

CS.ED-184 *APROBADO CON DISTINCIÓN* T-968

La Paz 25 de Febrero 2003.

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Presidencia Tribunal
Lic. Juan E. García Duchon



Beatriz Cajías
Tutora

Rolando Carral
Tribunal

Orlando V. Hualcar
Tribunal

TESIS

**Para optar al Título de Licenciatura en Ciencias de la
Educación**

**“LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL MARCO
DE LA REFORMA EDUCATIVA Y SU RELACIÓN
CON LA INNOVACIÓN EDUCATIVA”**

POSTULANTE : IVÁN FERNANDO LAHOR
TUTORA : Lic. Beatriz Cajías de la Vega

Nº 01065

1. Docentes - Capacitación
2. Docentes - Innovación Educativa
LA PAZ - BOLIVIA
2003

*“Tengo las manos vacías de tanto dar
sin tener, pero las manos son mías”*

Eduardo Galeano

Mi gratitud a:

*Mi familia por su paciencia y
comprensión incondicional;
La Lic. Beatriz Cajías de la Vega
por su apoyo y valioso tiempo;
Mis compañeros/as y amigos/as del
CEBIAE por las “exquisitas”
tertulias en donde maduró esta tesis.*

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO PRIMERO:

INTRODUCCIÓN	1
1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	2
1.2 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	4
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	6
1.4 HIPÓTESIS.....	6
1.4.1 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES	6
1.4.2 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES.....	6
1.4.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	8
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.5.1 OBJETIVO GENERAL.....	9
1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
1.6 ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.6.1 ALCANCE TEMÁTICO	10
1.6.2 ALCANCE TEMPORAL.....	10
1.6.3 ALCANCE GEOGRÁFICO.....	10

CAPÍTULO SEGUNDO:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
2.1 TIPO DE ESTUDIO	12
2.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	12
2.3 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN.....	13
2.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	14
2.5 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	15
2.5.1 POBLACIÓN.....	15
2.5.2 MUESTRA	16

CAPÍTULO TERCERO:

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL.....	18
3.1 LA EDUCACIÓN A NIVEL NACIONAL	19
3.1.1 COBERTURA, MARGINALIDAD Y DESERCIÓN.....	19
3.1.2 ANALFABETISMO	20
3.1.3 CONDICIONES LABORALES Y PROFESIONALES DE LOS MAESTROS	21
3.1.4 INFRAESTRUCTURA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	22

3.1.5	ASPECTOS CUALITATIVOS	23
3.2	LA CALIDAD EDUCATIVA	25
3.2.1	EFICIENCIA.....	26
3.2.2	EFICACIA	27
3.2.3	EFFECTIVIDAD.....	27
3.2.4	RELEVANCIA.....	28
3.3	INNOVACIÓN EDUCATIVA	33
3.4	EDUCACIÓN PERMANENTE.....	37
3.4.1	FORMACIÓN PERMANENTE.....	38
3.4.2	ALGUNOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE	41
3.4.3	TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE	42
3.4.4	FORMACIÓN INICIAL Y FORMACIÓN PERMANENTE	45
3.4.5	PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	47
3.5	FORTALECIMIENTO DOCENTE: FINES Y OBJETIVOS	49
3.5.1	FORTALECIMIENTO DOCENTE E INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	51
3.5.2	INNOVACIÓN, RENOVACIÓN Y REFORMA.....	52
3.6	LA CAPACITACIÓN DOCENTE	54
3.6.1	LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL SISTEMA TRADICIONAL.....	57
3.6.2	LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA.....	59
3.6.3	COMPARACIÓN ENTRE LAS MODALIDADES DE CAPACITACIÓN DOCENTE	60
3.6.4	BREVE DIAGNÓSTICO DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA	62
3.6.5	PRINCIPALES FORMAS DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE	65
3.6.5.1	LOS CURSOS	66
3.6.5.2	TALLERES.....	67
3.6.5.3	LOS SEMINARIOS.....	69
3.6.6	LA CAPACITACIÓN EN LA ACCIÓN	70
3.6.7	ACTITUD DE LOS MAESTROS FRENTE AL PROCESO DE CAPACITACIÓN	71
3.7	MARCO LEGAL DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA.....	73
3.8	ASPECTOS GENERALES DEL ÁMBITO DE ESTUDIO: DISTRITO No 3, ZONA VILLA JULIANA, CIUDAD DE EL ALTO.....	76
3.8.1	CARACTERÍSTICAS DE LA ZONA	76
3.8.2	ASPECTOS SOCIO-EDUCATIVOS DE VILLA JULIANA.....	77

CAPÍTULO CUARTO:

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	79
4.1 CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN DOCENTE ANTES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA.....	80
4.2 ANÁLISIS DE LAS ACCIONES DE CAPACITACIÓN DOCENTE DESARROLLADAS EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA Y SUS LIMITACIONES	83
4.2.1 LA LEY DE REFORMA EDUCATIVA	83
4.2.2 LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA LEY DE LA REFORMA EDUCATIVA VIGENTE.....	88
4.2.3 ALGUNAS BASES CONCEPTUALES DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA REFORMA EDUCATIVA BOLIVIANA.....	90
4.2.4 LAS ACCIONES DE LA CAPACITACIÓN EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA.....	91
4.2.5 LA CAPACITACIÓN DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA.....	93
4.2.6 OTRAS ACCIONES DE CAPACITACIÓN O FORMACIÓN DOCENTE REALIZADAS POR LA REFORMA EDUCATIVA.....	97
4.3 PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DEL ÁMBITO PRIMARIO DEL DISTRITO Nro. 3 DE LA CIUDAD DE EL ALTO CON RESPECTO A LA INCIDENCIA DE LA CAPACITACIÓN EN LA GENERACIÓN DE INNOVACIONES EDUCATIVAS.....	98
4.3.1 FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DEL CICLO PRIMARIO DEL DISTRITO Nro. 3 DE LA ZONA VILLA JULIANA DE LA CIUDAD DE EL ALTO	98
4.3.2 SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN RECIBIDA POR LOS MAESTROS PARA CUMPLIR EFICIENTEMENTE CON SUS LABORES EDUCATIVAS	100
4.3.3 SOBRE SI ALGUNA VEZ EL MAESTRO RECIBIÓ CAPACITACIÓN	102
4.3.4 LUGAR Y MODALIDAD DE LOS CURSOS RECIBIDOS.....	104
4.3.5 INCIDENCIA DE LA CAPACITACIÓN DEL MAESTRO EN SU EJERCICIO DOCENTE.....	107
4.3.6 TIEMPO EN EL QUE DEBERÍAN DARSE LOS EVENTOS DE CAPACITACIÓN	109
4.3.7 LUGAR DONDE LES GUSTARÍA RECIBIR CAPACITACIÓN A LOS MAESTROS.....	111

4.3.8	CONOCIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE LA REFORMA EDUCATIVA POR PARTE DE LOS PROFESORES	113
4.3.9	PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA	115
4.3.10	IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DEL MAESTRO EN LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN.....	116
4.3.11	PLANIFICACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON LA PARTICIPACIÓN DE JUNTAS ESCOLARES, MAESTROS, PADRES DE FAMILIA Y OTROS.....	118
4.3.12	EJECUCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ACUERDO A LO PLANIFICADO	120
4.3.13	PERSONAS QUE ASESORAN LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES INSTITUCIONALES.....	122
4.3.14	CUMPLIMIENTO DE FUNCIONES DE LOS ASESORES PEDAGÓGICOS DENTRO DEL AULA	124
4.3.15	CONVOCATORIA A REUNIONES DE ORIENTACIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA POR PARTE DEL DIRECTOR	126
4.3.16	COORDINACIÓN ENTRE EL DIRECTOR DISTRITAL, DIRECTORES DE UNIDADES, ASESORES PEDAGÓGICOS, MAESTROS Y JUNTAS ESCOLARES PARA EL PROCESO DE CAMBIO DE LA REFORMA EDUCATIVA	128
4.3.17	CAMBIOS QUE GENERÓ LA REFORMA EDUCATIVA EN LA ESCUELA, A PARTIR DE SU IMPLEMENTACIÓN	130
4.3.18	INFLUENCIA DE LA ASISTENCIA DE LOS DIRECTORES A EVENTOS DE CAPACITACIÓN EN EL CAMBIO DE LA ESCUELA.....	131
4.3.19	CALIFICACIÓN DEL AVANCE DE LA REFORMA EDUCATIVA DESDE SU IMPLEMENTACIÓN A LA FECHA	133
4.3.20	CONDICIONES PEDAGÓGICAS DE LAS AULAS QUE FACILITEN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE	135
4.3.21	MÉTODOS QUE POSIBILITAN UN MEJOR APRENDIZAJE DE LOS EDUCANDOS, SEGÚN LOS MAESTROS.....	136
4.3.22	NECESIDADES DE LOS MAESTROS PARA CUMPLIR EFICIENTEMENTE CON SU LABOR EDUCATIVA	139

CAPÍTULO QUINTO:

PROPUESTA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE UNA FORMACIÓN

PERMANENTE DEL MAESTRO DEL CICLO PRIMARIO	141
5.1 FUNDAMENTACIÓN	142
5.2 SITUACIÓN DE LOS DOCENTES Y ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE VILLA JULIANA Y ALREDEDORES	145
5.3 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	154
5.3.1 OBJETIVO GENERAL.....	155
5.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	155
5.4 METAS POR OBJETIVOS.....	156
5.5 LÍNEAS DE ACCIÓN.....	157
5.5.1 CÍRCULOS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA (C.R.P.)	157
5.5.2 TALLERES DE CAPACITACIÓN (T.C.)	158
5.5.3 EVENTOS: SEMINARIOS, CONFERENCIAS, FOROS Y OTROS.....	159
5.6 METODOLOGÍA.....	161
5.6.1 CÍRCULOS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	162
5.6.1.1 ASPECTOS OPERATIVOS.....	162
5.6.2 TALLERES DE CAPACITACIÓN	163
5.6.2.1 ASPECTOS OPERATIVOS.....	163
5.6.3 EVENTOS.....	164
5.6.3.1 ASPECTOS OPERATIVOS.....	164
5.7 MATERIALES	165
5.8 EVALUACIÓN.....	166

CAPÍTULO SEXTO:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	168
6.1 CONCLUSIONES.....	169
6.2 RECOMENDACIONES.....	174
BIBLIOGRAFÍA	178
ANEXOS.....	182

CAPÍTULO PRIMERO:

INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien el país, a partir de la aplicación del Decreto Supremo 21060 y la posterior puesta en marcha de la Nueva Política Económica, ha logrado algunas transformaciones, particularmente en lo que se refiere a la estabilización de la economía, también es cierto que la situación social de la población ha empeorado con mayor énfasis en las poblaciones de escasos recursos, a tal grado que en la actualidad la pobreza es muy aguda y los índices de desempleo son altos.

Dentro del nuevo contexto generado, el panorama educativo es desalentador, ya que, a pesar de la implementación de la Reforma Educativa en 1994, no se evidencian cambios significativos en términos de calidad e innovación educativas. Así, el sistema educativo es inoperante e inadecuado, carente de estrategias, métodos, contenidos, infraestructura, dotación de materiales educativos y recursos humanos capacitados, recursos financieros y físicos; lo que ha devenido en un deficiente servicio educativo que no logra satisfacer los requerimientos de los educandos.

Aún cuando la Reforma Educativa, de acuerdo con sus preceptos, pretende erradicar a la escuela tradicional de carácter homogeneizador y mejorar cualitativamente la formación integral de los alumnos, no ha considerado dentro de su propuesta el papel del maestro como principal protagonista de los procesos de innovación, puesto que la escuela es su lugar de trabajo y porque en él descansa la responsabilidad de enseñar.

Este afflictivo horizonte exige la inevitable necesidad de examinar críticamente el problema de la capacitación docente en el marco de la Reforma Educativa considerando que la capacitación debería proporcionar a los docentes conocimientos y capacidades nuevos que permitan la crítica

permanente de su práctica, desde las perspectivas profesional y social, de manera que se puedan producir procesos de cambio intencional de la educación, es decir, innovación.

Teniendo en cuenta la insuficiente preparación con la que egresan los maestros de los centros de formación y las diversas estrategias de capacitación practicadas que no han logrado cambiar el panorama, es necesario buscar y proponer nuevas pautas que permitan redefinir los fines y funciones que debe encarar el sistema educativo del país, con cambios estructurales e institucionales que conciban al maestro como un elemento capital cuya calidad de trabajo docente constituye uno de los factores vitales para mejorar la calidad de la educación.

Una idónea preparación de los maestros significa que éstos tengan suficiente capacidad para articular las acciones de formación inicial con las de su desempeño profesional, entendiendo que la formación docente debe ser un proceso activo y permanente que puede reivindicar la profesión docente y convertirla en un instrumento para la innovación educativa; siendo necesario para ello, una voluntad política que permita desterrar las viejas formas de aplicar políticas educativas al margen de los actores del proceso educativo.

Son éstas las inquietudes que motivan la realización de la presente investigación, para lo cual se ha determinado realizar el trabajo en el ámbito educativo primario del Distrito Educativo El Alto Sud, Distrito Municipal N° 3, zona Villa Juliana, de la ciudad de El Alto, por tratarse de uno de los distritos con mayor población escolar de El Alto donde diversas instituciones, particularmente no gubernamentales y el propio Municipio, vienen desarrollando actividades de investigación educativa.

Otro de los motivos que justifican la elección de realizar el estudio en esta zona, es la ventaja del investigador por la experiencia previa de trabajo

desarrollada en los establecimientos educativos de este distrito, lo que facilita el acceso a información así como la relación con los docentes y comunidad educativa de estos centros educativos.

1.2 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Siendo el propósito esencial de la Reforma Educativa lograr cambio e innovación para elevar la calidad de la educación, es evidente que no se presagia en el corto plazo tal cambio ni innovación, por lo que el problema de investigación se centra en establecer los factores que han dificultado crear un ambiente favorable para la generación de la innovación educativa, dentro de lo que la capacitación docente es uno de los elementos fundamentales.

Es necesario puntualizar que para poder plasmar en la realidad los procesos de innovación educativa, tanto la formación permanente como las innovaciones que emergen de ella, necesitan contar con un entorno institucional normativo y comunitario favorable, así como con los recursos materiales suficientes.

Además, para viabilizar socialmente el cambio, se debe asumir que la relación formación permanente–innovación educativa es un aspecto central en la generación de acuerdos con los distintos actores educativos, es decir, que para el éxito de los procesos de innovación educativa emergentes de la formación permanente, deben concertarse visiones y posiciones entre gremios de docentes, asociaciones de maestros, sindicatos, movimientos de renovación, etc., puesto que "los maestros son los principales actores de los procesos de innovación, ya que la escuela es su lugar de trabajo y porque en ellos descansa la responsabilidad de enseñar....los maestros requieren un tiempo para apropiarse de las propuestas y construir nuevos saberes a través de 'ensayarlas' en las aulas. Este proceso se facilita si existe un equipo de

maestros que comparte cotidianamente la experiencia de innovación a través del funcionamiento de talleres de reflexión dinamizados por el director o por un miembro del equipo de apoyo externo a la escuela".¹

Sin embargo, "las acciones de fortalecimiento y/o capacitación desarrolladas, en muchos casos continúan orientadas o restringidas a la lectura de algunos materiales, complementado con algunas reuniones carentes de pertinencia pedagógica con las necesidades prácticas de los docentes, por estar inspirados en criterios verticales, homogeneizadores, repetitivos, carentes de sentido crítico y por ser episódicas y asistemáticas"²; factores que sólo han contribuido a la lentitud del proceso de cambio en las prácticas profesionales y, por tanto, sólo han representado limitaciones para generar innovaciones educativas.

Por otro lado, tampoco el magisterio ha mostrado una intención clara para contribuir a los propósitos de la Reforma Educativa, puesto que no se conocen planes o programas concretos que partan de su iniciativa para propiciar la superación de los actuales niveles de la educación, acentuando más aún el afligido panorama educativo que requiere de una urgente reestructuración de sus planes con la participación de todos sus actores, a fin de proponer nuevos lineamientos cuyo objetivo sea alcanzar una mejor calidad educativa.

¹ PERFIL PARA LA OPERATIVIZACION DEL FORTALECIMIENTO DOCENTE. Area de Experiencias Educativas Generalizables AEEG. CEBIAE. La Paz. 1994. Pág. 4.

² MARTINEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. "Capacitación Docente en Bolivia y América Latina". Edit. CEBIAE, La Paz 1998. Pág. 56.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Considerando los argumentos expuestos en los párrafos precedentes, la presente investigación plantea la siguiente interrogante:

¿En qué medida los programas de capacitación docente generan condiciones para la innovación educativa en el contexto de la Reforma Educativa?

1.4 HIPÓTESIS

Los actuales programas de capacitación docente no son pertinentes para generar las innovaciones educativas propuestas en la Reforma Educativa.

1.4.1 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

INDEPENDIENTE:

X: Programas de capacitación docente

DEPENDIENTE:

Y: Innovaciones educativas

1.4.2 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES

- **Programas de capacitación docente.**- Se refieren a los procesos que contribuyen a que los docentes tengan la oportunidad de actualizarse permanentemente en conocimientos y tecnologías

profesionales, de especializarse en áreas de la educación; y de hacerse cargo de las innovaciones curriculares que surjan y se legitimen en los sistemas educativos, asumiendo que estos procesos inciden directamente en el mejoramiento de la calidad de la educación.

- **Innovaciones educativas.**- son procesos de cambio intencional de la educación, constituido por un proyecto y por las actividades en las que se realiza el proyecto, cuyo objetivo fundamental es la actividad humana intencional capaz de transformar al propio hombre en relación a sus capacidades, habilidades, actitudes y apropiación de la cultura.

