar los procesos de futuras actividades de capacitación masiva, y

- 2.2. Utilizar la experiencia como base para el diseño, puesta en marcha y desarrollo de la estrategia de evaluación de la formación y el desarrollo profesional integral, en el ámbito del Sistema Nacional de Formación y Desarrollo Profesional Integral.

3. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA.

La evaluación se asume como un proceso inherente al de capacitación y tiene como propósito recolectar información básica que permita mantener o introducir cambios en los elementos y procesos de la capacitación como objeto de evaluación.

En el ámbito de la “Evaluación Verano 99” se constituyen en objetos específicos de evaluación, las necesidades reales de capacitación, la planificación global de la misma para lograr una oferta con cobertura nacional, la organización para la capacitación de docentes de todas las regiones del país, la programación de las actividades-seminario- de capacitación, su ejecución, el rendimiento académico de los alumnos y la experiencia como totalidad.

La evaluación que se propone en este documento tiene como propósito caracterizar los procesos de capacitación y evaluar su calidad, pertinencia y efectividad para el logro de mejores niveles de calidad de los docentes a través de los dos tipos de seminarios que se ofrecen.

La Capacitación “Verano 99” se inicia en los proceso de modernización de la educación y es consistente con la transformación educativa y curricular, actualmente en proceso en la actualidad.

Se asume como parámetro el conjunto de requerimientos incluidos en el documento propuesta de capacitación que se concretan a dos niveles: primero de verificación de los criterios a partir de los cuales debería realizar la capacitación y de 3 criterios cualitativos adicionales: calidad, pertinencia y efectividad.

El estudio se denomina de evaluación y seguimiento en tanto que a la vez que se caracterizan y evalúan los procesos, los evaluadores hacen un acompañamiento de apoyo a la solución de posibles dificultades, directamente o sirviendo de puente con las instituciones o instancias

responsables para la solución de los mismos con el Ministerio o en las Universidades.

El estudio se caracteriza igualmente como de evaluación externa; si bien es cierto que los evaluadores son un equipo del Ministerio de Educación, asumen el papel de evaluadores externos. Las estrategias de evaluación combinan para la recolección de la información ítems abiertos y cerrados en tanto es pertinente. Predominan los primeros en tanto, este estudio constituye la base para el diseño de la estrategia de evaluación en el ámbito del Sistema Nacional de Formación y Desarrollo Profesional. La información que se recolecte permite ir cerrando los temas para procesar la información y hacerla permanente.

3. LOS OBJETOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Se asume como objetos de evaluación los siguientes:

3.1. Los procesos de planificación, programación y organización

- A nivel de institución responsable: número de participantes, número de grupos, ubicación y condición de las sedes de ofrecimiento, programación de los eventos que se desarrollan en cada período en el caso de las Universidades.
- A nivel de aula: programación analítica, disponibilidad del material de apoyo para el auto y coaprendizaje, la previsión de estrategias e instrumentos de evaluación, la disponibilidad de elementos didácticos auxiliares para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.2. La ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje

- La organización de los participantes para el aprendizaje.
- Las estrategias metodológicas y su incidencia en la interrelación de alumnos entre si y con el docente, para facilitar el aprendizaje. La efectividad de dichas estrategias

con respecto al tema, a las características de los participantes y a los espacios destinados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Los materiales de auto y coaprendizaje y los de apoyo: su calidad, suficiencia y pertinencia.
- El rol del docente como facilitador del aprendizaje.

3.3. La evaluación del aprendizaje: la previsión en la programación analítica, el tipo de evaluación, los instrumentos utilizados, su calidad y pertinencia; los resultados y su calidad, y la posibilidad de que los resultados puedan ser acreditados al participante de acuerdo con la carrera docente.

3.4. La experiencia del docente y de los participantes en el desarrollo de la capacitación: aspectos positivos, aspectos restrictivos, aspectos que se deberían mantener y aspectos que se deberían cambiar.

3.5. Proyecciones, recomendaciones por parte de docentes y participantes.

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

4.1. Responsables:

La evaluación y seguimiento estará bajo la responsabilidad de un equipo de profesionales de las instancias responsables por la evaluación con el apoyo del Grupo Básico de Trabajo del Componente III: Desarrollo Profesional, del PRODE.