1.4.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Programas de capacitación docente	Seminarios	<ul style="list-style-type: none"> - Frecuencia de realización de eventos al año - Temas que se desarrollan en los eventos - Asistencia de docentes - Apropiación de nuevos saberes y prácticas
	Acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de la clase de los maestros por parte del Asesor - Reflexión sobre los logros y dificultades por parte de maestros y Asesor pedagógico
	Taller pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión de profesores en grupos pequeños - Frecuencia de reuniones durante la gestión escolar - Reflexión sobre la práctica pedagógica - Aprendizaje de nuevas estrategias educativas
Innovaciones educativas	Intencionalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Evidencia de un Proceso de cambio - Existencia de proyectos concretos que busquen el cambio - Definición explícita de los programas de capacitación - Determinación de objetivos y metas deseables
	Sistémica	<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de que la praxis educativa es un sistema - Los proyectos educativos y de capacitación consideran la participación de los maestros - Participación de los padres de familia - Participación de los educandos - Los proyectos educativos y programas de capacitación docente asumen como eje central el proceso enseñanza aprendizaje
	Social	<ul style="list-style-type: none"> - Participación comunitaria en el trabajo escolar - Apoyo psicológico a los estudiantes en sus actividades escolares - Colaboración efectiva de los padres en el proceso educativo
	Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Determinación del perfil del estudiante - Perfil del hombre a formarse - Llenar vacíos en los componentes curriculares no tradicionales - Promoción automática que demanda una concepción pedagógica, metodológica y evaluativa diferente a la promoción referida a normas o a criterios evaluativos
	Moral	<ul style="list-style-type: none"> - Crítica a lo existente - Ventajas del sistema educativo vigente - Desventajas del sistema educativo - Proposición de nuevas alternativas para prácticas más adecuadas

FUENTE: Elaboración propia.

1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1 OBJETIVO GENERAL

Establecer la incidencia de los actuales programas de capacitación docente en la generación de condiciones para la innovación educativa en el contexto de la Reforma Educativa

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las características del proceso de capacitación docente antes de la implementación de la Reforma Educativa.
- Determinar y analizar las acciones de capacitación docente que se desarrollan en el contexto de la Reforma Educativa vigente, identificando sus limitaciones.
- Describir la percepción de los maestros del ámbito primario del Distrito Nro. 3 de la ciudad de El Alto con respecto a los eventos de capacitación docente y su incidencia en la creación de condiciones para la innovación educativa.
- Elaborar una propuesta tendiente a la sistematización de una formación permanente del maestro, para el ámbito del Distrito Nro. 3 de la ciudad de El Alto.

1.6 ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1 ALCANCE TEMÁTICO

El alcance temático está referido a la capacitación docente y su relación con la innovación educativa.

1.6.2 ALCANCE TEMPORAL

La investigación se realizó en la gestión de 1999.

1.6.3 ALCANCE GEOGRÁFICO

El presente estudio se llevó a cabo en el Distrito N° 3, zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto, departamento de La Paz, República de Bolivia.

CAPÍTULO SEGUNDO:
METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN

2.1 TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio es básicamente de carácter **descriptivo**, pues trata de demostrar que los programas de capacitación docente de la Reforma Educativa no ayudan a crear condiciones propicias para lograr cambio e innovación educativas, para a partir de ello, plantear una propuesta de capacitación docente, que genere cambio e innovación.

Los estudios descriptivos "buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar".³

2.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio está enmarcado dentro de una investigación **NO EXPERIMENTAL** de corte **TRANSVERSAL**, debido a que la información que se utiliza para su análisis no se altera ni manipula deliberadamente. "La investigación no experimental es investigación sistemática y empírica en las que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y, dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural".⁴

Es **TRANSVERSAL** debido a que centra su análisis en un solo momento, en un tiempo único; además, porque su principal objetivo es describir

³ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y OTROS. 1998. "Metodología de la Investigación". México, McGraw - Hill. Pág. 60.

⁴ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. Op. Cit.. Pág. 191

las variables que tienen que ver con el proceso de capacitación docente y su incidencia en la generación de condiciones para la innovación educativa.

“Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o - generalmente- más variables y proporcionar su descripción. Son, por lo tanto, estudios puramente descriptivos que cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas”.⁵

2.3 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Para alcanzar los objetivos de la presente investigación se utilizaron como métodos generales el análisis, la síntesis y la deducción, los cuales permitieron examinar críticamente los preceptos de la Reforma Educativa en cuanto a la formación y/o fortalecimiento docente, así como los aportes de estudios realizados por Mónica Sahonero y María Luisa Talavera. Asimismo, posibilitaron comprender la significación del rol del maestro en la elaboración de los programas de formación y/o fortalecimiento docente, que permitan generar verdaderos cambios e innovaciones en la calidad educativa. Estos resultados proporcionaron elementos importantes para elaborar una propuesta conforme a los objetivos de la investigación.

Se debe precisar que el análisis consiste en descomponer el todo en sus partes con el fin de examinar los elementos de mayor importancia que lo conforman, mientras que la síntesis es el proceso inverso al del análisis, pues integra los elementos esenciales de las partes que componen el todo.⁶

⁵ HERNANDEZ SAMPIERI. Op. Cit. Pág. 193.

⁶ RODRÍGUEZ, Francisco, y Otros. "Introducción a la Metodología de las Ciencias Sociales". La Habana. 1994. Editora Política. Pág. 35

Por otra parte, la deducción es el método que parte de datos generales aceptados como válidos y que, por medio del razonamiento lógico, permite colegir varias suposiciones. "La deducción es el enlace de juicios que lleva a la inferencia... En sentido riguroso, inferir significa obtener un juicio llamado conclusión".⁷

2.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La información necesaria para el análisis del presente trabajo se recopiló utilizando fundamentalmente las siguientes técnicas: **la encuesta y la investigación documental.**

La encuesta se aplicó a los maestros del ámbito primario del Distrito N° 3, zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto, con la finalidad de percibir sus percepciones en relación con la incidencia que tienen los programas de capacitación en la generación de innovaciones educativas propuestas por la Reforma Educativa. Esta técnica "recopila datos más o menos limitados a partir de un número relativamente grande de casos o elementos. Su finalidad es recolectar datos acerca de variables, antes que de los individuos de la población de estudio".⁸

La investigación documental permitió la obtención de información mediante documentos, textos, estadísticas, y otros, que sirvieron tanto para dar la consistencia y fundamento necesarios a la parte teórica del trabajo, como para respaldarlo con datos y estadísticas confiables.

⁷ ZORRILLA, Santiago y TORRES X., Miguel. "Guía Para Elaborar Tesis". México 1998. Fuentes Impresores. Pág. 33.

⁸ ÁVILA ACOSTA, Roberto. "Introducción a la Metodología de la Investigación". La Tesis Profesional. Lima. 1997. Estudios y Ediciones R. A. Pág. 44.

2.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio y la muestra para la aplicación de las encuestas se determina de la siguiente forma:

2.5.1 POBLACIÓN

La población de estudio está conformado por los maestros del nivel primario del Distrito N° 3, zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto.

ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS PRIMARIOS Y N° DE MAESTROS DEL DISTRITO N° 3 DE EL ALTO

Establecimientos Educativos Primarios	No. alumnos	No. Profesores	% Maestros
Escuela Julián Apaza	452	22	13.34
Escuela Jesús Obrero	984	34	20.60
Escuela Primavera	316	17	10.30
Escuela San Luis Gonzaga	159	10	6.06
Escuela La Paz	1245	30	18.18
Escuela Calama	1521	29	17.58
Centro Educativo Particular San Agustín	925	23	13.94
Total	5602	165	100.00

Fuente: Centro Educativo Integral "INTI". Marco de Referencia. 1998. CEBIAE.

Los establecimientos educativos objeto de estudio cuentan con servicios de agua y energía eléctrica, mientras que las escuelas Primavera y Julián Apaza no cuentan con servicio de alcantarillado.

El estado actual de las aulas de las distintas unidades educativas, puede ser considerado entre regular y bueno. Las necesidades de refacción más apremiantes, según el criterio de los directores de estos establecimientos, son el arreglo de los pisos, fachadas y ventanas y colocación de vidrios.⁹

⁹ CABRERIZO B., Antonio. "Diagnóstico Educativo, Distrito 3 El Alto". La Paz 2000, Pág.49

En cuanto al equipamiento físico de las aulas, la generalidad de éstas cuentan con pizarras, con un promedio de 11 pupitres bipersonales por aula y 7 pupitres personales por aula. El promedio de alumnos por aula es de 41; sin embargo, de acuerdo a la información de los directores, existe una capacidad de pupitres para 31 alumnos, lo que significa que existe un déficit de pupitres para 10 alumnos.¹⁰

2.5.2 MUESTRA

La muestra para la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se estimó de acuerdo a un muestreo probabilístico, y la selección de los maestros a través de un muestreo al azar.

El tamaño de muestra se estimó de acuerdo a la siguiente fórmula estadística:¹¹

$$n = \frac{K^2 N P Q}{K^2 P Q + N e^2}$$

Donde:

K = Coeficiente de confiabilidad K = 90% , $Z_{0,9} = 1,2817$

P = probabilidad de ser elegido (0,5)

Q = probabilidad de no ser elegido (0,5)

N = Tamaño de la población (número total de maestros= 165)

e = Error de estimación (5% = 0,05)

n = tamaño estimado de la muestra

¹⁰ Ibidem. Pág. 51

¹¹ POPE, Jeffrey. "Investigación de Mercados". 1981 Edit. Norma. Pág. 244

Realizando los cálculos correspondientes se tiene:

$$n = \frac{(1,2817)^2 (165) (0,5)(0,5)}{(1,2817)^2 (0,5)(0,5) + 165 (0,05)^2} = 82,32$$

n = 82 maestros

Por lo tanto, la muestra de estudio estuvo conformada por 82 maestros distribuidos de la siguiente manera:

**DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE MAESTROS
POR CENTRO EDUCATIVO**

Establecimientos Educativos Primarios	No. Profesores	% Maestros
Escuela Julián Apaza	11	13.34
Escuela Jesús Obrero	17	20.60
Escuela Primavera	8	10.30
Escuela San Luis Gonzaga	5	6.06
Escuela La Paz	15	18.18
Escuela Calama	14	17.58
Centro Educativo Particular San Agustín	12	13.94
Total	82	100.00

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO TERCERO:
MARCO TEÓRICO Y
REFERENCIAL

3.1 LA EDUCACIÓN A NIVEL NACIONAL

La situación de la educación boliviana, a pesar de la ejecución de la Reforma Educativa, en la actualidad es crítica. Al interior de ella subsisten problemas que hacen a la cobertura y calidad educativa, aspectos que requieren pronta solución.

Entre algunos indicadores que ayudan a comprender la realidad educativa boliviana, se pueden mencionar las siguientes:

3.1.1 COBERTURA, MARGINALIDAD Y DESERCIÓN

En Bolivia, el Estado es el principal proveedor de servicios educativos. Con base en la información registrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), se estima que el 88% de la matrícula está cubierto por la educación pública (incluye las escuelas financiadas por el Estado y administradas por la Iglesia Católica y algunas organizaciones no gubernamentales ONG's). En el área rural la educación es atendida casi en su totalidad por el Estado.

Se estima que la población en edad escolar (5 a 19 años) asciende a 2.375.693 personas¹². Si se toma en cuenta una tasa general de asistencia del 74%, se tiene una marginalidad de alrededor del 26%, aproximadamente 600.000 niños, niñas y adolescentes están al margen de la educación.

Esta marginalidad es mayor para el caso de las mujeres y aumenta a medida que se pasa de un nivel educativo a otro (en primaria asciende al 17,9%, en secundaria a 49,9% y 79,3%³ en la educación superior). Es por demás preocupante que de 100 niños o niñas que ingresan a la primaria sólo el

¹² INE, Resultados Finales del Censo de Población y Vivienda, 1993.

20,6% continúan en el nivel secundario, lo que equivale a decir que el porcentaje de abandono escolar fue de 79,4%.¹³

Según estudios del Sistema de Medición y Evaluación de Calidad de la Educación (SIMECAL), a nivel nacional el rendimiento global de los escolares es de un puntaje de 48,21 que se encuentra a una diferencia de dos puntos respecto del promedio teórico de 50 puntos, "...lo que significa que en el país los escolares durante su permanencia en el Sistema Escolar logran de manera medianamente aceptable los objetivos educacionales propuestos en los planes y programas vigentes".¹⁴

En Bolivia la educación no gubernamental es inexistente. Las escuelas atendidas por la iglesia y las ONG's que brindan servicios de educación formal gratuita, reciben subvención del Estado consistente en ítems de maestros, infraestructura y pupitres. Por su capacidad de gestión, estas escuelas se han beneficiado, particularmente en los últimos años, del financiamiento otorgado por el Fondo Social de Emergencia (FSE) y el Fondo de Inversión Social (FIS). Las principales escuelas que prestan este tipo de servicios son de Fe y Alegría, Escuelas de Cristo y Escuelas de Don Bosco, pertenecientes a la Iglesia Católica, y también algunas ONG's laicas. La mayor parte de estas escuelas proporcionan servicios en área urbana y atienden al 12% del total de la población escolar¹⁵.

3.1.2 ANALFABETISMO

Otro problema de importancia y que es consecuencia de la baja cobertura y calidad de la educación es el analfabetismo. Para 1992 el Censo

¹³ Diálogo Nacional II, Bolivia, 2000.

¹⁴ BARRERA, Susana "Los Resultados del Operativo Nacional : resumen ejecutivo". Foro del Programa de Reforma Educativa. SIMECAL. La Paz 1997.

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. Op. Cit.

Nacional de Población y Vivienda determina una tasa de analfabetismo del 20%. Además, aproximadamente, un 35% de la población mayor a 15 años es considerada como analfabeta funcional (es decir, personas que habiendo aprendido a leer y escribir, lo olvidan por falta de uso). Tomando en cuenta varones y mujeres, se tiene como tasas de analfabetismo: 11,8% y 27,7% respectivamente, diferencias que se ahondan en detrimento de las mujeres rurales, que alcanzan un 49,9%, es decir casi la mitad de las mujeres rurales es analfabeta; en el área urbana la proporción es menor 13,5%.

Los datos recuperados del documento Foro Jubileo 2000 indican que: de cada 3 bolivianos mayores de 15 años, 1 no sabe leer; de cada 3 analfabetos, 2 son del área rural; de cada 10 analfabetos del área urbana, 7 son mujeres; de 5 analfabetos del área rural, 4 son mujeres.

El persistente analfabetismo de la población rural y en particular el de las mujeres, es resultado de la marginalidad y de la deserción escolar en la que intervienen factores estructurales, agravados por otros aspectos de responsabilidad del sistema educativo. Ninguna de las campañas y programas de alfabetización llevados a cabo ha logrado disminuir significativamente los altos índices de analfabetismo que prevalecen en Bolivia y que repercuten gravemente en su productividad, en su economía y en la calidad de vida de toda su población.

3.1.3 CONDICIONES LABORALES Y PROFESIONALES DE LOS MAESTROS

Según los registros de la Unidad de Información y Análisis (Dirección General de Coordinación Técnica) del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, en 1999 se registran 82.746 maestros en todo el país, de los cuales más del 60% trabajan en las ciudades y el resto en el área rural. La relación

maestro/alumno es de 1 maestro por cada 18 alumnos como promedio nacional, pero ésta no refleja la realidad, pues mientras en el área urbana hay exceso de docentes existiendo casos de una relación de 1 maestro por cada 7 alumnos; pero se debe destacar que las aulas albergan en promedio a 60 alumnos por cada aula, de tal manera que existe una desproporción en el número de alumnos, lo que se traduce en el desaprovechamiento escolar.

El área rural, en cambio, carece de un número suficiente de maestros y frecuentemente las comunidades alejadas deben contentarse con un maestro insuficientemente formado, o soportar abusos ante el riesgo de perder a su maestro y no tener otro dispuesto a trabajar en el lugar¹⁶. A veces las comunidades proporcionan a los maestros un lugar modesto como vivienda temporal, siendo este problema uno de los factores que limita la permanencia del maestro, tanto durante la semana como durante el período lectivo anual.

Del total, un 25% aproximadamente no tiene formación adecuada para ejercer la docencia, porque no ha asistido a los centros de formación docente. Este personal docente se encuentra, precisamente, en los lugares donde la educación tiene mayores deficiencias: área rural y urbano marginal.

De acuerdo a la misma fuente, 38.901 maestros tienen formación normalista, 16.709 son egresados, 5.449 son docentes titulados por antigüedad, y 21.687 maestros son docentes interinos.

3.1.4 INFRAESTRUCTURA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Según "Información Educativa por Municipios, 1999" del Ministerio de Educación, el número de locales educativos de Bolivia alcanza a 12.074.

¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, *Ibidem*, Pág 55.

Aunque en los últimos años se han llevado a cabo nuevas construcciones y reparaciones, impulsadas por diferentes instituciones como Prefecturas, Alcaldías y el Fondo de Inversión Social (FIS), que dan cuenta de alguna mejoría en la infraestructura educativa. Este problema se constituye en uno de los más importantes y preocupantes.

En Bolivia, del total de inmuebles, el 63% se encuentra en malas condiciones de construcción y servicios; sólo el 33% cuenta con agua potable y el 20% con electricidad, lo que demuestra que la mayor parte de la población en edad escolar se educa en condiciones materiales menos que regulares.

3.1.5 ASPECTOS CUALITATIVOS

A los problemas anteriormente señalados, se deben añadir los de carácter cualitativo, como la falta de diversificación curricular, especialmente en educación primaria; la falta de actualización del currículo en la educación secundaria, las relaciones sociales de discriminación y verticalismo que se dan al interior de los centros educativos, la reducida participación de la comunidad en la escuela y los escasos trabajos de investigación, sistematización, planificación y evaluación institucional.¹⁷

Algunos indicadores que explican la baja calidad de la educación boliviana son los siguientes:

¹⁷ MARCO DE ACCION. Plan Institucional “Educación para el Desarrollo Local en Distritos Municipales, 2001-2004”. CEBIAE, Pág. 13.

INDICADORES DE EDUCACIÓN, BOLIVIA

Detalle	Datos estadísticos	
Tasa de abandono escolar, 1998	8,50%	
Índice de analfabetismo absoluto, 1995	20,00%	
Índice de analfabetismo funcional, 1995	Aprox. 35,00%	
Nro de alumnos/as matriculados Nivel Inicial, 1999	Hombres	91.120
	Mujeres	88.736
	Total	179.856
Nro de alumnos/as matriculados Nivel Primario, 1999	Hombres	809.622
	Mujeres	754.253
	Total	1.563.875
Nro de alumnos/as matriculados Nivel Secundario, 1999	Hombres	181.366
	Mujeres	159.137
	Total	340.503
Nro de alumnos/as matriculados 1999	Hombres	1.082.108
	Mujeres	1.002.126
	Total	2.084.234
Porcentaje de alumnos inscritos con relación a la primaria, 1998	20,63%	
Nro de unidades educativas, 1999	13.517	
Nro de Unidades Educativas en Reforma, 1999	8.573	
Nro de locales educativos	12.074	
Nro de docentes, 1999	82.746	

Fuente: Diálogo Nacional 2000.