El equipo funcionará en la modalidad de evaluación externa.

4.2. Estrategia:

Dada la brevedad del tiempo de duración de los eventos de capacitación, en el proceso de evaluación, no será posible

cubrir la población total de grupos en que se desarrolla la capacitación. En consecuencia, se realizará sobre un 30% de los grupos existentes en cada sede. Por ejemplo: si en una sede se ofrece capacitación a 15 grupos, se visitarán 5 aulas (grupos).

Dados específicos sobre número de grupos constituidos por docentes matriculados en cada institución y en cada sede, en el caso de las universidades y en cada región, para el caso de transformación curricular, permitirá definir el tamaño del equipo de evaluación y seguimiento y los costos de transporte y viáticos.

Se utilizarán como estrategias específicas: la observación directa en el aula, o situación de enseñanza-aprendizaje, y la entrevista individual con el coordinador de la capacitación en cada sede y colectiva con docentes-facilitadores y participantes.

Para la recolección de la información sobre la organización de la capacitación “Verano 99” a nivel central y de las instancias superiores se aplicará un instrumento una vez el proceso de capacitación haya concluido.

4.3. Instrumentos.

Se utilizarán como instrumentos una guía de observación directa en el aula y en la sede y guías de entrevista, las dos referidas a los objetos de evaluación correspondientes. Se utilizará igualmente una guía de análisis de documentos para evaluar los materiales básicos y de apoyo. Los instrumentos se anexan a este documento.

4.4. Organización y Análisis de la Información.

Se hará a nivel central con base en tablas diseñadas para la integración de la información y sobre esta información se realizará el análisis y se elaborará el informe de evaluación.

Copias del informe se presentará al Señor Ministro de Educación, a cada una de las direcciones del Ministerio, y a la dirección del PRODE.

5. BIBLIOGRAFIA.

Propuesta del Programa de Desarrollo de Habilidades Administrativas (PDHA) para Directores de Primaria y Secundaria

El propósito de la siguiente propuesta es presentar un Programa de Desarrollo de Habilidades Administrativas (PDHA) orientado hacia directores de escuelas primarias y secundarias del estado de Nuevo León.

El objetivo principal del programa es proporcionar a los directores de escuela un programa de desarrollo flexible que contribuya al desarrollo de conocimientos y habilidades administrativas **a través de la resolución de problemas específicos** que se presentan en su práctica como directivos.

Tomando como base los problemas más comunes que enfrenta un director en su gestión, el programa se desarrolla en módulos **independientes** que le dan al director las herramientas y enfoques administrativos necesarios para definir adecuadamente el problema, encontrar soluciones viables para su escuela, y documentar el proceso.

De esta manera, el director va desarrollando sus habilidades como administrador mientras realiza actividades propias de su puesto, ya sea resolviendo algunos de los problemas concretos en su escuela, o mejorando las actividades que ya se realizan, haciéndolas más eficientes, o aumentando la cobertura, o desarrollando servicios adicionales.

El programa pretende aprovechar al máximo **la experiencia** con la que ya cuentan los directores de escuela, que es considerable después de 20 ó más años de trabajo docente y administrativo, con un enfoque de administrador **educativo**, en donde se administra con objeto de apoyar y mejorar el trabajo docente que se realiza en su plantel.

El diseño que se presenta concibe la preparación profesional en función de los siguientes supuestos:

- 1 El administrador educativo competente domina un conjunto de conocimientos y herramientas que le permiten definir los problemas que se presentan, ya sea para resolverlos él/ella mismo(a) o identificar a otros que puedan hacerlo (Figura 1). En función de esta base de conocimientos toma acciones concretas, analizando de manera reflexiva los resultados obtenidos, con objeto de resolver efectivamente el problema y al mismo tiempo confirmar (o desconfirmar) la utilidad de los conocimientos que utilizó **en función de la problemática a resolver**.
- 2 La práctica profesional se entiende, desde una perspectiva de **racionalidad práctica**, como la habilidad de definir de manera apropiada problemas particulares, y en función de esta definición encontrar alternativas de solución viables para situaciones únicas.

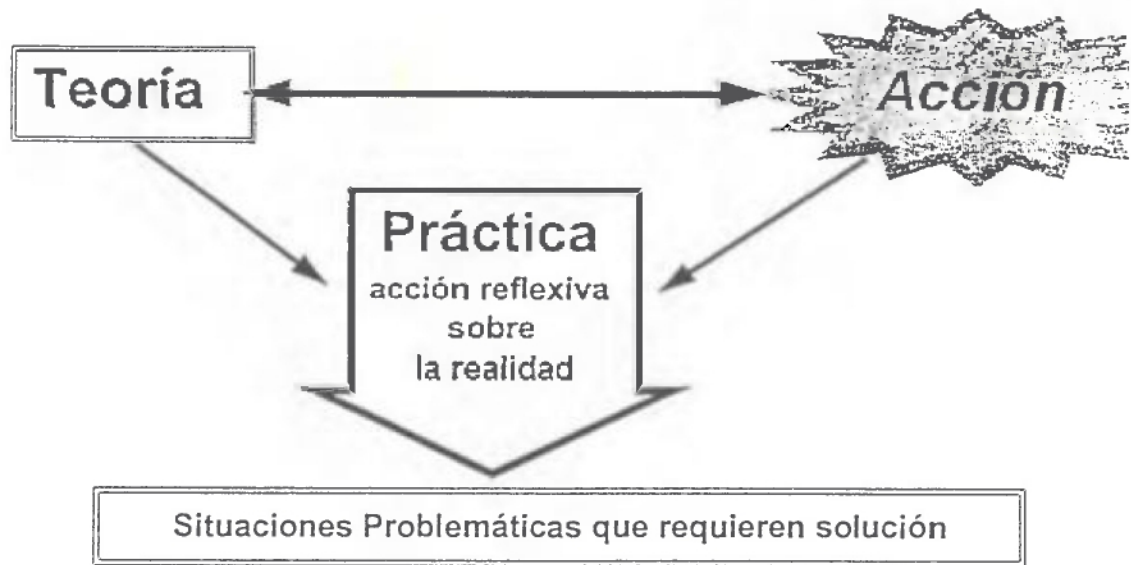


FIGURA 1 - PRÁCTICA PROFESIONAL COMO ACCIÓN REFLEXIVA

- 3 La teoría como apoyo a la práctica profesional tiene las siguientes características:
 - a. Es una **creación** humana cuyo propósito es explicar una parte de la realidad
 - b. Es una **simplificación** de la realidad. Por ello siempre está **limitada**
 - c. Es **útil** en cuanto mejora la comprensión de la realidad, y no en sí misma

- 4 La teoría que forma la base de conocimiento de la profesión, que es por definición interdisciplinaria, se utiliza como una **herramienta descriptiva** cuya utilidad radica en delimitar de manera más precisa una situación problemática, con la cuál el administrador educativo genera alternativas de solución a la medida del problema y la situación en la que se da.

- 5 El proceso que utiliza un adulto para aprender es significativamente distinto al que utiliza un niño. El adulto tiende a considerar relevante aquello que lo ayuda a resolver problemas concretos relacionados con su actividad principal, y aprende en función de qué tanto le ayuda el contenido a resolver problemas.

- 6 La relación instructor-participante replica la relación asesor-cliente de una consultoría, en donde el asesor cuenta con mayores conocimientos generales, y el cliente con mayor experiencia específica del problema a resolver. El asesor es responsable de proporcionar información y ayuda, pero es responsabilidad del cliente establecer la dirección que tomará el aprendizaje. Ambos actores son interdependientes en función de actividades de aprendizaje orientadas a **resolver problemas prácticos**, en donde el dominio del conocimiento es un medio y no un fin en sí mismo. (Figura 2)



FIGURA 2 - EL APRENDIZAJE DE ADULTOS BASADO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El diseño del PDHA incorpora estos supuestos creando un **espacio de aprendizaje** en donde los directores de las escuelas cuentan con los recursos básicos necesarios para enfocar de manera sistemática y profesional los problemas más comunes que enfrentan en la escuela, generando e implementando propuestas viables de solución.