Unidad de Información y Análisis de la Reforma Educativa.

3.2 LA CALIDAD EDUCATIVA

Aún cuando no existe un criterio uniforme para la conceptualización de la calidad educativa, se puede indicar que ella expresa una relación entre lo deseable y lo posible de acuerdo a su carácter significante; es decir, que puede asumir diferentes significados de acuerdo a los parámetros valorativos desde la óptica de los actores del proceso (administradores de la educación, la comunidad, etc.) en un contexto histórico determinado; pero esencialmente, la calidad de la educación enfatiza la utilidad de lo que se enseña y el significado que representa para quien la recibe y para su entorno social.

En la mayoría de los enfoques sobre calidad de la educación, el tema de la formación y la capacitación docente adquiere una significación especial, puesto que para muchos autores el docente es el agente fundamental del cambio educativo, lo que implicaría proporcionar al maestro conocimientos técnicos y metodológicos, procesos y mecanismos organizativos para desarrollar innovaciones educativas en cada institución escolar.

En la actualidad, el énfasis puesto en la calidad de la educación parece producto de la importancia que se le asigna al mejoramiento de las condiciones, las formas, procedimientos, impactos y connotaciones pedagógicas y socioeconómicas que debe tener la educación, toda vez que se supone que las tareas de expansión del servicio educativo están siendo cubiertas en gran medida, sobre todo en países con mayor desarrollo educativo.

La referencia de la calidad de la educación, por lo general, toma en consideración dos aspectos centrales: la dinámica y organización del sistema que no logra dar respuesta satisfactoria para superar el fracaso escolar y la deserción; y el bajo nivel de desempeño de los alumnos en función de los

aprendizajes y competencias que provee la escuela; de modo que la perspectiva de la calidad de la educación centra su mirada tanto en el producto como en el andamiaje que lo posibilita.

No obstante las consideraciones anteriores, el concepto de calidad educativa debe abordarse tomando en cuenta algunos indicadores: eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia.

3.2.1 EFICIENCIA

En términos económicos, se dice que es eficiente cuando se produce al máximo, con el mínimo de desperdicio, costo y esfuerzo, o sea, cuando la actuación presenta una elevada relación entre producto e insumo.

Entonces, la eficiencia en términos educativos significa el uso óptimo de recursos que se hace con el fin de conseguir que los procesos conduzcan al logro de los objetivos. La eficiencia puede ser de orden administrativo y de orden pedagógico. La primera está referida a los recursos humanos, financieros, etc. La segunda se refiere a los medios operativos para el desarrollo curricular.

En esta perspectiva, la calidad de la educación se refleja en indicadores como ser: cobertura del sistema, matrícula escolar, repitencia, permanencia, relación costo/beneficio, etc.¹⁸

¹⁸ CATAFORA LARREA, Remberto. "Aproximación al Concepto de Calidad de la Educación en la PíEE". Línea de Desarrollo de Experiencias. La Paz. 1997. CEBIAE.

3.2.2 EFICACIA

La eficacia significa la capacidad o potencialidad para alcanzar determinados resultados. Una de las principales preocupaciones de los que adoptan este criterio es el cumplimiento de los objetivos institucionales, en el caso de la educación es importante el logro de los objetivos educacionales, relacionados con los aspectos pedagógicos.

La eficacia en la educación se concibe como un criterio de desempeño intrínseco e instrumental, de contenido pedagógico, en la perspectiva de lograr los objetivos educacionales planteados.

En esta perspectiva, es importante que "los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos y niveles"¹⁹, además es importante que los docentes tengan una formación adecuada, la existencia de materiales didácticos, libros de lectura, etc.

Por lo tanto, la eficacia es la correspondencia entre los objetivos logrados por la educación con las necesidades, expectativas y demandas sociales. La eficacia se puede manifestar por el grado de adecuación de la institución por el costo-efectividad o por el costo-beneficio de su producto (alumno formado, maestro capacitado).

3.2.3 EFECTIVIDAD

La efectividad es el criterio de desempeño que mide la capacidad de producir la solución o respuesta deseada por los participantes. Es un criterio de amplio contenido político, en la medida en que pretende: Promover el desarrollo socioeconómico y mejorar las condiciones de vida humana. Frente a

¹⁹ CATAORA LARREA, Remberto. Op Cit.

los conceptos de eficiencia y eficacia que se caracterizan por su contenido técnico y supuestamente de carácter neutro, la efectividad asume la dimensión política en la medida en que se propende a que los miembros de la comunidad educativa asuman una posición activa en la toma de decisiones.

Los niveles de participación de los sujetos sociales en materia educativa reflejarán el grado de efectividad política o la capacidad política de responder en forma concreta a las exigencias y demandas sociales, este concepto, "Revela la capacidad estratégica de responder y actuar de forma inmediata y real, en función de las demandas sociales y políticas de la comunidad".²⁰

3.2.4 RELEVANCIA

El concepto de relevancia (del verbo latino relevare: levantar, resaltar, valorizar) constituye uno de los aspectos esenciales, que busca el "perfeccionamiento de la calidad de vida humana asociada"²¹. Este concepto es culturalmente específico, ya que se trata de responder a las necesidades y exigencias de un grupo social concreto e históricamente determinado que está inmerso en el desarrollo educativo.

La relevancia es un criterio de desempeño antropológico medido en términos de la significancia, del valor, de la importancia o de la pertinencia de los actos y hechos educativos para la vida de los participantes de la comunidad educativa. Se trata de obtener un óptimo nivel de participación ya que "cuanto más participativo, solidario y democrático es el proceso educativo, tanto mayores son las posibilidades que sea relevante para individuos y grupos, y

²⁰ CATACTORA LARREA, Remberto. Op. Cit.

²¹ Ibidem.

tanto mayores sus posibilidades de explicar y promover el mejoramiento de la calidad de vida humana".²²

En este aspecto es importante la relación existente entre la comunidad y la escuela, la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, la influencia de la escuela en la vida de comunidad, grado de satisfacción, etc.

La relevancia debe ser concebida, entonces, como el reflejo de los fines de la educación. Se refiere al "para qué se forma o se capacita". Las dimensiones del criterio de relevancia se manifiestan a través de la pertinencia, el impacto y la oportunidad con las que la educación afecta al contexto en el que se insertan.

Estos criterios (eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia) son válidos para comprender la calidad de la educación en la medida en que sean planteados de manera sistémica, que muestren la necesidad de entenderlos en un contexto de interdependencia, donde ninguno adquiere una predominancia que desfigure la visión integral.

En síntesis, cada uno de estos instrumentos hace referencia a una dimensión de la calidad educativa: la eficiencia a la dimensión económica, la eficacia a la dimensión pedagógica, la efectividad a la dimensión política, la relevancia a la dimensión cultural; y además habría que añadirle el impacto, que estaría referido al efecto medible de las acciones educativas verificables en la calidad de vida.

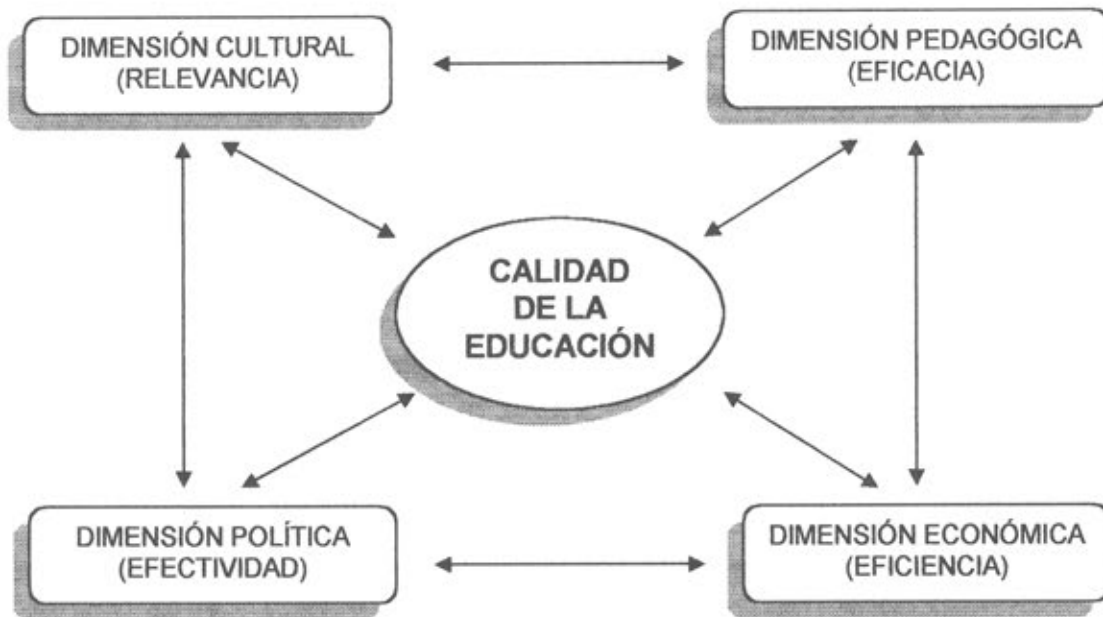
²² CATAORA LARREA, Remberto. Op. Cit

Algunas de las conclusiones del análisis institucional del equipo técnico del CEBIAE, respecto de la calidad de la educación son las siguientes:²³

- La calidad de la educación es un concepto dinámico que expresa un juicio de valor del proceso educativo, construido colectivamente bajo un enfoque sistémico que comprende las siguientes dimensiones: pedagógica, sociocultural, económica y política, en el marco de un contexto definido en tiempo y espacio respecto a qué sociedad o persona se pretende impulsar con la educación.
- La calidad de la educación debe estar planteada como un proceso permanente, que busque la formación integral del sujeto social e históricamente determinado impacte en su calidad de vida y la de su entorno social, en el marco de criterios de eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia.
- La calidad de la educación es un conjunto de procesos y estrategias metodológicas que aportan a la generación de propuestas que influyen en políticas públicas educativas que inciden en la calidad de vida y contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Para tener un mejor panorama de la compleja dimensión que debería abarcar la concepción de la calidad educativa, se presenta el siguiente esquema:

²³ Revista Informativa “Nuevas Palabras”. N° 37, 38. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. La Paz. julio-agosto 1997. Pág. 2.



La permanente evolución que han tenido los términos en la acepción de la capacitación docente, que esencialmente es demostrativa de visiones más acordes a las necesidades de los docentes y de los sistemas educativos en contextos de reforma educativa, señala la necesidad de estructurar mecanismos de capacitación permanente, que rompan con las limitaciones de las tradicionales formas de encarar el tema. El concepto de educación permanente es parte de los nuevos enfoques de calidad de la educación y trata de adecuarse a las exigencias que impone el contexto de hoy.²⁴

Considerando esta nueva forma de enfocar la capacitación docente, se va construyendo una visión en torno a la calidad de la educación y la innovación educativa. Algunos elementos son comunes a los expresados desde las perspectivas que postulan divergencias con la de capacitación docente tradicional, aunque no adoptan el concepto de formación permanente.

²⁴ MARTÍNEZ PORTOCARRERO. Juan Luis. Op. Cit. Pág. 82

Todos los programas de capacitación docente han tenido como propósito final la generación de cambios tanto en la función del maestro, en el desempeño de su trabajo profesional y, consecuentemente en el mejoramiento de la calidad educativa, así como en el producto final del proceso educativo, es decir en la formación de los educandos.

Sin embargo, el mejoramiento de la calidad educativa, el logro de cambios en el trabajo docente y en la escuela no han sido el resultado esperado de los programas de capacitación docente, cuyas nuevas visiones de manera general son denominadas como formación permanente, buscando eliminar el carácter episódico y aislado que tenían y que no permitía la realización de cambios en la escuela.

En el contexto de transformaciones educativas que vive la región, se han perfilado una serie de estrategias de capacitación docente, las mismas que buscan innovaciones educativas y tienen como uno de sus componentes el mejoramiento de la calidad de la docencia, para enfrentar los retos de un cambio educativo global.

De acuerdo a ello, desde el punto de vista de los especialistas, toda acción de formación permanente debe contener un grado de innovación, es decir, que al diseño de los planes de capacitación se debe incorporar la previsión de las innovaciones que se espera lograr, tanto en el grupo de docentes que se capacita, como en la institución escolar de la cual forman parte.

3.3 INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación educativa se puede conceptuar como un conjunto de procesos de cambio intencional de la educación, constituido por un proyecto y por las actividades en las que se realiza el proyecto, cuyo objetivo fundamental es la praxis educativa, es decir, la actividad humana intencional capaz de transformar al propio hombre en relación a sus capacidades, habilidades, actitudes y apropiación de la cultura.

La innovación educativa toma diversas dimensiones, sin embargo, la más importante es la dimensión sistémica, que refiere que la praxis educativa está conformada por un sistema de relaciones interdependientes y solidarias que debe afectar a todos los niveles del sistema, incluyendo el proceso de aprendizaje.

La innovación puede transformar la práctica educativa introduciendo cambios en los fines de la educación o promocionando cambios en las acciones, sustituyéndolas o reestructurándolas, aunque los cambios centrados en los medios son innovaciones educativas sólo en la medida en que realicen determinados fines educativos.

Tanto la formación permanente como las innovaciones que emergen de ella, necesitan contar con un entorno institucional normativo y comunitario favorable, así como con los recursos materiales suficientes para poder plasmar en la realidad los procesos de innovación educativa.

Los procesos de innovación dependen de las relaciones determinantes que se establecen entre este proceso y la práctica que se quiere transformar. Por un lado, la innovación puede estar subordinada de manera determinante, a la práctica, pues son los fines generales de ésta los que guían la innovación;

por otro, puede ser que la innovación y la práctica específica por innovar sean parte del proyecto educativo que las engloba y de cuyos fines se desprende la necesidad de una transformación radical de las prácticas específicas ya que se refiere a sus propósitos".²⁵

La innovación educativa se puede concebir de mejor manera desde diversas dimensiones, dentro de las cuales destacan:

- La dimensión de intencionalidad supone un proceso de cambio deliberado, un proyecto que define implícita y explícitamente el futuro deseable.
- La dimensión sistémica significa que, partiendo de la comprensión de que toda praxis educativa está conformada por un sistema de relaciones interdependientes y solidarias, debe afectar a todos los niveles del sistema, incluyendo el proceso fundamental de enseñanza-aprendizaje.
- La dimensión social expresa que toda innovación educativa está determinada por diversos aspectos del orden social en el que se desarrolla la práctica educativa.
- La dimensión educativa, es decir, la innovación entendida como un medio para el logro de fines educativos y, consecuentemente, para la formación de cierto tipo de hombre.

²⁵ MARTÍNEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. "Capacitación Docente en Bolivia y América Latina". La Paz. 1998. Ediciones CEBIAE. Pág. 84.

- La dimensión moral implica la crítica a lo existente y el planteamiento de una opción viable de una práctica más adecuada.

La relación formación permanente e innovación educativa debe ser un aspecto elemental en la generación de acuerdos con los distintos actores educativos, es decir, que para el éxito de los procesos de innovación educativa emergentes de la formación permanente, deben concertarse visiones y posiciones entre: gremios de docentes, asociaciones de maestros, sindicatos, movimientos de renovación, etc., a fin de viabilizar socialmente el cambio.

Sin embargo, “los maestros son los principales actores de los procesos de innovación, puesto que la escuela es su lugar de trabajo y porque en ellos descansa la responsabilidad de enseñar...los maestros requieren un tiempo para apropiarse de las propuestas y construir nuevos saberes a través de “ensayarlas” en las aulas. Este proceso se facilita si existe un equipo de maestros que comparte cotidianamente la experiencia de innovación a través del funcionamiento de talleres de reflexión dinamizados por el director o por un miembro del equipo de apoyo externo a la escuela”.²⁶

Teóricamente, toda acción de formación permanente debe comportar un cierto grado de innovación educativa, aunque en la práctica no siempre se cumpla.

Una de las condiciones fundamentales de cualquier programa de formación permanente, debe ser la inclusión en su diseño, de las previsiones básicas sobre las innovaciones que se producirán como efecto de la misma,

²⁶ PERFIL PARA LA OPERATIVIZACION DEL FORTALECIMIENTO DOCENTE. Área de Experiencias Educativas Generalizables AEEG. CEBIAE. La Paz. 1994. Pág. 4.

tanto en el plano individual, en el equipo docente, como en la institución escolar donde desarrollan su actividad cotidianamente.

La innovación curricular, que es inherente a la formación permanente para ser plasmada en la realidad y, por tanto, evidenciar la innovación resultante de la formación estable de los docentes, debe contar con el compromiso institucional de ejecución. Si algún estamento de la institución escolar, sea administrativo, de dirección o parte del equipo docente, no está comprometido con los procesos de formación y las consecuentes innovaciones que de él emergen, será imposible toda concreción de las innovaciones propuestas.

Algunas condiciones generales que pueden contribuir al éxito de los programas innovadores son las siguientes:

- Corresponde estar a la altura de los cambios de la sociedad para beneficio de los docentes y, sobre todo de los alumnos.
- La capacitación o perfeccionamiento docente debe proporcionar a los docentes conocimientos y capacidades nuevos que permitan la crítica permanente de su práctica, desde las perspectivas profesional y social.
- Preparar a los maestros en técnicas grupales y enseñanza activa, haciendo que el docente sea gestor de su propio perfeccionamiento, trabajando mancomunadamente con los estamentos administrativos y la comunidad educativa.

No obstante, se pueden señalar aspectos específicos referidos a los contenidos de la formación permanente:

- Adquisición de conocimientos sobre nuevas técnicas pedagógicas y realización de experiencias.
- Relaciones interpersonales y técnicas de trabajo grupal.
- Análisis crítico de temas sociopolíticos, culturales, institucionales que influyan en los procesos educativos.
- Reflexión sobre nuevas funciones del educador.

3.4 EDUCACIÓN PERMANENTE

Inicialmente es necesario definir educación permanente de adultos porque la formación del maestro está dentro del campo de la educación de adultos y forma parte del sistema educativo de un país.