El trabajo se realiza en **módulos** con una duración aproximada de **un mes**, en donde el participante recibe un **Manual de Trabajo** que incluye material y actividades a realizar para que diagnostique la situación particular de su escuela. En función de este diagnóstico inicial, el directivo realiza las siguientes actividades:

1. Define la situación existente y visualiza una situación deseable
2. Establece un plan de acción viable para acercarse a la situación deseable
3. Realiza el plan de acción y observa sistemáticamente los resultados del mismo
4. Reflexiona sobre los resultados, en función de acercarse o no a la situación deseable

Con base en esta reflexión, el director inicia un nuevo ciclo en donde redefine la situación existente, establece un nuevo plan de acción, actúa y observa, y vuelve a reflexionar, hasta que alcanza la situación deseable definida por él mismo. Este proceso se va documentando en el **Manual de Trabajo**, que también sirve como documento de evaluación del desempeño del director con respecto al módulo en el que están trabajando.

El trabajo con el Manual se complementa con dos apoyos adicionales:

- 1 16 horas de transmisión vía satélite por módulo, distribuido en 8 programas de 2 horas c/u que se presentan dos días a la semana (lunes y miércoles, o martes y jueves). Estos programas amplían y complementan el contenido del manual, ofrecen recomendaciones prácticas, presentan ejemplos (preferentemente del Estado) de proyectos ya realizados, etc.
- 2 Un sistema de asesoría personalizada, vía correo electrónico, fax, teléfono, y en algunos casos excepcionales en persona, en donde el director puede discutir con mayor amplitud sus proyectos y los resultados obtenidos en su escuela.

Esquemáticamente, el programa puede explicarse de la siguiente manera:

Módulo	Horas de Transmisión (Mensual)	Horas de Trabajo en Escuela (Mes)	Problema a Resolver	
1	16	20	Organización de Eventos Escolares	A
2	16	20	Relaciones con la Comunidad	S
3	16	20	Manejo de Equipos de Trabajo	E
4	16	20	Admón. de Servicios de Apoyo	S
5	16	20	Mejoras a la Calidad Educativa	O
6	16	20	Cultura Profesional	R
7	16	20	Planeación Estratégica de la Escuela	Í
Total	128	160	252 horas	A

Hay dos aspectos sobre el diseño que es importante destacar:

1. Más que un catálogo de temas administrativos a desarrollar, el programa se estructura en función de los **problemas más comunes** que enfrenta un director. El programa que se muestra arriba es un ejemplo. El desarrollo del programa incluye un diagnóstico con directores de escuela neoleoneses para identificar problemas comunes, y convertirlos en los módulos de trabajo. De esta manera se garantiza que el PDHA realmente contribuye a ayudar al administrador educativo a hacer mejor su trabajo. El diagnóstico se realiza en poco tiempo, utilizando una metodología que utiliza entrevistas no estructuradas y grupos de enfoque en la etapa exploratoria, para diseñar en función de la exploración realizada con las entrevistas una encuesta que dimensiona la situación de los directores de Nuevo León.
2. Cada módulo es **independiente**. No existe "seriación" en los módulos del PDHA. En cada uno se contiene toda la información pertinente al problema a resolver. Esto permite que un director se incorpore posteriormente, o que si por alguna razón el director no puede hacer el trabajo de un módulo, puede empezar el siguiente sin ninguna dificultad. La secuenciación del PDHA se da en términos de la **complejidad** de los problemas a resolver. La metodología va llevando al participante a empezar a definir los problemas de una manera relativamente simple. Sin embargo, conforme va desarrollando la habilidad de definir y resolver problemas, tiende a ampliar su perspectiva e incluir más aspectos en la definición del problema y en las acciones a tomar, llegando a soluciones más integrales.
3. La participación en el programa admite **diferentes variantes**, desde el grupo de directores que de manera colectiva decide trabajar con enfoques comunes en sus escuelas, hasta el director que prefiere participar en el programa desde su escuela de manera individual. Aunque esta flexibilidad está condicionada por la infraestructura tecnológica disponible, se tratará lo más posible de darle a los directores opciones para facilitar su participación en el proyecto.

El número de módulos del PDHA puede variar. Se recomiendan 7 por considerar que es un número factible de proyectos en un año escolar normal. Pero pueden añadirse otros, o reducir al número de módulos (se recomienda por lo menos que sean 5, y no pasen de 10). Lo primordial es que los módulos que se incluyan sigan con los lineamientos generales establecidos en esta propuesta.