Algunos autores consideran que la educación permanente es una sustitución de la falta de aprendizaje durante la infancia, mientras que otros la definen como una prolongación de la educación en la edad adulta, otros limitan al campo laboral o del tiempo libre y finalmente, hay quien no la considera en el interior del sistema educativo, sino como una filosofía de la educación.²⁷

La educación permanente abarca todos los procesos de culturización de la población a lo largo de su vida y se pueden situar dentro de ella concéntricamente todos los subsistemas de educación específicos. Por tanto, la educación permanente incluye la educación gradual de cualquier persona en edad adulta y, por tanto, también la de aquellos estadios que se consideran como de formación inicial en alguna disciplina.

²⁷ IMBERNON, Francisco. "La Formación del Profesorado". Barcelona. 1994. Edit. Paidós. Pág. 13

En consecuencia, la educación permanente del maestro puede considerarse un subsistema de la educación permanente de adultos. Cuando se aplica al perfeccionamiento técnico-profesional, preferentemente se denomina formación permanente ya que este concepto sugiere más un perfeccionamiento que una adquisición de base.

En este sentido, la educación englobaría la formación. De este modo, se puede establecer un concepto de educación permanente de adultos que incluya todos los procesos educativos del hombre en sus diversas etapas, con la finalidad de darle a conocer su entorno para poder dominarlo, mejorarlo y, a la vez, mejorarse a sí mismo.

3.4.1 FORMACIÓN PERMANENTE

Con la intención de reunificar la diversidad de términos con los que se ha denominado a la formación docente, tales como educación permanente, formación continua, formación en ejercicio, perfeccionamiento docente, reciclaje, y otros, se han hecho algunos esfuerzos, particularmente desde organismos internacionales como la UNESCO, que en procura de "establecer las equivalencias, analogías, y diferenciaciones semánticas dentro de las lenguas francesa, española e inglesa, considera que la formación permanente implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional".²⁸

Para el presente trabajo de investigación se asume, entonces, que la formación permanente de los docentes está referida al perfeccionamiento del maestro en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su

²⁸ UNESCO, "Formación, Capacitación y Perfeccionamiento de Docentes de Centros de Educación Básica de Adultos". REDALF, Chile. 1988. Pág 34.

entorno. Esto implica que esta formación permanente debe contener actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria tendiente a la profundización de la formación inicial, de tal manera que se logre un perfeccionamiento profesional.

El nuevo contexto económico-social generado en el nivel mundial impone un tipo de educación que garantice el acceso y la flexibilidad de las nuevas generaciones a un cambiante escenario laboral y al incesante avance científico tecnológico, para lo cual es necesario mantener a los maestros en el marco de una formación permanente, garantizando que los estudiantes puedan adecuarse a la nueva realidad.

La formación permanente de los maestros ha sido concebida como sinónimo de perfeccionamiento docente, proceso educativo dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por la necesidad de actualizar conocimientos como consecuencia de cambios y avances de la ciencia y tecnología. No obstante aquello, es pertinente utilizar el término de formación permanente, dado que éste abarca implícitamente el de perfeccionamiento y lo supera, ya que incluye el tema de la actualización, por ejemplo.

La formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes y conductas frecuentemente asociadas a un campo profesional específico. Desde una perspectiva permanente, este proceso sería continuo durante la vida activa de la persona, toda vez que las exigencias actuales, debido al avance tecnológico y científico constantes, obligan también a un permanente acceso a ellos para cualificar la práctica profesional del maestro.

La búsqueda de procesos de formación docente acorde a las exigencias de la educación actual, debe estar orientada a:²⁹

- Fortalecer la autonomía de los docentes entendida como la capacidad de decidir sobre su práctica.
- Articularse a la investigación para que los maestros construyan teoría pedagógica a partir de su práctica.
- Apuntar hacia lo institucional, al trabajo en equipo, buscando sentidos, afectos y significaciones.
- Partir de la realidad social y cultural para comprender el contexto escolar y las relaciones que allí se establecen

Por otra parte, a fin de que los procesos de formación permanente hagan visibles sus resultados, deben ser proyectados para el mediano y largo plazo para generar las condiciones de tiempo y espacio para la actualización o la especialización. La formación permanente debe contener elementos que proporcionen una visión integral del ser humano, por lo que debe canalizar una posición ético valorativa, estética, tecnológica y científica; lo que contribuirá a una nueva concepción del maestro, a una readecuación de su rol y su estatus profesional, de tal manera que se convierta en “un intelectual de la pedagogía, un constructor de conocimiento y un transformador de la escuela”.³⁰

²⁹ AMAYA, Gladis. “Educación y Cultura”. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo No. 42.

³⁰ AMAYA, Gladis. Op. Cit. Pág. 13

3.4.2 ALGUNOS OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Entendiendo que todo proceso de formación permanente debe incorporar innovaciones educativas, es decir, cambiar viejas prácticas por otras que denoten un avance cualitativo en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica que los maestros deberían recibir a lo largo de su formación permanente, instrumentos que posibiliten alcanzar una mayor autonomía (autoaprendizaje) en el marco de una auténtica visión institucional y participativa del cambio educativo, y una maduración suficiente que permita desarrollar en su profesión el máximo de sus posibilidades docentes; es necesario el cumplimiento de ciertos objetivos concretos:³¹

- Establecer la práctica permanente del estudio, experimentación y reflexión sobre la propia práctica docente y su coherencia pedagógica acorde con las nuevas aportaciones científicas.
- Participar en la animación pedagógica del medio donde se lleva a la práctica un plan de formación permanente y de innovaciones educativas.
- Intercambiar experiencias y reflexiones con otros profesionales mediante el trabajo en equipo, tanto dentro como fuera de la escuela.
- Adquirir nuevas técnicas de trabajo y llevar a cabo la necesaria experimentación profesional en el contexto de la propia escuela, en equipo docente, comprometiendo a los demás actores del proceso educativo.

³¹ IMBERNON, Francisco. "La Formación del Profesorado. Papeles de Pedagogía". España. 1996. Edit. PAIDOS. Pág. 39.

- Acceder a centros de recursos, de profesores o de otras instituciones, facilitadoras de la tarea docente; cooperar con los diversos grupos de trabajo que participen para coordinar, explotar y difundir la información relativa a la educación.
- Participar y colaborar en investigaciones didácticas y pedagógicas desde su práctica docente.
- Analizar el contexto general y el grupo de clase en particular, así como conocer la vigente cultura social del entorno y estudiar la forma de integrarla en la enseñanza, en tanto insumo generador de propuestas curriculares y como parte del diagnóstico del proyecto educativo de cada escuela.
- Adquirir actitudes, hábitos y técnicas de autoaprendizaje.

3.4.3 TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Así como cualquier proceso que se implementa para superar determinada situación tiene logros y dificultades, los procesos de formación permanente implementados en algunos países de América Latina también muestran resultados, avances, retrocesos, de acuerdo a los contextos donde fueron implementados. No obstante haber adquirido la formación permanente cierta relevancia en su denominación como por su metodología de capacitación docente, en algunos casos, pese a la renovación conceptual subsisten prácticas y concepciones tradicionales.

Aún cuando es claro el avance conceptual logrado en relación a la formación permanente, las experiencias más notables realizadas en este

campo todavía tienen dificultades de concreción exitosa, puesto que se asignan a esta formación actividades específicas que después redundan en un perfeccionamiento común.

En la mayoría de los países europeos, la formación permanente es obligatoria o una exigencia a la cual se responde tanto por obligación estatutaria como manteniendo su carácter optativo. En Colombia los profesores tienen que asistir obligatoriamente a la formación un día al mes en los llamados "microcentros"; en cambio en Chile, la organización de la formación permanente se delega a las autoridades municipales o directamente a los centros docentes, pero se adjudican becas a los maestros semestralmente para seguir cursos de perfeccionamiento con licencia para dejar su establecimiento educativo³².

Parece importante destacar la experiencia chilena creada en 1985 con el Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia o la capacitación docente colombiana a distancia. En estos casos la formación permanente se asocia, aunque no siempre, a la promoción profesional, que la motiva aunque sea de un modo complementario. Las líneas de formación permanente desarrolladas por Chile apuntan a la educación diferencial, la innovación curricular y las escuelas rurales. En Chile como en Colombia se dedican grandes esfuerzos a la formación permanente de los maestros de la escuela infantil y de secundaria; en estos países la formación inicial de profesores de secundaria se adquiere en las universidades.

Considerando los aportes de Gladis Amaya, se presentan en el cuadro siguiente los avances y retrocesos de la formación permanente, con la

³² IMBERNON, Francisco. Op. Cit. Pág. 114-115.

aclaración de que los criterios que contiene están basados, sobre todo, en la experiencia colombiana, que no es lejana a la realidad boliviana.

FORMACIÓN PERMANENTE: TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS

TENDENCIAS SUBYACENTES DE FORMACIÓN PERMANENTE	PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> • La tarea educativa en términos de decisiones sigue en manos de los "especialistas", dejando al maestro el papel de administrador del proceso diseñado y pensado por otros. • La formación permanente sigue planteada como un proceso informativo de contenidos, técnicas, metodologías, que no guardan relación con las necesidades y contexto laboral de los maestros. • Se sigue pensando que la formación permanente es un acto individual, de motivación personal, desconociendo las necesidades de la comunidad escolar y los saberes prácticos de los maestros. • Sigue viéndose a la formación permanente sólo como actualización. El maestro recibe información que luego la transmite de igual forma, evaluándose en función de transmisión-retención y no de producción de conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento y valoración del maestro como protagonista del proceso educativo, cuyo saber debe ser recuperado y repensado. • Buscar la relación dialéctica equilibrada entre teoría y práctica. • Organización y participación como elementos para promover el debate colectivo en el interior de la institución escolar. • La formación permanente debe surgir de manera encadenada a partir de los proyectos de aula, institución, núcleo, etc. Los talleres y demás eventos educativos deben articularse alrededor de estos. • La formación permanente debe orientarse hacia la autoformación, articulada a procesos de investigación, que permitan al maestro la investigación de su práctica y la construcción de teoría pedagógica.

FUENTE: Elaborado con base en Amaya Gladis. 1996. Op. Cit.

Actualmente, en la mayoría de los países se trata de relacionar la formación permanente con la innovación educativa y la investigación aplicada, desarrollándose ésta en el mismo establecimiento educativo; para ello, se dotan de nuevas formas de organización de la formación permanente: estudios de grupos, seminarios, supervisión, etc.

3.4.4 FORMACIÓN INICIAL Y FORMACIÓN PERMANENTE

Todo programa que pretenda implementar acciones innovadoras fundamentalmente en el afán de alcanzar una mejor calidad educativa, necesita de la idónea preparación de los maestros para el cumplimiento de dicho cometido.

La única forma de lograr este objetivo es contando con maestros que tengan capacidad para articular las acciones de formación inicial con las de su ejercicio profesional (en servicio), y que asuman que son aspectos o etapas diferenciadas, pero, dentro de un mismo proceso de formación permanente. Este enfoque permite enfatizar en la integración y en la complementariedad de objetivos y temáticas, procurando la continuidad entre ambas acciones.

Entonces, la formación inicial, como factor facilitador y motivador de un proceso permanente, debería exigir de la educación formal ciertas condiciones y características que puedan posibilitar la continuidad y coherencia del proceso, a través de cada acción formativa posterior.

Asumiendo la formación inicial como la iniciación sistemática en la profesión docente realizada en un período previo al desempeño laboral de la misma, se plantea la necesidad de redefinir los objetivos y estrategias para esa formación. Es así que en el nuevo contexto, prevalece el criterio de establecer objetivos que mínimamente se orienten a la transformación, tanto en el aspecto

pedagógico, como en el disciplinario curricular, y en la primera iniciación en la práctica educativa. En ambos casos, se tiene que contemplar los contenidos y actividades que permitan la articulación de la escuela con la comunidad, además de incorporar recursos técnicos y científicos que le permitan al maestro desarrollar adecuadamente su actividad educativa.

Según Imbernón, la formación docente en el nuevo paradigma que guía los sistemas educativos latinoamericanos, debe:³³

- Facilitar la consecución de un conjunto de competencias genéricas que incidan en la formación de un docente considerado como miembro de la comunidad educativa y no como un actor educativo autónomo y alejado de la realidad escolar.
- Fomentar la adquisición de destrezas no conductuales que posibiliten la elección, la toma de decisiones, proporcionándole al mismo tiempo, conocimientos y estrategias que le permitan tomar decisiones en situaciones difíciles.

Por otra parte, las actividades de formación permanente generalmente se han diferenciado entre las orientadas a la titulación (o profesionalización) y aquellas destinadas a la capacitación y el perfeccionamiento³⁴. Aún cuando en los últimos años se ha evidenciado una mejora sustancial en los índices de titulación, particularmente en el nivel básico de la educación, también es cierto que el actual sistema educativo sigue presentando carencia de recursos materiales y humanos idóneos que permitan mejorar la calidad de la educación;

³³ IMBERNON, Francisco. Op. Cit. Pág. 27.

³⁴ LUCARELLI, Elisa. "La Capacitación Docente en la Educación". Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nro 108-110. Enero-Marzo. Bolivia. 1991.

este hecho se acentúa particularmente en las zonas rurales y urbano-marginales del país.

En cualquier caso, se requiere del cumplimiento de ciertas exigencias en cuanto al cuidado de la pertinencia y la calidad del contenido curricular ofrecido, además de establecer formas organizativas (en tiempo, espacio, disponibilidad de los asistentes) para que el maestro pueda mejorar su formación y preparación sin descuidar su tarea institucional.

Tanto la formación inicial como la permanente de los docentes, adquieren relevante importancia en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación, que exigen innovaciones en todo lo que involucra el proceso educativo.

3.4.5 PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

El término perfeccionamiento docente se ha empleado en algunos países por la necesidad de introducir como criterio de impacto en los procesos de capacitación docente, la elevación de calidad; término que sustituye de alguna manera al tradicional de capacitación por su implicancia valorativa de elevación de la calidad de la práctica docente.

Entonces, las transformaciones que se han dado en la concepción de capacitación docente han devenido en concebirla desde su acepción entendida como potencialidad, que acoge una visión de cambio en el proceso educativo en función de la calidad de educación. El cambio es el proceso por el cual la potencia se traduce en la capacidad del maestro para pragmatizar sus conocimientos y experiencias en su actividad, a fin de contribuir al logro de una mejor calidad educativa.

De esta manera, la capacitación como **potencialidad** responde a la relación potencia-acto, que implica la posibilidad de lograr formas más elaboradas de algo, pues siempre será posible lograr algo más cuando se tiene capacidad para hacerlo.

Es en este nuevo contexto de la concepción de capacitación docente que se introduce el término de perfeccionamiento docente, para designar también a la capacitación docente. Este nuevo término ha sido definido como "el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual el personal en servicio del sector educativo, que cumple tareas directa 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, con el propósito de elevar la calidad del proceso educativo".³⁵

Además de constituir una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, el perfeccionamiento docente es un subsistema de la administración de personal involucrado en la gestión educativa; por lo tanto, puede ser concebido tanto como una obligación del docente para el mejor funcionamiento de la acción educativa, como un derecho adquirido para su desarrollo profesional y personal.

Tanto la capacitación como el perfeccionamiento docente abarcan en promedio el mismo espacio temático y definen, además, los mismos ámbitos de intervención; sin embargo, tal vez la diferencia sustancial sea el alcance que se busca que tengan los procesos de capacitación, la concepción del rol profesional del docente y la definición del impacto educativo que se pretende con las acciones de capacitación.

³⁵ Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nro 93. Pág. 87.

3.5 FORTALECIMIENTO DOCENTE: FINES Y OBJETIVOS

En el proceso de Reforma Educativa por la que atraviesan distintos países de Latinoamérica, la evolución de los diferentes conceptos de capacitación docente ha permitido alcanzar uno con un carácter más coherente, asignando la importancia que el docente tiene en estos procesos de cambio; desempeñando, además, papeles importantes instituciones no gubernamentales del entorno educativo en el desarrollo de conceptos y de prácticas educativas.

Así aparece el término "fortalecimiento docente" que va más allá que el concepto de capacitación en la acción, que si bien postula la necesidad de capacitar al maestro a partir de las dificultades que enfrenta en su trabajo cotidiano, no solamente está referido al conocimiento o la formación científica del maestro, sino al papel que el docente debe cumplir en el proceso educativo.

Entonces, el fortalecimiento docente da el valor del papel que juega el docente en el proceso educativo, como el actor principal, realizando el papel de dinamizador de las acciones en las escuelas. En síntesis, este fortalecimiento implica: la recuperación del carácter profesional de la docencia; la exigencia de un desempeño científico, crítico y creativo de sus actividades; la formación práctica en y de valores, superando la simple visión técnica vigente.³⁶

En relación con el mismo tema, María L. Talavera señala que "...las acciones de fortalecimiento docente buscan contribuir a la renovación de los esquemas conceptuales que sustentan las prácticas de los maestros; a través

³⁶ CAJIAS DE LA VEGA, Beatriz. "Marco Referencial para el Fortalecimiento Docente en Escuelas". La Paz. 1994. CEBIAE. Pág. 18.

de la reflexión crítica sobre ellas, se trata de tender puentes hacia el conocimiento logrado por la investigación educativa...»³⁷.

En criterio de Beatriz Cajías³⁸, el fortalecimiento docente debería perseguir los siguientes fines y objetivos:

A. FINES

- Construir colectivamente una propuesta educativa innovadora en la cual el maestro sea actor principal y dinamizador del curriculum y de la gestión escolar.
- Propiciar el desempeño profesional autónomo del docente a través del autodescubrimiento y desarrollo de sus conocimientos, capacidades y posibilidades.

B. OBJETIVOS

- Impulsar el ejercicio profesional de la docencia, con carácter científico, crítico, creativo y ético.
- Contribuir a la recuperación del prestigio y reconocimiento social de la profesión docente.
- Transformar las relaciones educativas entre el maestro y los padres de familia y los alumnos, construyendo, la corresponsabilidad en el funcionamiento de la escuela.

³⁷ TALAVERA, María L. "Perfil para la Operativización del Fortalecimiento Docente en Escuelas". La Paz. 1994. CEBIAE. Pág. 3

³⁸ CAJIAS DE LA VEGA, Beatriz. Op. Cit. Pág. 19

- Construir equipos docentes en las escuelas, para un trabajo conjunto y para compartir saberes y experiencias entre todos.
- Generar procesos de aprendizaje significativo de los docentes, rescatándolos de su propia práctica.
- Propiciar que el docente genere sus propios instrumentos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.5.1 FORTALECIMIENTO DOCENTE E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Teniendo en cuenta que el fortalecimiento docente surge por la necesidad de globalizar la transformación educativa, que tiene en el docente al motor principal para el logro de sus objetivos, la innovación educativa en las escuelas debe tener tres líneas de acción totalmente integradas y separadas sólo metodológicamente: el curriculum, la gestión escolar y el fortalecimiento docente.