Al terminar exitosamente el PDHA, el director tendrá 7 proyectos administrativos realizados en su escuela y documentados. La forma de evaluar el desempeño de los directores en el PDHA radica en el que completen su **Manual de Trabajo** del módulo correspondiente. De esta manera se contará con proyectos en un mismo formato, que permitirá hacer estudios comparativos entre una y otra generación de participantes. Se recomienda que aquellos directores que terminen con éxito se les certifique de alguna

manera, o en su defecto un diploma del ITESM acreditando que han cursado exitosamente un *Diplomado en Administración Educativa*.

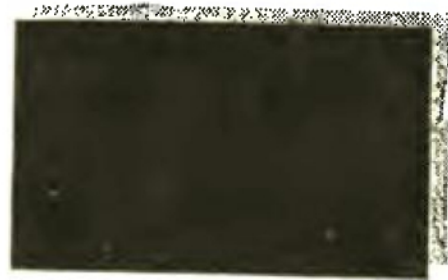
Existen 3 opciones alrededor de las cuáles se pueden tomar decisiones, estas son las siguientes:

- a) Tomar todo el paquete del PDHA que se incluye en esta propuesta (7 módulos). Mismo que puede dar inicio a partir de septiembre u octubre del año en curso.
- b) Tomar solamente 2 o 3 cursos del PDHA (de los 7 módulos planteados en esta propuesta), y completar a un total de 10 módulos, eligiendo el resto de entre los 10 módulos del PAHD (Programa de Actualización en Habilidades Docentes). El inicio sería para el 5 de octubre del año en curso.
- c) Si se desean módulos independientes; por ejemplo 1 o 2 por separado de todo el paquete o módulos extras (es decir, mas de 10 módulos para la opción b).
- d) Si se opta por realizar un diagnóstico previo al inicio de cualquiera de las opciones, el costo sera del 10% sobre la cantidad total de la opción elegida más IVA.

Es importante señalar que para módulos únicos o diseñados a la medida, se cuente con un mínimo de participantes asegurado de entre 1000 a 1500. (Este es negociable).

s Para

ificación



Ejecución



Seguimiento

El mapa estratégico* como
herramienta ideal:

Planeación: Consenso del Grupo

Ejecución: Compromiso con la Implementación

Seguimiento: Disciplina en el Programa y Evaluación

PROCES DEL PLAN ESTRATEGICO

Oportunidades



Desarrollar Plan Estratégico

Terminología



Entender los Términos
E

Definir la Visión y Misión



Lograr Acuerdo en la Visión y la Misión
A.E.

Identificar Maniobras



Identificar y Establecer Maniobras y Prioridades
A.B.C.D.

Identificar Recursos



Los Recursos se Identifican
A

Identificar Posibles Barreras



Identificar Barreras u Obstáculos
A.E.

Establecer Objetivos Estratégicos



Definir Objetivos a Medio Plazo

Definir Condiciones Ideales



Condiciones Ideales son i i s
A.E.

Plan Estratégico



Estrategia OK?