En este sentido, las acciones concretas que se desarrollen en la línea de acción del fortalecimiento docente tendrán su base de definición en los requerimientos o necesidades que plantean el curriculum y la gestión escolar, para lograr aprendizajes significativos en los docentes que permitan la transformación del proceso de aprendizaje de los alumnos y del clima organizacional de las escuelas. Así, el maestro iniciará un proceso de renovación conceptual que le contribuya para actuar en el nuevo contexto institucional que genere la gestión escolar democrática y participativa y la dinamización de un curriculum que, esencialmente, genere los aprendizajes significativos de los alumnos.³⁹

³⁹ CAJIAS, Beatriz. Op. Cit, Pág. 18.

Las acciones iniciales de fortalecimiento docente para la innovación deben estar ligadas necesariamente con la comprensión y apropiación de los lineamientos teóricos y metodológicos que se establezcan, que serán la base de la construcción futura del nuevo currículum, por parte de los docentes, de manera autónoma y con el carácter constructivista asumido.

3.5.2 INNOVACIÓN, RENOVACIÓN Y REFORMA

Si bien las innovaciones responden a necesidades integrales, no limitadas a satisfacer una carencia específica o a responder a nuevos requerimientos educativos concretos, se trata de poner el sistema a tono con realidades nuevas, de superar las deficiencias y vacíos, las deficiencias de la educación frente a los requerimientos del país. Este tipo de innovaciones tiene la ventaja de contar con la voluntad política inicial de los gobiernos, con la financiación de organismos internacionales y del mismo Estado, con la formación intencional de opinión pública, con la decisión de capacitar a los maestros para sus nuevos roles, y con la conciencia de documentar la experiencia acompañándola de investigación, desarrollo y evaluación; lo cual no quiere decir que todo salga bien, pero se parte de una posición ventajosa indiscutible.

Tales cambios globales suelen generalmente iniciarse con innovaciones de tanteo con cubrimiento parcial. Cuando se generalizan, adquieren carácter de renovación o de reforma y se convierten en el sistema, en lo oficial, cerrado, poco susceptible al cambio.

Por ello es necesario distinguir entre innovación, renovación y reforma. La primera plantea ruptura con el sistema vigente, a un micronivel; la renovación plantea un cambio lento, progresivo en un subsistema con reglamentación también progresiva; mientras que la reforma se refiere a

cambios de estructura que se producen a través de actos legales y cuya implantación se da en un tiempo breve. Los cambios globales comienzan con innovaciones y usualmente se generalizan en forma de renovación.⁴⁰

A otro nivel están las innovaciones limitadas a satisfacer necesidades específicas de requerimientos hechos a la educación, como atender mejor una necesidad social, incorporar nuevos valores, buscar la participación comunitaria en el trabajo escolar, incrementar la eficiencia administrativa, incrementar aprendizajes a través de un determinado método instruccional, apoyar psicológicamente a los estudiantes en sus actividades escolares, lograr una colaboración efectiva de los padres en el proceso educativo, desarrollar capacidades cognoscitivas mediante series de materiales especializados, retar la creatividad de los estudiantes y profesores, afectar en alguna forma el ambiente de la clase o de la escuela o introducir un enfoque diferente en la enseñanza de las ciencias. Las posibilidades son diversas, como elementos puedan identificarse en la vida de la escuela como contribuyentes a la calidad de la educación, a las demandas internas que a ésta se hacen desde posiciones psicológicas, sociológicas, culturales, biofísicas o pedagógicas, o desde varios ángulos simultáneamente.

Otras innovaciones, cuyo origen sigue siendo llenar vacíos o responder a problemas reales de la educación, esto es, innovaciones por defecto, obedecen más bien a la aparición de necesidades nuevas, de requerimientos adicionales que se ponen a la educación y que deben ser satisfechos por ésta para cumplir con nuevos criterios de calidad. Es el caso de componentes curriculares no tradicionales, como la educación para los derechos humanos, etc. Otros proyectos responden a necesidades nuevas en el campo pedagógico mismo, como el caso de la promoción automática que demanda una

⁴⁰ RESTREFO GOMEZ, Bernardo, VARGAS DE AVELLA, Martha. "Materiales Educativos e Innovaciones". Santa Fe Colombia. 1994. Edit. SECAB. Pág. 253

concepción pedagógica, metodológica y evaluativa diferente a la promoción referida a normas o a criterios evaluativos.

Por otro lado, de manera ciertamente distinta, se desarrollan las innovaciones creadoras o surgidas por curiosidad intelectual, investigativa y de desarrollo de prototipos validadores de teorías-fuente. Funcionalmente, es posible que se respondan a estímulos similares a los que animan a las innovaciones por defecto, mejoramiento de modos de satisfacer necesidades o respuestas a requerimientos nuevos, pero teórica, estructural y operativamente se desenvuelven de otra manera, ya que suelen ser proyectos sistemáticos, cuyo origen es una teoría con un grupo de académicos que los respaldan, con documentación y registro histórico y con proceso investigativo acompañante.

3.6 LA CAPACITACIÓN DOCENTE

Según la Organización de los Estados Americanos (OEA), la capacitación docente es un proceso consciente, deliberado, participativo y permanente implementado por un sistema educativo tendiente a remediar las deficiencias de formación docente en la formación inicial, lograr la profesionalización de docentes sin título, perfeccionar la formación inicial a través de conocimientos de las más variadas disciplinas y de algunos contenidos metodológicos, y finalmente apoyar innovaciones, validar currículos, métodos y materiales de enseñanza.⁴¹

Por otra parte, el Proyecto de Desarrollo de Sistemas Nacionales de Capacitación Docente (PROMULCAD), creado bajo los auspicios de Colombia, Perú, Chile y Panamá, concibe a la capacitación docente como “una forma de contribuir a que los docentes tengan la oportunidad de actualizarse

⁴¹ MARTÍNEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. Op. Cit. Pág. 25.

permanentemente en conocimientos y tecnologías profesionales, de especializarse en áreas de la educación, y de hacerse cargo de las innovaciones curriculares que surjan y se legitimen en los sistemas educativos. Partiendo del supuesto de que la capacitación de docentes incide directamente en el mejoramiento cualitativo de la educación”.⁴²

En Bolivia, la capacitación docente es concebida por la Reforma Educativa vigente, como una “red de apoyo docente” sustentada en tres pilares: la asesoría pedagógica, la capacitación permanente y los materiales educativos. Se contemplan tres modalidades de capacitación: el acompañamiento, los talleres pedagógicos y los seminarios.⁴³

Los seminarios son eventos que se realizan dos o tres veces al año, con participación de los profesores de las unidades educativas encomendadas al Asesor; el acompañamiento consiste en la observación de la clase de los profesores por parte del Asesor con el apoyo del Director, para establecer un diálogo sobre los logros y dificultades; y el taller, es la reunión periódica de profesores en grupos pequeños, pertenecientes a un núcleo o a un ciclo. El propósito del taller es reflexionar sobre la práctica pedagógica y aprender nuevas estrategias.

La capacitación docente, en los últimos 30 años, no solamente en Bolivia sino en América Latina, a pesar de los cambios generados con la introducción de reformas, no ha logrado ofrecer eficiencia ni alcanzar mejor calidad, si se tiene en cuenta la demanda que debiera satisfacer. Esto se explica por las diversas dificultades que, como antes, persisten en la formación para preparar profesores y en la capacitación cuando ejercen la profesión, de

⁴² Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. No. 93. Pág. 86.

⁴³ MENGOA P. Nora; PAZ C. Marisabel; CATAFORA, L. Remberto y ANZE O. Rosario “Aula Reformada; actitudes y prácticas innovadoras en educación”. La Paz Bolivia 2002. Ediciones CEBIAE. Págs. 40 – 43.

tal manera que se ven limitados para adquirir la capacidad necesaria para desenvolverse con eficiencia en términos educativos.

En las dos últimas décadas, en diferentes países latinoamericanos, este tema ha tomado tal importancia que forma uno de los puntos centrales de las políticas educativas en la actualidad, aún cuando esta problemática ya fue trabajada en Europa y Estados Unidos a comienzos del siglo pasado. Es de las experiencias de estos países que se adoptan las concepciones y formas de encarar la problemática de la capacitación docente en los países latinoamericanos, en la mayoría de las veces sin llegar a adaptarlos adecuadamente.

Por otro lado, la necesidad de capacitar al maestro mediante estudios especializados se ha contemplado en la generalidad de países latinoamericanos dentro de sus políticas y sistemas educativos desde mucho antes de la implementación de reformas educativas. Sin embargo, para los sistemas escolares, este tiempo ha permitido una relativa capacidad para su vertebración y responder a los desafíos constantes de la sociedad y sus culturas; en cambio, en el campo de la formación y capacitación docente, sólo ha creado divergencias, heterogeneidades, rigideces y confusiones, a tal punto que no se puede afirmar categóricamente que algún país de la región haya logrado una estructura sólida que amerite ser llamado sistema -o subsistema- de formación o capacitación de maestros.⁴⁴

En el nuevo siglo que se inicia, constituye una necesidad imperiosa definir los fines y funciones que deben encarar los sistemas educativos latinoamericanos, que básicamente deberían admitir cambios estructurales e institucionales a fin de superar los niveles actuales de educación y su calidad.

⁴⁴ CASTRO SILVA, Eduardo. "La Formación Docente en América Latina". Santiago, Chile. 1991. UNESCO/OREALC. Pág. 17.

La calidad del trabajo docente es uno de los factores vitales para lograr los objetivos de la nueva educación, si se considera que la eficacia de la acción pedagógica de los maestros va más allá del hecho de ganar conciencia de los nuevos deberes impuestos a su labor por unos fines reformulados, y de la mejor observancia del nuevo trazado de las normativas y reglamentos oficiales de la escuela que pudieran implementarse.

No obstante, diversos mecanismos e instrumentos se han desarrollado e implementado en la capacitación docente tanto cuando la educación escolar se guiaba por la corriente conductista, como cuando se adopta el paradigma constructivista, sin que en ningún caso se hayan alcanzado los niveles de eficiencia requeridos y exigidos por las nuevas necesidades que van surgiendo en el contexto educativo.

Por lo tanto, el problema de la eficacia profesional del magisterio requiere de estrategias de formación y capacitación proyectadas sobre carriles distintos de los tradicionalmente conocidos, y que tiene que ser asumido con responsabilidad tanto por administradores de la educación como por los mismos maestros.

3.6.1 LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL SISTEMA TRADICIONAL

En la búsqueda de estrategias para brindar al maestro oportunidades de adquirir mayores aptitudes que le permitieran mejorar su calidad de enseñanza y por tanto ser eficiente en su tarea, se han dado diversas experiencias, enfocadas desde diversos puntos de vista, que no han logrado satisfacer plenamente, aún en la actualidad, las exigencias de la realidad educativa.

En el enfoque del paradigma conductista, se asumía que la capacitación docente se refería a los eventos educativos que buscaban sobre todo la

transferencia y consiguiente adquisición de destrezas y aptitudes específicas, ligadas a diversas áreas de conocimiento y, además, como reforzamiento de la formación inicial obtenida en instituciones educativas específicas para los docentes y desarrolladas en sistemas, por lo general no formales.

Por lo tanto, bajo este enfoque la capacitación se trató de actividades puntuales exentas de visión procesual, sostenimiento en el tiempo y, mucho menos, objetivos claros y mensurables en la práctica docente. En esa época, no se habían establecido instancias ni estatales ni privadas que se dedicaran a la capacitación desde una perspectiva procesual, planificada y en función de objetivos claros; de manera que no se podía medir su impacto en la calidad de la educación.

La capacitación docente, en este contexto, en muchos casos estaba orientada o restringida a la lectura de algunos materiales, complementada con algunas reuniones de dudosa calidad y pertinencia pedagógica, que no podían ofrecer cambios educativos en la práctica, ni contribuían al mejoramiento de la calidad de la educación.

Las formas de capacitación desarrolladas en la educación tradicional se han caracterizado por ser poco pertinentes con las necesidades prácticas de los docentes, por estar inspiradas en criterios verticales, homegeneizadores, repetitivos, carentes de sentido crítico; por ser episódicas, asistemáticas y, por no haber logrado cambios en las prácticas profesionales ni haber generado innovaciones educativas. El maestro era considerado como simple receptáculo de conocimientos y contenidos enciclopedistas, exento de participación.

3.6.2 LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

En el nuevo contexto de la educación, la concepción de capacitación ha adquirido características cada vez más complejas, teniendo en cuenta fundamentalmente el rol del maestro y por supuesto, la necesidad de capacitarlo permanentemente, pero, bajo una nueva concepción donde se puedan palpar los avances en la comprensión instrumental de la capacitación.

De esta manera, la nueva concepción entiende que la capacitación docente "es el aprendizaje del adulto, entendiendo éste como un proceso de adquisición de destrezas, incorporación de diferencias, exploración de lo extraño, donde lo primero que se aprende son las destrezas necesarias para el aprendizaje y las condiciones psicológico-morales imprescindibles para hacer efectivo, en todas las esferas, el proceso y el logro de los objetivos finales del mismo".⁴⁵

El nuevo paradigma concibe la calidad de la educación y la innovación educativa como elementos fundamentales en la capacitación docente. Esto implica considerar la formación de los docentes como un proceso permanente de cambio que, además, asigna al educador un rol activo y fundamental para la innovación y transformación educativa. El educador debe ser considerado como generador de cambio y transformación en su centro educativo, puesto que a partir de su trabajo en la escuela como en la comunidad puede promover la constitución de equipos de trabajo con docentes, administrativos y miembros de la comunidad; y desarrollar proyectos de transformación de sus centros educativos e inclusive de su medio circundante.⁴⁶

⁴⁵ MARTINEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. Op. Cit. Pág. 27.

⁴⁶ Revista Informativa "Nuevas Palabras" N° 39-40. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. La Paz. Set-Oct. 1997. Pág. 8.

Sin embargo, todo ello supone desarrollar con los educadores nuevos conocimientos acordes a la innovación educativa, proporcionar elementos e instrumentos metodológicos para el cambio y, fundamentalmente, delegar al docente responsabilidades de "reconstruir" su centro educativo.

El trabajo con los docentes no debe considerarse como un fin, sino como un medio para el logro de un objetivo mayor: centros educativos pertinentes a la comunidad e involucrados con el desarrollo de su región en el que la formación de los alumnos adquiera una mejor calidad y pertinencia en su contexto.

Por ello, la capacitación docente no tiene un fin en sí mismo, se constituye en uno de los principales medios para lograr el cambio de los centros educativos; razón que exige de quienes están involucrados en la capacitación docente, tener precisión y claridad sobre cuál es el fin último.⁴⁷

3.6.3 COMPARACIÓN ENTRE LAS MODALIDADES DE CAPACITACIÓN DOCENTE

En el siguiente cuadro, se presentan algunos elementos que permiten diferenciar las modalidades de capacitación docente en el sistema tradicional y en el nuevo paradigma educativo que busca la desconcentración de la capacitación, respetando los contextos institucionales de cada escuela y la participación activa de todos los actores sociales y educativos que coexisten dentro y fuera de la escuela.⁴⁸

⁴⁷ Ibidem. Pág. 9

⁴⁸ LUCARELLI, Elisa. "La Capacitación Docente en la Educación". Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nro 108-110. Enero-Marzo. Bolivia. 1991.

MODALIDADES DE CAPACITACIÓN DOCENTE

MODELO TRADICIONAL	MODELO INSTITUCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación de docentes individual, convocatoria abierta a centros de Capacitación. - Acciones de capacitación fuera del lugar de trabajo cotidiano. - No permite participación activa. - No admite participación de otros agentes. - No elabora proyectos educativos como base de la capacitación y la acción educativa - No puede generar innovaciones - Es aislada del contexto y de la realidad - Los participantes proceden de diversas instituciones y/o regiones - Son considerados destinatarios homogéneos, pues la oferta es común para todos - El currículo de capacitación o perfeccionamiento es único, generalmente está orientado a lo académico. - Si bien se usan diversas técnicas, se atiende el esquema de la clase tradicional - Se diferencian dos momentos: uno, el del ente capacitador que es responsable de la información, y otro, que es el de la aplicación del participante en su trabajo diario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centra la capacitación en la propia institución educativa - Considera a ésta como unidad de capacitación y de transformación del sistema. - Se basa en la participación activa de los miembros de la escuela. - Los capacitados son todos los miembros de la escuela o grupo de escuelas de una región. - El currículo de la capacitación o perfeccionamiento está centrado en la práctica docente. - Se organiza en función de los problemas que se diagnostican en la institución. - El trabajo se realiza en la modalidad de taller. - El método de aprendizaje se basa en una relación información-indagación de la realidad para detectar problemas; reflexión para solución de problemas, reflexión y evaluación. - Las acciones de capacitación se realizan en el propio lugar de trabajo docente. - Todas las fases de capacitación y la acción son aplicadas en el marco de acciones participativas y correspondientes. - Se elaboran proyectos educativos.

Fuente: Elaborado con base en Lucarelli, Elisa.

Como se podrá apreciar, el modelo tradicional se caracteriza por ofrecer al maestro una capacitación individual, para lo cual tienen que concentrarse en centros responsables de estos programas que generalmente están ubicados fuera de la escuela donde laboran, lo que significa por otra parte, inversión de tiempo adicional. Asimismo, en este modelo de capacitación todos los

participantes son reunidos en un destinatario homogéneo, sin considerar que proceden de diversas instituciones y/o lugares. Ello hace que este tipo de capacitación no tenga ningún impacto en el cambio que se pretende generar particularmente en la calidad de la educación.

Por el contrario, el modelo institucional, como lo indica su denominación, centra la capacitación en la institución educativa, considerándolo como una unidad de capacitación y de transformación del sistema, donde los destinatarios son todos los integrantes de la institución educativa o del grupo de escuelas de una región (docentes, directores e inclusive alumnos y padres de familia), con la característica de que las actividades de capacitación se realizan en el mismo lugar, es decir, en la misma escuela.