Se Finaliza El Plan
F

A- Lluvia De Ideas
B- Pareto

D- Metaplan
E - Consenso
F - Plan Formal

NO





CAPACITACION

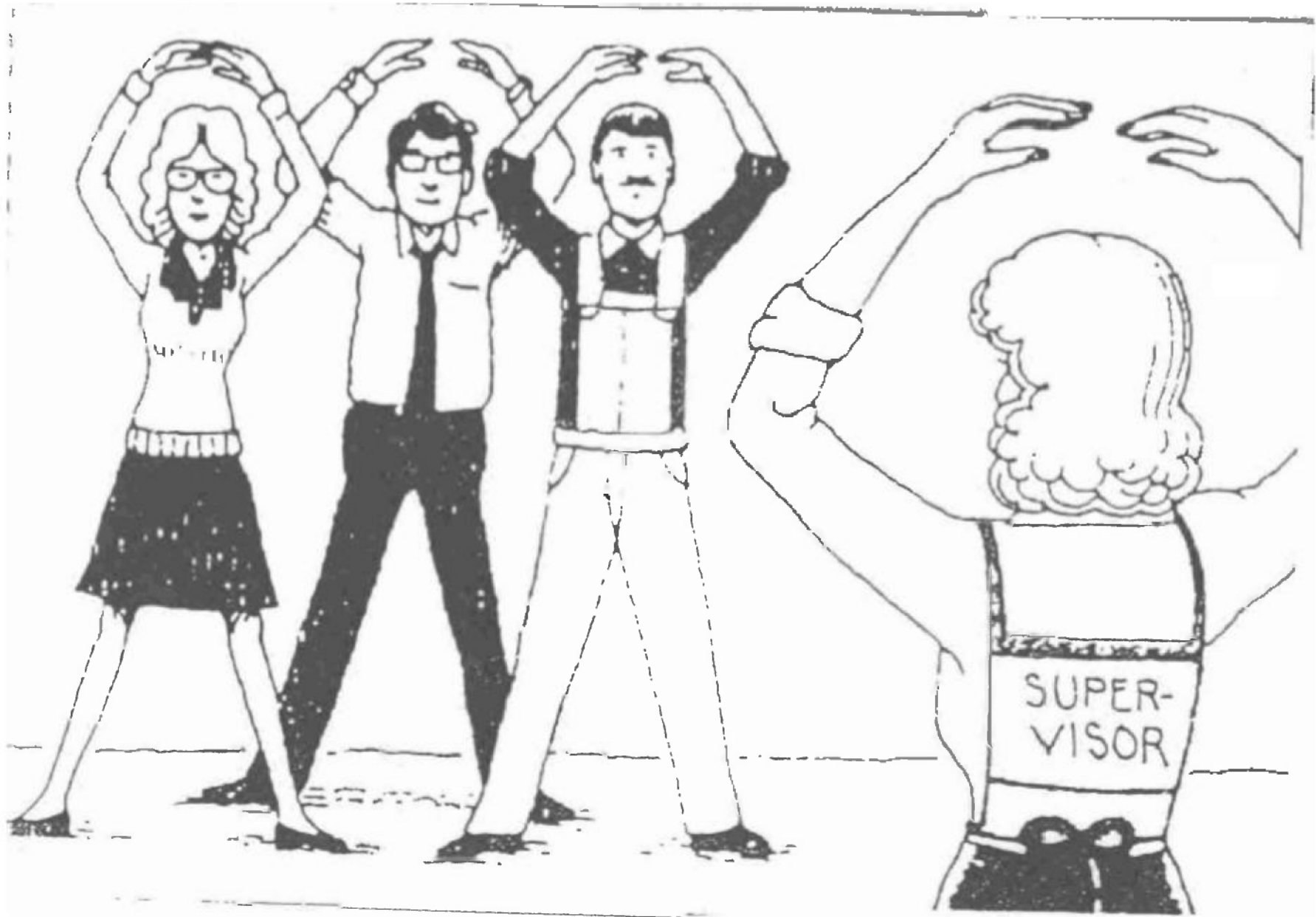
4 POR SU CUENTA

3 PRUEBA DE APTITUD

2 DEMOSTRACION

1 PREPARACION





HOJA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMA

1. ¿Cuáles fueron los objetivos de este programa?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

2. ¿Representan estos objetivos las verdaderas necesidades de capacitación en su trabajo?

1	2	3	4	5
De ninguna manera	Un poco	Medianamente	Bien representadas	Representadas exactamente

3. ¿En qué medida logra el programa sus objetivos establecidos?

1	2	3	4	5
De ninguna manera	Un poco	Satisfactoriamente	Muy bien	Exactamente

4. ¿Qué dejaría usted fuera del programa? _____

5. ¿A qué se le podría dedicar menos tiempo? _____

6. ¿Qué se incluiría (agregaría) al curso? _____

7. ¿A qué se le podría dedicar más tiempo? _____

8. ¿Estuvo usted en condiciones de relacionar el contenido del programa con lo que usted ya sabía?

1	2	3	4	5
De ninguna manera	Un poco	Medianamente	La mayor parte	Siempre

9. ¿Tuvo usted suficiente oportunidad de hacer preguntas?

1	2	3	4	5
De ninguna manera	Un poco	Suficiente	Ligeramente de más	Demasiado

10. ¿Qué técnicas de capacitación utilizadas en el programa fueron eficaces? ¿E ineficaces? _____

11. Si lo desea, haga cualquier otro comentario que considere apropiado.

QUESTIONARIO DIARIO

Nombre del capacitando: _____

Fecha: _____

		CALIFICACIONES				
		Excelente	Bueno	Satisfactorio	Marginal (superficial)	Pobre
Titulo de la sesión: _____	Contenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	Presentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Titulo de la sesión: _____	Contenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	Presentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Titulo de la sesión: _____	Contenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	Presentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Titulo de la sesión: _____	Contenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	Presentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Cuál fue el punto sobresaliente del día? ¿Por qué?

¿Cuál fue el punto más bajo del día? ¿Por qué?

NOMBRE DE LA ORGANIZACION

PROGRAMA DE CAPACITACION...

Fecha

*Area Usaria:
Elaborado por: Unidad de Capacitación
y Desarrollo*

MODELO 1

Este modelo puede servir para un programa pequeño y que cubra exclusivamente a un área o a un tipo de capacitación; por ejemplo, al área administrativa o al programa de capacitación en el trabajo.

INDICE

Página

I. INTRODUCCION

II. OBJETIVOS

A. Objetivo general

B. Objetivos específicos

III. POLITICAS

IV. DESARROLLO DEL PROGRAMA

V. PROGRAMACION DE ACTIVIDADES

VI. ANEXOS

MODELO 2

Este modelo tiene la virtud de adecuarse a grandes programas, que cubran diversidad de unidades de trabajo o de programas (capacitación en el trabajo, mandos intermedios, promocional, etc.). Se recomienda su uso cuando puede darse a cada subprograma un tratamiento particular.

INDICE

Página

I. INTRODUCCION

II. OBJETIVO GENERAL

III. POLITICAS

IV. SUBPROGRAMAS

A. Subprograma 01 (nombre del subprograma)

1. Objetivos específicos
2. Desarrollo del subprograma
3. Programación de actividades

B. Subprograma 02 (nombre del subprograma)

1. Objetivos específicos
2. Desarrollo del subprograma
3. Programación de actividades

V. ANEXOS

I. INTRODUCCION

El contenido de la introducción en un programa, respeta las mismas normas establecidas para un proyecto. Sin embargo, en esta fase ya se cuenta con el diagnóstico que proporcionó la investigación de necesidades de capacitación, por lo que se maneja mayor información y se puede precisar qué problemas se enfrentarán mediante acciones de capacitación.

Algunos administradores de la capacitación le llaman a este punto "Justificación". Se considera que la capacitación no es una acción que debe justificarse, ya que se concibe como un proceso permanente involucrado en la dinámica de la organización. Su justificación existe desde el nacimiento de una empresa y responde a sus cambios. De ahí que el llamar "Introducción" a este punto, es lo más correcto y no permite equívocos o limitaciones de contenido.

II. OBJETIVOS

La redacción de los objetivos es uno de los puntos más delicados en la elaboración de un programa. Aquí es donde el analista debe tener mayor comunicación con el área usuaria y los posibles instructores. Por una parte, tendrá que involucrarlos en el problema, explicárselos con claridad y darle una visión sobre las medidas a tomar para resolverlo.

El analista, conjuntamente con el instructor, elaborarán el o los objetivos específicos, de los cuales se determinarán con posterioridad contenidos de capacitación o adiestramiento.

A. OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA

El "objetivo general" o "propósito" indica las habilidades, conocimientos y/o actitudes esperadas en forma general como resultado del programa. Si no existen objetivos específicos en el documento, por lo breve del programa, se recomienda que el objetivo general incluya los siguientes aspectos: 1) conducta final esperada; 2) las condiciones en las que se desarrollará; y 3) el nivel mínimo de efectividad.

B. OBJETIVOS ESPECIFICOS

De acuerdo al objetivo general planteado, los específicos deben particularizar los conocimientos, habilidades y/o actitudes que se esperan como resultado de la aplicación de los módulos o de los cursos. Su redacción debe incluir los aspectos señalados en las últimas líneas del inciso anterior.

Se recomienda consultar la amplia bibliografía que existe sobre este tema, ya que la formulación de objetivos rebasa el propósito del Libro⁵.