Este último modelo de capacitación es el que tiene mejor perspectiva de generar impacto en el proceso educativo, ya que el currículo de perfeccionamiento en él está nucleado alrededor de la práctica docente y, además, está generado por el análisis de los problemas de la institución realizado por los mismos participantes.

3.6.4 BREVE DIAGNÓSTICO DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA

La capacitación docente en el país se ha caracterizado por una normatividad, que es asumida por el Estado como un compromiso con el sector docente, donde prima una visión de capacitación como medio de ascenso, (cabe decir si un maestro tiene más capacitación académica que otro, es un potencial profesor para ser ascendido, mediante el escalafón), donde el Estado cumple el rol de facilitador.

Sin embargo, también es cierto que el maestro no tiene facilidades para su capacitación, ya que siempre ^{le} se ponen trabas en cuanto a los permisos que éste solicita para asistir a cursos de capacitación; y si los obtienen, muchos aprovechan para dedicar ese tiempo a otras labores, ^{en} más no a capacitarse; tampoco existe tiempo para la lectura y el estudio del docente.

Otro de los factores que en la actualidad dificulta la capacitación de los docentes, es el referido a la carencia de tiempo que éstos tienen, ya que, en muchos de los casos, comparten sus labores escolares con labores familiares y de capacitación o perfeccionamiento; esto repercute negativamente en la práctica, porque no asimilan plenamente las instrucciones y la clases impartidas, más aún si se tiene en cuenta que los sistemas de control de los cursos de capacitación hacen énfasis en la asistencia y no en el conocimiento que ha adquirido el docente, esto quiere decir que los ascensos se otorgan por los cursos vencidos y no por la aplicación de lo aprendido en los cursos de capacitación.⁴⁹

De acuerdo a los argumentos anteriores, se deduce que la capacitación docente en su generalidad ha sido asumida como un factor de concertación política entre Gobierno y Magisterio y/o meramente como un mecanismo automático de ascenso de categoría.

Se pueden identificar en el contexto boliviano dos tipos de inclinaciones predominantes en la capacitación docente: por una parte, la instrumentalización del saber y práctica del docente, donde el docente realiza un papel de simple ejecutor en la institución educativa, según el Estado; y, por otra parte, la construcción de sentidos para la escuela y la redimensión de las prácticas docentes, con tintes conductistas y academicistas con base en la construcción

⁴⁹ Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nro 93

y debate de la labor escolar mediante el análisis, documentación de hechos, la detección de incoherencias, en la tarea escolar a través de talleres.

Por otro lado, existen algunos obstáculos que dificultan un desarrollo adecuado de los procesos de capacitación docente, como son, por ejemplo, el claro desfase entre la realidad y entrenamiento docente, entre capacitación y necesidades educativas de contextos sociales específicos.

La forma en que se realizan las capacitaciones, que generalmente son auspiciadas por el Ministerio de Educación, si bien tratan de cubrir las necesidades de expansión y calidad, son contraproducentes debido a que se realizan durante todo el período escolar y tienen muchas veces larga duración, lo que aleja al docente de su lugar de trabajo y le dificulta la confrontación de sus conocimientos con la realidad.⁵⁰

Asimismo, la poca importancia que se le asigna a los actores del proceso de cambio educativo genera un distanciamiento de éstos con relación a las tareas del cambio; creándose, por efecto de la ausencia de espacios de concertación social entre docentes, gobierno y comunidad, un clima de imposición y desencuentro que termina por interferir las tareas de capacitación docente.

El Estado, a través de sus mecanismos correspondientes, muestra una carencia de definición en relación a la forma de organizar los dispositivos de formación y capacitación docente, de manera que al institucionalizarse puedan tener dinamismo, capacidad operativa y organizativa. La implementación de programas de capacitación permanente que generen cambios en el proceso educativo, necesita de una voluntad política que permitan evitar las viejas

⁵⁰ Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nro 93

formas de aplicar políticas educativas al margen de los actores del proceso educativo.

Por otra parte, los esfuerzos de otras instituciones tales como las ONG's, Iglesia, organizaciones sindicales, etc., son insuficientes puesto que carecen de articulación y más bien se realizan en forma aislada diversas formas de capacitación, entre las que se destacan los seminarios libres y talleres. Ejemplos de estas iniciativas son las que desarrolla INTERVIDA, con el apoyo que brindan sobre todo al docentado en cuanto a la dotación de materiales; de igual manera KURMI, dependiente de la Parroquia Jesús Obrero de la ciudad de El Alto enfatiza su apoyo a la educación inicial aún cuando sus actividades no tienen un gran radio de acción; asimismo, el CEBIAE también contribuye con ciertas acciones de capacitación, sobre todo en las áreas marginales de la ciudad de El Alto.

Sin embargo, no se evidencia la existencia de un sistema o programa integral que articule los esfuerzos estatales con los de las instituciones privadas, ni tampoco entre estas últimas organizaciones en cuanto a la capacitación docente, por lo que estos esfuerzos se diluyen al ser aislados.

3.6.5 PRINCIPALES FORMAS DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE

Generalmente los programas y acciones de capacitación docente se han realizado y ejecutado de dos formas diferentes: las de carácter presencial y las realizadas a distancia, teniendo cada una de éstas sus propios objetivos y mecanismos de implementación. La segunda modalidad está destinada a la profesionalización docente y en los últimos años ha tenido gran acogida entre el profesorado; mientras que la capacitación que se desarrolla en eventos presenciales, generalmente se denominan cursos, donde concurren docentes

de distinta procedencia y antigüedad, es ahí donde se imparten conocimientos sobre temas comunes sin discriminar necesidades ni intereses específicos.

Entre las formas de capacitación docente que se conocen, se pueden precisar las siguientes: los cursos, los talleres, los seminarios y la capacitación en la acción.

3.6.5.1 LOS CURSOS

Los cursos fueron uno de los primeros modelos de capacitación docente implementados, cuya finalidad principal era la actualización del docente en los avances provenientes de disciplinas generalmente no específicas del campo pedagógico y educativo.

En la implementación de los cursos, la capacitación y la práctica en el aula del alumnado con el maestro, quedaron como instancias separadas. Esto se daba de tal forma, porque se actuaba desde el supuesto que la primera incidirá necesariamente en la segunda a través del insumo técnico.

Los cursos son, entonces, eventos dirigidos a la transferencia de conocimientos. En este tipo de eventos la gestión suele estar a cargo de la entidad capacitadora y supone el desconocimiento de los contenidos a transferirse por parte de los participantes. Suelen ser eventos de mayor duración, estructurados formalmente y tienen carácter secuencial.⁵¹

⁵¹ PAZ BALLIVIAN, Danilo; YBARNAGARAY, Jenny; MEDINACELI, Carola. "Informe de Investigación: Experiencias de Capacitación Docente en Bolivia". Ex Ministerio de Desarrollo Humano. Ex Subsecretaría Nacional de Educación. La Paz. Pág. 32

3.6.5.2 TALLERES

El taller es un evento de corto plazo que facilita la expresión del conocimiento y las habilidades de todos y cada uno de los participantes. Su nombre hace analogía con el taller laboral, artesanal. Se caracteriza por tener como guía de acción un objeto definido y como resultado un producto terminado.

El taller permite cambiar relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación⁵². Aplicado a la pedagogía se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo" que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller. Pero, es un modo de hacer que tiene ciertas características que le son propias y que se apoyan en determinados supuestos y principios.

Una de estas características es que el taller constituye una metodología participativa, que implica que todos los talleristas (docentes y alumnos) tienen que tener participación activa dentro de este sistema de enseñanza/aprendizaje, dado que se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente en la que todos están implicados e involucrados como sujetos/agentes.

• LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS EN EL TALLER

A diferencia de las relaciones pedagógicas tradicionales, en el taller se presentan tres tipos de relaciones: docente-alumno, alumno-alumno, y docente-

⁵² ANDER-EG, Ezequiel. "El Taller, una Alternativa para la Renovación Pedagógica". Argentina. 1991. Edit. Magisterio del Río de la Plata. Pág. 3

docente, por lo que teniendo en cuenta los diferentes roles que tienen que cumplir tanto educador, como educando, el que le corresponde al **educador** es crear estímulo, asesoría y asistencia técnica. Cabe decir que es un animador que incita, motiva e interesa, para que los educandos desarrollen sus capacidades y potencialidades al máximo; mientras que el **educando** tiene el rol de insertarse en el proceso pedagógico, o sea, que el taller debe crearle las condiciones pedagógicas y de organización para el trabajo autónomo y el desarrollo de la personalidad, mediante el contacto directo y sistemático.

Con relación a la interacción **docente-docente**, en el taller ésta ya no es solamente de tipo circunstancial o administrativa, sino que el taller exige otro tipo de relaciones entre docentes, que sean consecuencia del trabajo conjunto, trabajo que los enriquece científica, pedagógica y humanamente⁵³.

• **ALGUNOS RESULTADOS Y LOGROS DEL TALLER**

Desde el punto de vista pedagógico, lo más significativo del taller se resume en los siguientes aspectos:

- Es un procedimiento eficaz para poner en marcha estrategias didácticas que promueven la capacidad de una autoformación (aprender a aprender).
- Desarrolla la capacidad de poner en práctica la mayoría de los conocimientos adquiridos, además de que revela el nivel de profesionalidad de los docentes.

⁵³ ANDER-EGG, Ezequiel, Op. Cit. Pág. 56.

- Es un excelente fomentador del trabajo autónomo, la iniciativa, la originalidad, la responsabilidad, la innovación y aún la creatividad para poder actuar ante problemas que se presentan en circunstancias concretas.
- Tiene la capacidad de integrar la práctica y la teoría a través de la interrelación del conocimiento con la acción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar y pensar en grupo, y lo que es más importante, trabajar en grupo.
- El de crear una participación activa y responsable de la propia formación y el de asumir tareas que involucra la realización de un proyecto.

Es importante también mencionar que mediante los talleres se implementan propuestas didácticas con los docentes, recreando las situaciones de aprendizaje que podrían darse con los alumnos. Se intenta así cuidar la coherencia entre "las prácticas desplegadas en la capacitación y los principios teóricos sustentados"⁵⁴.

3.6.5.3 LOS SEMINARIOS

Los seminarios son espacios circunscritos a la discusión y análisis de distintos puntos de vista sobre un determinado tema. Su puesta en consideración permite trabajar los temas conceptualmente y contribuye a

⁵⁴ DEVALLE DE RENDO, Alicia; VEGA, Viviana. "La Capacitación Docente". Argentina. 1995. Edit. Magisterio del Río de la Plata. Pág. 64

elaborar un discurso colectivo sobre los mismos. Por lo general, son eventos de corta duración.⁵⁵

Son eventos que se realizan dos o tres veces al año, a los que concurren docentes de varias unidades educativas para acceder a temas teóricos conceptuales sobre la problemática educativa, con una orientación más informativa que formativa.

3.6.6 LA CAPACITACIÓN EN LA ACCIÓN

Este tipo de capacitación puede darse en el lugar de trabajo o fuera del mismo. En el primer caso se trata de prácticas dirigidas por tutores que realizan labor de acompañamiento; en el segundo, son pasantías que realizan los aprendices en otras instituciones.

Esta modalidad de capacitación surge, considerando que la capacitación de los docentes ya no debe ser considerada simplemente como el dominio de elementos teóricos que difícilmente se aplican en la práctica; por ello, fundamentalmente parte de la realidad concreta, de las necesidades, expectativas, potencialidades y problemas de los centros educativos y su respectiva comunidad.

Además, es necesario recuperar en el maestro la confianza que puede y tiene conocimientos, saberes y experiencias para comenzar a construir el cambio en su centro educativo.

⁵⁵ PAZ BALLIVIAN, Danilo; YBARNAGARAY, Jenny; MEDINACELI, Carola. Op. Cit. Pág. 32

Por lo tanto, la capacitación docente tiene que influir en el ámbito de las relaciones interpersonales entre los que trabajan en un centro educativo y en el desarrollo de la autoestima y la capacidad propositiva de los educadores.

3.6.7 ACTITUD DE LOS MAESTROS FRENTE AL PROCESO DE CAPACITACIÓN

Si bien los maestros tienen en los cursos de capacitación la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos, actitudes y habilidades que les serán de mucha utilidad en su actividad docente, es cierto que representa también una oportunidad de escapar de su centro de trabajo para otros fines. Los docentes no siempre realizan o asisten a los eventos de capacitación por su interés profesional o por la vocación personal, sino que en muchos casos lo hacen por motivaciones estrictamente económicas y porque su asistencia les dará oportunidad de ascender en su carrera.

Quienes efectivamente logran participar de la capacitación, llevan de sus escuelas gran parte de las prácticas que se desarrollan en su salón de clases, e intentan cumplir roles tradicionales (coordinador-profesor, alumnos-maestros, etc.). Sin embargo, la mayoría de los docentes tienen una posición pesimista sobre los cambios que se pueden lograr en la escuela por las condicionantes impuestas a su labor por el sistema educativo y social.

Por otra parte, la tendencia de los docentes que participan de los cursos de capacitación está orientada a encontrar sugerencias que se apliquen de manera directa e inmediata en el aula. La búsqueda de recetas es una constante en el interés y las motivaciones de los participantes.

También es notoria la tendencia que el maestro muestra, cuando pretende que el grupo donde participa reconozca en él sus aciertos en el desempeño de su labor.

La generalidad de docentes que asisten a los eventos de capacitación no muestra un alto grado de motivación e interés real por los cursos. Este hecho, al parecer, se agudiza conforme va transcurriendo el curso, pese a que inicialmente los maestros se comprometen y manifiestan su interés por estos eventos, lo que finalmente sólo resulta "formalismo".

Desde esta perspectiva, se observan muchas dificultades en la percepción utilitaria que algunos docentes tienen de la capacitación. Es decir, en tanto la capacitación no facilite el ascenso en el escalafón, la mejora salarial y otros aspectos ligados estrictamente al beneficio individual del docente, ésta no puede generar innovaciones educativas, diluyéndose una vez que cada docente obtiene la retribución esperada.

La crítica situación económica por la que atraviesan los diferentes sectores del país y, dentro de ellos, el magisterio nacional, es aflictiva en términos económicos, por lo mismo que sus deseos de superación son limitados por este factor. Las condiciones socio-económicas para que los maestros estén interesados en asistir a cursos de capacitación no resultan entonces las más auspiciosas para generar en el maestro el interés ni la motivación necesarios para que la asuman como una necesidad para su constante superación.

También es muy importante señalar que los maestros, al llegar a los eventos de capacitación, indican que sus experiencias son las orientadoras de su acción, y que la formación que recibieron en las normales fue insuficiente,

sin la dotación de instrumentos que les permitan manejar situaciones concretas y mucho menos ver con ojos críticos su misma práctica.⁵⁶

De esta manera, cuando en los cursos se plantean problemas referidos a la educación, se nota en los participantes su tendencia a explicar el fenómeno desde una perspectiva de sentido común, más no de demostrar un carácter profesional en sus respuestas. El sentido común, enriquecido por su experiencia, se constituye en el caudal intrínseco para dar respuestas a determinada problemática; sin embargo, no siempre sus respuestas son correctas. Por ello, "es muy difícil percibir en la intervención de los docentes, características profesionales que podrían traducirse en aportes sustentados teóricamente o en una práctica mínimamente sistematizada".⁵⁷

3.7 MARCO LEGAL DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA

La Ley de Reforma Educativa No. 1565 de 7 de julio de 1994, en su Art. 3, señala como uno de los objetivos y políticas del Sistema Educativo Nacional, la de garantizar la sólida y permanente formación de los recursos humanos, a través de instrumentos dinámicos para situar a la educación boliviana a la altura de las exigencias de los procesos de cambio del país y del mundo.

La misma Ley establece que las Escuelas Normales Urbanas y Rurales serán transformadas en Institutos Normales Superiores en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el Sistema Educativo Nacional requiera; advirtiendo que estos institutos podrán ser adscritos a las Universidades, mediante convenios para el desarrollo de programas de licenciatura para la formación docente.

⁵⁶ PIMENTEL C. Juan Carlos. "Una Experiencia de Perfeccionamiento Docente en Escuelas Aymaras Urbanas". La Paz. 1988. CEBIAE. Pág.115

⁵⁷ PIMENTEL C. Juan Carlos. Op. Cit. Pág.117

Por otra parte, el Decreto Supremo No.23949 de 1ro de febrero de 1995 (Reglamento de los Órganos de Participación Popular), faculta al Congreso Nacional de Educación como la máxima instancia de participación popular de carácter consultivo en el sistema educativo, estableciendo que este órgano se organizará en comisiones de análisis de la problemática educativa nacional sobre diversos temas, dentro de ellos la formación y capacitación docente.

Merece mencionarse aquí la promulgación de la ley 1551 de Participación Popular, definiendo inicialmente una estructura desconcentrada de administración del Sistema Educativo Nacional, pero, posteriormente se promueve una descentralización a nivel departamental a partir del D.S. 24447 de diciembre de 1996, en el que se establece una dependencia directa tanto de Directores Departamentales como Distritales de Educación de la Prefectura.

En el caso del nivel departamental, en lo que se refiere a educación, se transfiere a las prefecturas, según la ley, la administración, supervisión y control de los recursos humanos y el fortalecimiento municipal.

En el caso del nivel municipal, se le transfiere el derecho de propiedad sobre la infraestructura de los servicios educativos (UEs públicas hasta secundaria), así como la construcción, equipamiento, mantenimiento y operación de esta infraestructura.

En el nivel departamental se ha capacitado a 9 equipos departamentales de planificación, transfiriéndoles conocimientos acerca de gestión en educación, recolección de información, elaboración de indicadores, interpretación de los mismos y planificación. Para ello, la UNPDI ha desarrollado documentos tales como "Marco Conceptual y Metodológico de Indicadores para la Educación Primaria y Secundaria" y "Reglamentos del Sistema de Planificación Educativa Descentralizada", con cuya base se

estructuraron carpetas de diagnóstico para el acceso escolar en cada departamento.⁵⁸

En el nivel municipal también se ha brindado capacitación a los Directores Distritales de Educación, habiéndose desarrollado cursos en los cuales se les fortalece en su nuevo rol y se les transmite conocimientos acerca de gestión en educación, con apoyo de los documentos antes descritos.

Adicionalmente, y de manera complementaria al Programa de Reforma Educativa, se ha elaborado el diseño de otro proyecto en el que se contempla el fortalecimiento más amplio a este nivel, involucrando a los Gobiernos Municipales.