⁵Ver: UCECA. Guía Técnica. . Op. cit. pp. 87-89

III. POLITICAS

Todo programa de capacitación debe plantear claramente las políticas para su desarrollo. "Las políticas son líneas generales de conducta que deben establecerse con el fin de alcanzar sus objetivos; éstas permiten al personal directivo de una organización tomar decisiones en cualquier momento ante determinada situación. . ."⁶

En síntesis, las políticas, dentro de un programa de capacitación, son las normas generales a seguir en el desarrollo de la función de capacitación. Su determinación correcta evitará problemas potenciales tanto con el área usuaria, como con los participantes; establecerá el compromiso de respetar ciertas "reglas del juego".

Ejemplos de políticas son las siguientes:

- A. El programa de capacitación estará sujeto a las prioridades detectadas por la UCD.
- B. La contratación de instructores quedará a cargo de la UCD.
- C. La UCD dotará a los instructores habilitados de las técnicas didácticas necesarias para la buena transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades, destrezas y/o actitudes.
- D. El área usuaria apoyará las acciones de capacitación desarrolladas por la UCD, proporcionando la información necesaria y el personal calificado para la consecución de los programas.
- E. El área usuaria nombrará un responsable para coordinar y programar, conjuntamente con la UCD, los cursos y eventos.
- F. El área usuaria vigilará la asistencia y puntualidad de los capacitandos a los cursos de

⁶Aras Galicia, *ibid.* cit. pág. 291

IV. DESARROLLO DEL PROGRAMA

Este es el capítulo medular dentro de un programa. En él se describen las acciones que van a resolver los problemas detectados, señalando los universos y los detalles de los módulos y/o cursos.

Se recomienda el uso de la Forma F-2 que servirá para conocer los detalles del universo. En ella se puede observar la cobertura de la acción y permite tener una idea inicial de los requerimientos en materia de aulas, coordinadores y los puntos relacionados con la operación del programa.

Posteriormente a las especificaciones sobre el universo, es necesario referirse a los datos relacionados con el desarrollo de las acciones capacitadoras. Es decir, apuntar el contenido de los módulos o de los cursos, así como de los apoyos al programa (folletos, cartelones, etc.).

La utilización de la Forma F-3 "Carta Descriptiva de Cursos" permitirá detallar los datos del curso de capacitación. La forma está diseñada no sólo para describir éste; incluye una estructura interna que facilita la elaboración de los instrumentos de evaluación.⁷

⁷Consultar el capítulo 7 para determinar métodos de evaluación

V. PROGRAMACION DE ACTIVIDADES

Con el fin de contar con datos básicos para la adecuada operación de los programas, se diseñó para el Instituto Mexicano del Seguro Social la siguiente Forma de "Programación de Actividades"⁸.

Esta forma tiene dos usos. Por una parte, en ella se registra la información necesaria para el desarrollo del programa; y, por otra, en la etapa de operación, sirve para controlar los movimientos del mismo.

⁸IMSS (Oficina de Planeación y Desarrollo de Sistemas de Capacitación) *Guía Práctica para la Administración de los Programas de Capacitación*. México, Departamento de Dotación y Capacitación, 1980, pág. 70.

DATOS DEL AREA USUARIA	DATOS DEL AREA QUE PRESTA EL SERVICIO	NOMBRE COMPLETO DEL PROGRAMA	PROGRAMACION CONTROL DEL PROGRAMA
------------------------	---------------------------------------	------------------------------	-----------------------------------

Actividad	Instructor(es)	Coordinador(es)	Aula y ubicación	Duración		Horario	Asistencia		Fechas		Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun
				Hrs	Día		P	R	I	T	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
											Indicar con barras de color diferente la programación y avance de las actividades. Los dos primeros renglones señalados para cada actividad se refieren a los meses de enero a junio; uno para señalar las actividades programadas y el otro para el control. El tercer y cuarto renglón corresponden a los meses de junio a diciembre; y se usa el mismo de la misma manera respectiva.					
Actividades a realizar durante el Programa	Que para cada curso sean designados	Que para cada curso se designen	En la cual se realizará la Actividad	Que para cada curso se tenga previsto	Acordado		P	R	I	T						

PROGRAMADA
 AGREGADA
 SUSPENDIDA
 GRADO DE AVANCE

OBSERVACIONES:

Describir algún aspecto sobresaliente referente a la programación.