Por otro lado, y de manera complementaria a toda actividad de capacitación administrativa, se ha previsto la conformación de una oferta de recursos humanos especializados que permita al Sistema Educativo Nacional contar en el mediano y largo plazo con un número de profesionales especializados en temas educativos, quienes más adelante podrán hacer sostenible este proceso de cambio ya implementado. Esta actividad implica: elaboración de convenios con Universidades nacionales e internacionales, becas, pasantías, apoyo a trabajos de investigación o tesis en educación.

En lo que corresponde a la capacitación docente, la coordinación de los municipios con los subdistritos educativos y con el Viceministerio, para desarrollar acciones de capacitación, se encuentra en proceso de diagnóstico, por lo tanto no se tienen resultados concretos.

⁵⁸ RIVERO OVIEDO, Roberto, "Foro del Programa de Reforma Educativa". Edit. ILDIS, La Paz 1997. Pág. 3.

3.8 ASPECTOS GENERALES DEL ÁMBITO DE ESTUDIO: DISTRITO No 3, ZONA VILLA JULIANA, CIUDAD DE EL ALTO

3.8.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ZONA

La zona Villa Juliana está ubicada en la parte suroeste del Distrito 3 de la ciudad de El Alto, espacio geográfico de aproximadamente 209 hectáreas distribuidas en 11 barrios.

Originalmente la zona era parte de la comunidad campesina "Charapaqui", que con la Reforma Agraria de 1952 sufrió un proceso de organización urbana, alcanzando un crecimiento acelerado durante los últimos 5 años.

De los 149.520 habitantes de la zona Parroquia Jesús Obrero, 43.265 pertenecen a los 11 barrios mencionados, siendo el 53,73% de varones en relación al 46,27% de mujeres. Una particularidad es el mayor porcentaje de la población joven: de cada 10 personas por familia, 6 son niños/as y jóvenes, de los cuales 3 asisten a la escuela u otra instancia educativa, pero sólo una persona termina la secundaria.⁵⁹

El crecimiento poblacional se debe a los mayores porcentajes de migración campo-ciudad y a los asentamientos urbanos después de la política de relocalización minera, sumándose a este fenómeno el mejoramiento de servicios básicos por parte de la municipalidad.

A pesar del crecimiento urbanístico de la zona, la situación económica de los habitantes es precaria. Un familia de 5 miembros necesita mínimamente Bs 1.031 para pasar el mes, siendo el ingreso promedio de Bs 730, lo que

⁵⁹ Centro Educativo Integral "INTI". Marco de Referencia. 1998. CEBIAE.. Pág. 18.

refleja las condiciones de vida de la mayoría de los habitantes, que exige una dedicación laboral de casi todos los miembros de la familia. La mayor ocupación de los pobladores es economía informal, seguida de la mano de obra en las fábricas de la zona y el servicio eventual de todo tipo de artesanos no calificados.

Alrededor del 30% de las familias no cuentan con casa propia, debiendo recurrir al inquilinato o a formas de anticrético. Los elevados costos obligan a muchas familias a organizarse en una o dos habitaciones provocando un hacinamiento inhumano.

La zona de estudio mantiene formas de desarrollo a través de la Junta de Vecinos, que con la Participación Popular puede acceder a niveles superiores de administración territorial, como es el caso de los Municipios. Juega un papel importante en la vinculación de los vecinos y las instancias externas de cooperación.

3.8.2 ASPECTOS SOCIO-EDUCATIVOS DE VILLA JULIANA

Existe un consenso general de que la educación está en crisis y que precisa con urgencia modificaciones radicales y generales. Todos quieren una educación que responda a las necesidades, intereses y problemas de la población, como es la intención de la Reforma Educativa.

Sin embargo, la generalización conduce a la ambigüedad, a respuestas ilusorias que no tienen mucho sentido. Se sabe que la educación fiscal aún está en crisis porque no cuenta con fondos de operación, las escuelas fiscales tienen una infraestructura deficiente, tienen material didáctico insuficiente o no cuentan con ello, etc. las personas van perdiendo su credibilidad en la

educación fiscal, mucho más cuando observan que aquello no les sirve para satisfacer sus necesidades sociales.⁶⁰

En la zona Villa Juliana, existe un total de 9 establecimientos educativos fiscales y 2 particulares, sin tomar en cuenta otras instituciones educativas de educación alternativa. Algunos de estos establecimientos cuentan con infraestructura propia y la mayoría laboran en dos y tres turnos. Existe un total de 9.349 alumnos matriculados.

Se debe destacar que alrededor de 1.500 personas asisten a otras escuelas fuera de la zona y 5.909 niños/as y jóvenes en edad escolar no ingresaron o dejaron el sistema de educación formal.

De la población total del área (43.265 habitantes), el 43% está en edad escolar, de los cuales sólo el 59,9% asisten a la escuela en forma regular, quedando al margen el 40,1%, constituyendo una población de alto riesgo social.⁶¹

Las causas que originan esta situación son de distinta índole; desde el orden económico, social, desestructuración familiar, hasta por las condiciones de orden educativo estrictamente: carencia de materiales, relación vertical de parte de los profesores, contenidos alejados de la vida real, falta de formación permanente de los profesores, etc.

⁶⁰ Diagnóstico Participativo Villa Juliana y Alrededores. Citado en Centro Educativo Integral "INTI". Marco de Referencia. 1998. CEBIAE. Pág. 18.

⁶¹ Diagnóstico Participativo Villa Juliana y Alrededores. Op. Cit. Pág. 19.

CAPÍTULO CUARTO:
PRESENTACIÓN DE
RESULTADOS

4.1 CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN DOCENTE ANTES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA

La capacitación docente antes de la implementación de la Reforma Educativa, tiene sus referentes en el Código de 1955 que organiza el sistema de educación normal y mejoramiento del magisterio, estableciendo entre sus objetivos:

- a) Formar a los maestros para los ciclos pre-escolar, primario y secundario, urbano y rural y de especialidades;
- b) Proveer preparación técnica a los directores de escuelas, colegios y normales, supervisores y administradores del sistema;
- c) Capacitar y profesionalizar a los docentes interinos;
- d) Difundir principios, métodos y procedimientos de la ciencia y la técnica pedagógicas.

En el marco de este Código, la formación de maestros estaba orientada hacia la unificación e "integración" de la sociedad boliviana con estrategias alienantes y uniculturales, en favor sólo de la lengua y cultura castellanas. Los programas de formación eran diferentes para el área urbana y rural; los maestros formados para el área rural estaban preparados para realizar un proceso de castellanización forzosa, sin considerar las condiciones socioculturales de los niños. El Art. 115 del Código de 1955, establecía lo siguiente: "La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüística

nacional. Para este efecto, se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano".⁶²

En síntesis, las escuelas normales urbanas estaban destinadas a la formación de profesores para las ciudades y capitales provinciales del país; mientras que las escuelas normales rurales formaban maestros para dar respuesta a las necesidades de la educación indígena en los contextos rurales.

Nótese que la formación inicial del docente boliviano se desarrollaba en las Escuelas Normales, siendo Bolivia uno de los únicos países (sino el único en el continente latinoamericano) donde toda la formación docente se sujetaba al sistema de Normales, cuando en la mayoría de los países del mundo la formación de profesores de secundaria, inicial o continua, está a cargo de las Universidades).

Además, en Bolivia este sistema de formación docente era fuertemente centralizado institucional y curricularmente, signo de ello es la «Coordinación Nacional de Normales» cuya relación con las instituciones era directa: no existían instancias departamentales o distritales intermediarias que creen espacios más amplios de reflexión, análisis y gestión de las Escuelas Normales.

Sin embargo, la capacitación docente se planteaba desde diversos niveles: gobierno, organizaciones sindicales e instituciones privadas.

⁶² Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas (Proyecto MCyE/OEA); 24 al 26 de junio de 1998; Buenos Aires; Argentina

En la década de los 80 a nivel gubernamental se crearon los Institutos Superiores de Educación, tanto para el magisterio urbano como rural (ISE e ISER respectivamente), que desarrollaban cursos de postgrado concernientes al manejo administrativo, dirección y supervisión educativas. Este tipo de cursos estaba orientado a la preparación técnica del personal docente, directores y supervisores, y muy poco hacia los maestros en ejercicio.

Las organizaciones sindicales también incursionaron en la capacitación docente, realizando cursos específicos de capacitación técnico-pedagógico o de formación sindical. Asimismo, instituciones privadas como la Comisión Episcopal de Educación, Fe y Alegría, Acción un Maestro Más, y otros desarrollaron importantes programas de capacitación docente, buscando mejorar la conciencia profesional y los métodos de trabajo docente.

Dicha capacitación se caracteriza por tratarse de cursos de corta duración, donde a un número masivo de participantes se les proporcionaba información técnica o ideológica, la misma que era transmitida por un grupo de expertos.

En general, las prácticas desarrolladas muestran que estos programas estaban orientados en dos direcciones: una desde una opción de compromiso con el movimiento popular y por tanto, en la búsqueda del cambio, y otra, que se ocupaba de aspectos meramente técnicos.⁶³

La capacitación sobre lo técnico, generalmente se traducían en la superación del manejo de las técnicas aislando al fenómeno escolar dentro de su mismo ámbito, es decir, se trataba de explicar y comprender sólo la escuela. Por el contrario, la explicación de la escuela a partir de lo político-social, se

⁶³ PIMENTEL, Juan Carlos. "Una Experiencia de Perfeccionamiento Docente en Escuelas Aymaras Urbanas". La Paz Bolivia. 1988. CEBIAE. Pág. 7.

quedaba en lo abstracto y trataba de medir a las escuelas desde niveles de generalidad que no siempre correspondían al caso concreto. De esta manera se hacían incomprensibles esas categorías o se las internalizaba divorciadas de la vida diaria.

La capacitación docente polarizada de esta manera, obedecía a dos discursos internalizados en el contexto del sistema escolar, del maestro, de autoridades y dirigentes sindicales, consolidando así dos posturas en el seno del magisterio: una, cuya preocupación era mejorar profesional y técnicamente, y otra, que toma una actitud de cambio frente al sistema. Ambos tuvieron resultados estériles.

Un informe de la UNESCO y el Banco Mundial del año 1986 (ocho años antes de la implementación de la Reforma Educativa), sostiene que la capacitación de docentes en ejercicio no cuenta con una planificación precisa ni recoge plenamente las demandas del personal docente, teniendo un carácter aislado correspondiente más con las iniciativas particulares, situación que no cambia sustancialmente en los días presentes.⁶⁴

4.2 ANÁLISIS DE LAS ACCIONES DE CAPACITACIÓN DOCENTE DESARROLLADAS EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA Y SUS LIMITACIONES

4.2.1 LA LEY DE REFORMA EDUCATIVA

Si se revisa con detenimiento las diversas disposiciones que contiene la Ley de Reforma Educativa vigente en el país (Ley No. 1565 de julio de 1994), se observa que en forma concreta no se establecen acciones específicas para la formación ni para la capacitación docente, salvo algunas disposiciones

⁶⁴ PIÉROLA Virginia. 1987. La Paz. Documento de Trabajo de CEBIAE. Pág. 55

generales que designan a los órganos que se encargarán de estas acciones y sobre las categorías que tendrán relaciones con las universidades, las instituciones donde se formarán docentes, y otros aspectos generales; más no se señala con precisión sobre las formas, contenidos, alcances, etc. de la capacitación docente.

Se puede señalar entonces, que no existe una política específica ni definida para la capacitación docente y menos para una formación permanente del maestro y, esa es la idea que pretende proponer la presente investigación.

Sin embargo, la ley establece las bases y fines de la educación boliviana donde se señalan prioritariamente los siguientes aspectos:

Dentro de las bases se plantea que la educación es:

- La más alta función del Estado.
- Universal, gratuita y obligatoria en el nivel primario.
- Democrática, nacional, revolucionaria, derecho y deber de todos los bolivianos.
- Integral, coeducativa, activa, progresista y científica.
- Indispensable para el desarrollo del país y fundamento de integración nacional y de participación en la comunidad internacional, como sus bases políticas nacionales.

Por otra parte, la ley establece los siguientes fines:

- La formación integral que incluye: salud, valores, ética, amor y respeto por la naturaleza.
- Estimular actitudes y aptitudes hacia el arte, la ciencia, la técnica y la tecnología; la valoración del trabajo.
- Fortalecimiento de la identidad nacional, integridad territorial, soberanía política y económica, etc.
- Estimular el respeto por la naturaleza y formar conciencia sobre la preservación del medio ambiente; generar equidad de género y desarrollo de capacidades y competencias.
- Valorar el trabajo como actividad productiva y dignificante.

De estas bases y fines, se desprenden algunas políticas específicas educativas sectoriales que abarcan la interculturalidad, participación popular, financiamiento, curriculum, docencia, equidad de género, y transformación y fortalecimiento institucionales.

En lo que al presente estudio interesa, es decir, a las políticas de formación docente, la política global, ni los objetivos de la ley no contemplan propiamente la docencia; sin embargo, se hace referencia a la estructura curricular en términos de enseñanza, mas no de docencia. Así, se definen las modalidades de atención que ofrecerá el sistema educativo nacional, así como se establece la transformación de las escuelas normales rurales en Institutos Normales Superiores y en Universidades; también se indica que se desarrollarán cursos complementarios presenciales y a distancia para

profesionalizar maestros interinos; se incluye en la estructura de administración curricular la unificación administrativa de educación urbana y rural, y otros aspectos.

Se incluye la organización de programas especiales en coordinación con universidades, para que el personal jerárquico y docente de los Institutos Normales Superiores (INS) logren la obtención de licenciaturas en un plazo razonable.

Recientemente en fecha 31 de marzo de 1999, se promulga la Resolución Ministerial No. 102 que crea el Sistema Nacional de Formación Docente, con el objetivo de ordenar y mejorar la calidad y eficiencia de los centros de formación magisterial.

Como una de las acciones derivadas de esta última disposición, el Ministerio de Educación convoca a las universidades públicas y privadas del país para hacerse cargo de la administración de 9 Institutos Normales Superiores, dentro de ellos el INS Simón Bolívar de la ciudad de La Paz, lo que provoca enfrentamientos violentos con estudiantes normalistas.

Se debe reiterar que el tema de la capacitación docente o formación permanente no tiene presencia en los documentos, a pesar de su imperiosa necesidad. Sin embargo, se han realizado actividades, pero no a partir de políticas claramente definidas en la Ley de Reforma Educativa y otros textos oficiales, donde apenas se encuentran menciones aisladas al tema, sin definirse los mecanismos ni procedimientos.

Solamente en el Decreto Supremo No. 25232, Art. 31, referido a las normas relativas al funcionamiento del Servicio Departamental de Educación, se señala que se instituya la organización del Sistema Distrital de Capacitación

Docente (SDC). De las normas sobre Administración de Personal del Servicio de Educación Pública derivadas de dicha disposición, se advierte que:

"Las direcciones distritales deben constituir el SDC en el primer trimestre; estará conformado por el equipo técnico distrital, los directores de núcleo y de unidades y el director y un representante de los maestros de cada unidad educativa, en el núcleo. Deben programarse 15 días de capacitación al año, para los maestros del nivel primario, fuera del horario escolar".⁶⁵

Entonces, se puede establecer que la Reforma Educativa no establece programas específicos para la capacitación y/o formación de los maestros, tampoco se advierte la existencia de políticas de estado claras ni definidas que apunten concretamente al tema. Algunos lineamientos de la definición del perfil del maestro se pueden extraer de los documentos elaborados para los cursos desarrollados en las Normales desde 1996, los mismos que no contemplan políticas públicas de formación docente, sino curriculum para llevar adelante una formación docente; por lo tanto no existen políticas propiamente dichas para la formación docente.

Como respaldando la anterior afirmación, el mismo ex Vicepresidente de la República, Víctor Hugo Cárdenas, propulsor de la Reforma Educativa, manifiesta textualmente:

"En formación, docente creo que llevamos mucho tiempo de retraso, la licitación que el Ministerio ha publicado es una prueba de que el propio Ministerio (de Educación) no tiene una concepción de formación docente, metafóricamente hablando, pasa la papa ardiente a las

⁶⁵ CAJIAS DE LA VEGA, Beatriz. "Formulación y Aplicación de Políticas Educativas en Bolivia, 1994-1999". La Paz, 2000. CEBIAE. Pág. 79.

universidades y ahora las propias universidades están patinando en ese proceso..."⁶⁶.

4.2.2 LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA LEY DE LA REFORMA EDUCATIVA VIGENTE

Como se ha indicado, a partir de la implementación de la Ley de Reforma Educativa en 1994, se han venido aplicando e implementando diversas estrategias de capacitación docente, que hasta la fecha no adquieren una dirección definitiva; existiendo una serie de hechos y de eventos que se organizaron con la intención de estructurarla, con sentido de estabilidad y permanencia sistemática, pero, no a partir de políticas definidas por la Reforma Educativa.

Con base en las prácticas que se dan actualmente en el medio, se puede afirmar entonces, que la capacitación docente en la Reforma Educativa del país no cuenta con un plan que permita el desarrollo de programas con perspectivas de transformación de la práctica docente en el contexto de cada unidad educativa, y lo que es más preocupante, con una menor participación en el área de la educación especial. No obstante, en los últimos años, el profesorado en general ha sido presionado a incorporarse a diversos eventos, cursos y seminarios donde se ha tratado de manera aleatoria una serie de temas técnico-pedagógicos que producen escaso impacto en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en general.

Entonces, la capacitación docente que se implementa y se impulsa en el ámbito de la Reforma Educativa boliviana se concibe como una red de

⁶⁶ Ponencia de Víctor Hugo Cárdenas, citado en "Políticas Educativas en Bolivia". Memoria: Seminario-Taller. La Paz, 2000. CEBIAE. Pág. 66.

ayuda al trabajo docente a partir de tres instancias de capacitación: el seminario, el acompañamiento y los talleres pedagógicos.⁶⁷

No obstante, la estrategia principal que se elige para atender las demandas de actualización y capacitación docente emanadas del proceso de instalación de las innovaciones en las aulas, es la formación de " asesores pedagógicos", quienes deberían, a través de un proceso que ha venido a llamarse "de ayuda", apoyar a los maestros en el logro de "mayores comprensiones y competencias sociales complejas dirigidas a la transformación de la práctica pedagógica".⁶⁸

El acompañamiento consiste en establecer procesos de observación de aula, realizados precisamente por estos asesores pedagógicos y el director de la escuela, con el propósito de conocer las dificultades, los avances y logros que los docentes alcanzan en su práctica profesional cotidiana. El asesor pedagógico es el responsable de contribuir al desarrollo de procesos de innovación en el aula. No obstante, como se verá más adelante, los asesores no parecen cumplir a cabalidad con esta función.

Aunque estas tres modalidades de capacitación (seminario, acompañamiento y talleres) han tenido un grado de implementación variable, cabe decir en mayor o menor grado, no han logrado los resultados esperados, y por tanto no han tenido impacto en la generación del cambio que propugna la Reforma Educativa.

Existe, entonces, una observación generalizada, que representa uno de los puntos más débiles de la Reforma Educativa vigente: la capacitación

⁶⁷ MARTÍNEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. Op. Cit. Pág. 146

⁶⁸ UNSTP, "Estrategia Nacional de Capacitación Docente. Mejoramiento y Transformación con Ayuda". Edit. Mimeo. La Paz 1996, Pág. 5.

docente; pues aún se encuentran apreciaciones y concepciones tradicionales que colocan al maestro en el papel de un simple aplicador de contenidos técnicos y metodologías, que son impartidos en los seminarios y cursos de especialización por expertos y especialistas, desmereciendo de gran manera el valor y la importancia que tienen los docentes en los procesos constructivos dentro del nuevo paradigma, negando el aporte que pueden hacer éstos a través de las experiencias y prácticas, que adquieren en el transcurso de su experiencia profesional.

4.2.3 ALGUNAS BASES CONCEPTUALES DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA REFORMA EDUCATIVA BOLIVIANA

Según las instancias técnicas de la Reforma Educativa, la formación docente es un proceso continuo, cuyas etapas serían: la formación inicial de docentes y la que se ejecuta durante el servicio. La formación permanente, entonces, es la concepción que la Reforma adopta para reestructurar su política de actualización y mejoramiento docente.

En criterio de Mónica Sahonero, "...la formación inicial y en servicio son momentos diferenciados pero complementarios de un mismo proceso de aprendizaje, profesionalización y actualización permanentes..."⁶⁹, donde la formación docente, tanto en su expresión inicial como en servicio, se plantea como un proceso de reflexión y problematización sobre el conocimiento y la práctica docente en la perspectiva de estructurar la construcción de la autonomía profesional de los docentes.

⁶⁹ SAHONERO, Mónica. "La Formación Docente en el Proceso de Reforma Educativa: Propuestas, logros, limitaciones y proyecciones". Foro del Programa de Reforma Educativa. Bolivia. 1999. SNE. ILDIS. Pág. 1.

Dentro de ese contexto, la capacitación docente es considerada como el conjunto de acciones que permite determinado grado de entrenamiento y la adquisición de habilidades y destrezas que los docentes necesitan para realizar su trabajo; mientras que la formación docente adquiere mayor dimensión dado que puede incluir dispositivos de capacitación en temas específicos.

En el marco de las acciones de Formación Docente que impulsa la Reforma Educativa, se diseñaron acciones que comprendían reformas curriculares e institucionales de las Escuelas Normales, Formación en servicio en los programas de Transformación y Mejoramiento de la Reforma Educativa, así como Bachillerato Pedagógico, titulación de maestros interinos y ofertas de Formación Docente en la Universidades.

Se puede decir que los espacios de intervención relacionados con la formación docente, tuvieron en el desarrollo de los primeros años de la implementación de la Reforma Educativa boliviana, diverso grado de avance, aunque de manera general se puede afirmar que fue demasiado poco lo que se logró en este sentido.

4.2.4 LAS ACCIONES DE LA CAPACITACIÓN EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA

Teniendo en cuenta la propuesta de Formación Docente de la Reforma Educativa, los planteamientos en torno a la capacitación no buscan realizar acciones de capacitación desconectadas, sino iniciar un proceso de permanente mejoramiento docente en servicio.⁷⁰

⁷⁰ MARTÍNEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. Op. Cit. Pág. 148

La Reforma Educativa eligió la estrategia de formar “asesores pedagógicos”, quienes tienen la misión de apoyar a los maestros en el proceso de transformación de su práctica pedagógica. Estos asesores tienen, además, la misión de multiplicar los conocimientos adquiridos entre los docentes de cada una de las escuelas de su influencia. El apoyo al trabajo docente y a los directores de cada unidad educativa convierte al asesor pedagógico en el eje sobre el cual gira la capacitación de los docentes, apoyados proporcionalmente en un núcleo urbano y dos núcleos rurales.

Los contenidos de la formación de asesores consistió básicamente en los siguientes aspectos:⁷¹

- **Currículo:** apropiación de la propuesta curricular de la Reforma Educativa.
- **Investigación:** desarrollo de competencias para la observación y análisis de los problemas áulicos; detección de necesidades básicas de aprendizaje; elaboración de diagnósticos como soporte de la elaboración de proyectos educativos.
- **Capacitación:** concebida como la capacidad para generar espacios de reflexión para apoyar la práctica pedagógica docente.
- **Interculturalidad:** comprensión de la realidad pluriétnica y pluricultural de la sociedad boliviana y de fenómenos concomitantes; comprensión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como propuesta adecuada a la realidad nacional.

⁷¹ MARTÍNEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. Op. Cit. Pág. 149

- **Formación complementaria en:** lengua, competencias transversales, reglamento de evaluación y computación.

Para el desarrollo del tercer curso de asesores pedagógicos se diseñó un programa con base en dos áreas: el área de formación general y el área de integración de saberes para la práctica.⁷²

El área de formación general comprendía:

- Currículum y pedagogía
- Interculturalidad y lenguas nativas
- Gestión y desarrollo educativo
- Capacitación docente

El área de integración de saberes para la práctica comprendía:

- Diseño de proyectos de desarrollo educativo
- Diseño de proyectos de núcleo
- Diseño de propuestas de desarrollo institucional y pedagógico de escuelas

4.2.5 LA CAPACITACIÓN DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA

Si bien se han realizado algunas actividades de capacitación a docentes y directores en servicio de parte de asesores pedagógicos y técnicos en los niveles departamentales y distritales, éstas aún son consideradas insuficientes, y que carecen de políticas que de manera

⁷² MARTÍNEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. Op. Cit. Pág. 150

integral y sostenida atiendan esta problemática. En la mayoría de los casos, la capacitación docente está orientada, casi íntegramente a la aplicación de módulos como exclusivo recurso para la transformación, con el peligro de transformarlo en nuevas recetas a ser aplicadas por los docentes y sin impulsar ni orientar la formación teórica ni la creatividad, la predisposición del docentado a nuevas actividades alternativas educativas.⁷³

Al parecer la práctica profesional de maestros/as confronta serias dificultades por la deslegitimación de su rol en la sociedad y desvalorización de su praxis educativa en procesos de innovación educativa, además de otros problemas vinculados a sus bajos salarios, ausencia de políticas de formación sostenida y sistemática, especialmente para los docentes en ejercicio.⁷⁴

Los docentes se hallan presionados social y profesionalmente para superar su formación profesional, situación que encuentra respuesta en unos casos en estudios superiores, sin embargo, no siempre responden a sus expectativas para desarrollar procesos de innovación educativa, por lo que aún queda pendiente la demanda de procesos de fortalecimiento (capacitación en la acción), que partan de su experiencia y revaloricen su aporte a la reforma educativa.

Si bien la Reforma Educativa se ha hecho presente en la escuela con asesores pedagógicos y módulos de aprendizaje principalmente, éstos no han logrado los propósitos de la Reforma. Los asesores deberían dinamizar los procesos de cambio y organizar la enseñanza alrededor de los módulos de aprendizaje, materiales centrales de las propuestas reformadoras.

⁷³ MARCO DE ACCIÓN. Plan Institucional "Educación para el Desarrollo Local en Distritos Municipales, 2001-2004". CEBIAE, Pag. 14.

⁷⁴ Ibidem, Pag. 25.

Sin embargo, los asesores por ser maestros parecen conocer que su trabajo es difícil, ya que como tales saben que sus colegas tiene "sus maneras de hacer las cosas", que nos son caprichosas, sino que están adaptadas a las condiciones en las que trabajan. Esas condiciones se refieren al número de alumnos que hay en cada grupo, al tipo de infraestructura con la que se cuenta, a las condiciones sociales de los niños y sobre todo a la forma cómo funcionan las escuelas públicas. Las frecuentes interrupciones al proceso educativo en el primer trimestre particularmente provocan tal desperdicio de tiempo que de ser contabilizado en términos económicos tendría que dar lugar a que se hagan los máximos esfuerzos para mantener funcionando a las escuelas.⁷⁵

Hasta que el trabajo con los módulos no muestre resultados visibles y efectivos, los maestros no los integrarán de la forma en que han sido concebidos, es decir como uso exclusivo para enseñar a leer, escribir, la aritmética y el conocimiento elemental de las ciencias. Pero para que los maestros incorporen los módulos a sus prácticas, tendrían que reflexionar más sobre sus experiencias y compartirlas entre ellos y con otros profesionales. Asimismo, tendrían que cambiar más las condiciones de trabajo; las actuales les impiden hacerlo, principalmente el corto tiempo con que cuentan para enseñar, el excesivo número de alumnos y en algunos casos, la falta de comodidad para tener los materiales a disposición de las aulas. Por lo tanto, el efecto formativo que tienen los módulos requiere ser apoyado mejorando las condiciones de las escuelas. Es necesario dar mayor comodidad a las aulas y reducir el número de niños por curso.⁷⁶

⁷⁵ TALVERA, María Luisa. "Otras Voces, Otros Maestros". Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz. 1997-1998. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. PIEB. La Paz. 1999. Pág. 57.

⁷⁶ Ibidem. Págs. 59 - 88.

Pero no se trata sólo del uso de los módulos, sino de poder disponer del tiempo para probarlos. Las gestiones escolares de los últimos años son un obstáculo para la innovación. Los maestros necesitan compartir experiencias de innovación con sus colegas haciendo del proceso de apropiación individual una construcción colectiva.

Con relación a la asesoría pedagógica, como la cara más visible del Programa de Reforma Educativa, tiene que ser objeto de un cercano seguimiento a fin de garantizar eficiencia en su marcha. Asimismo, esta función podría ser una gran posibilidad de ayudar a los maestros a elevar sus niveles de profesionalidad, pero por las condiciones en las que se realiza parece sólo poder cumplir una función de control, cuyo formalismo pondría en riesgo los resultados de la reforma.

Otra de las dificultades en torno a los asesores pedagógicos está referido al orden salarial. La diferenciación salarial entre asesores, directores y maestros es un obstáculo en su relacionamiento; se origina en la estrategia de la Reforma que crea la figura del asesor, cuya remuneración está al margen del escalafón que rige la carrera de la mayoría de los docentes. El magisterio sigue bregando desde antes de la aprobación de la Ley de Reforma Educativa por evitar el cambio de este reglamento; sin embargo, su cambio está previsto en dicha ley junto con otros que lo afectan, entre ellos, la liberalización de la profesión y la necesidad de títulos a nivel universitario para continuar la carrera.

Entonces, se puede decir que los programas de capacitación o formación docente en servicio de la Reforma Educativa están centrados fundamentalmente en la interacción docente-módulos y el apoyo del asesor pedagógico; la misma que no ha logrado cambios ni innovaciones importantes acorde a las expectativas de la propia Reforma, por no contar con políticas claras que atiendan en forma integral y sostenida el problema. Por lo tanto, la

capacitación docente, como uno de los elementos centrales para la generación de condiciones para propiciar innovaciones educativas, no está contribuyendo a tal fin, por los motivos expuestos

4.2.6 OTRAS ACCIONES DE CAPACITACIÓN O FORMACIÓN DOCENTE REALIZADAS POR LA REFORMA EDUCATIVA

El desarrollo de un programa de capacitación docente que permita el fortalecimiento docente en la perspectiva de la introducción de cambios e innovaciones pedagógicas, ha sido uno de los problemas más críticos en la implementación de la Reforma Educativa.⁷⁷

La percepción general es que en el campo de la formación docente, sea inicial como en servicio, la Reforma Educativa vigente no ha generado ni la normativa suficiente ni, mucho menos, la estructura necesaria para la ejecución de estrategias de formación alejadas de los clásicos eventos de información o sensibilización docente.

Las acciones de capacitación masiva han adquirido alguna dimensión operativa, pero, nuevamente, planteadas al margen de una estrategia de formación permanente que incluya percepciones pedagógicas innovadoras, acciones generadoras de espacios de participación y mecanismos de intervención consensuados y pertinentes con las características de entorno.

Una de las asignaturas pendientes de la actual Reforma Educativa es la formación docente inicial y en servicio. Ninguna de las tareas realizadas hasta ahora se encuentra enmarcada en una estrategia sostenible de formación docente que posibilite la innovación educativa. Esta limitación y ausencia obliga

⁷⁷ MARTÍNEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. Op. Cit. Pág. 153

a los operadores de la reforma a realizar esfuerzos para desarrollar en el plazo más breve acciones definitivas en este campo.⁷⁸

4.3 PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DEL ÁMBITO PRIMARIO DEL DISTRITO Nro. 3 DE LA CIUDAD DE EL ALTO CON RESPECTO A LA INCIDENCIA DE LA CAPACITACIÓN EN LA GENERACIÓN DE INNOVACIONES EDUCATIVAS

La percepción de los maestros del ciclo primario de la zona de estudio en relación con la incidencia de la capacitación docente en la generación de innovaciones en la escuela, se establece a partir de los resultados obtenidos mediante las encuestas realizadas, cuyo contenido se detalla en Anexos del presente estudio. La interpretación y análisis de estos resultados se presentan en los siguientes acápite:

4.3.1 FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DEL CICLO PRIMARIO DEL DISTRITO Nro. 3 DE LA ZONA VILLA JULIANA DE LA CIUDAD DE EL ALTO

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 1

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Normalista	72	87,80
Universitario	3	3,66
Otro	7	8,54
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

⁷⁸

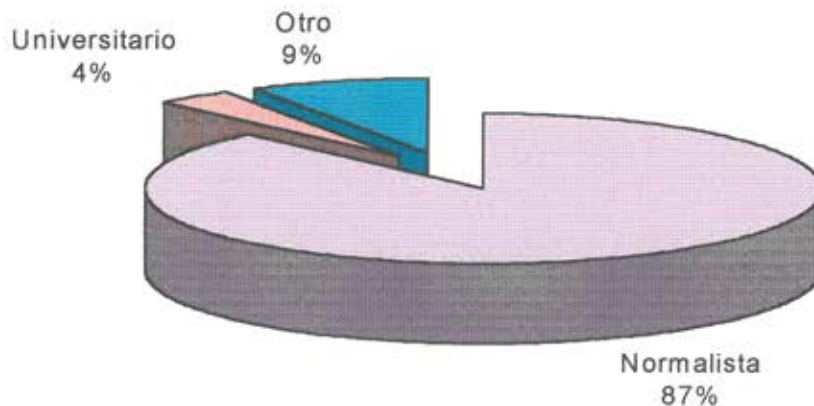
MARTÍNEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. Op. Cit. Pág. 154

Conforme a estos resultados, se puede distinguir una predominante presencia de docentes con formación de Escuelas Normales. Sin embargo, se advierte también -aunque en menor proporción- la presencia de maestros que no tienen formación académica en el área educativa, pero que por diversos motivos ejercen la profesión, dentro de los que se pueden destacar Técnicos Medios, trabajadoras sociales, egresados de psicología e, inclusive, una secretaria.

La realidad muestra a la luz que no sólo en las áreas rurales se presentan casos en que los maestros no tienen formación en el área educativa, sino, que también sucede en el ámbito urbano como en el presente caso. En el caso rural, es hasta cierto punto comprensible esta presencia debido a la carencia de maestros con disposición de trabajar en el campo, dada la tendencia a quedarse preferentemente en la ciudad, donde cuentan con comodidades y hasta privilegios. Pero, es un poco difícil concebir que en una ciudad como El Alto ocurra aquello.

Esto podría representar un indicador de déficit de profesionales en educación, o bien que el sistema no está siendo administrado eficientemente; aspecto que merece un detenido análisis y la adopción de decisiones concretas para su urgente enmienda en bien de la educación de los niños.

GRÁFICO 1
FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS



4.3.2 SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN RECIBIDA POR LOS MAESTROS PARA CUMPLIR EFICIENTEMENTE CON SUS LABORES EDUCATIVAS

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 2

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Si	12	14,63
Medianamente	31	37,80
No	39	47,57
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Con respecto a que si la formación que recibieron los maestros en los centros de formación magisterial fue suficiente para cumplir eficientemente su labor educativa, sólo el 15% respondió afirmativamente a la pregunta formulada; de lo que se puede deducir, que un alto porcentaje de los maestros

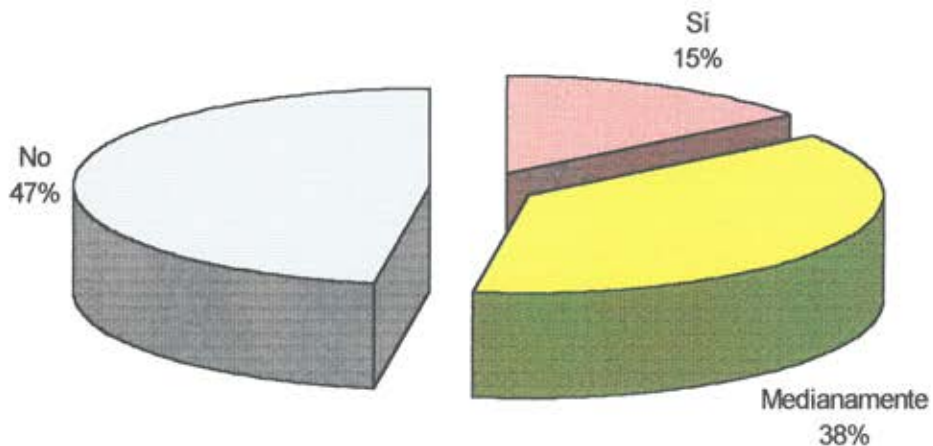
reconocen egresar de los centros de formación profesional con insuficiente preparación para desempeñar adecuadamente su ejercicio docente.

En opinión de los maestros, esta situación es producto de la incoherencia de los conocimientos que se imparten en los centros de formación profesional con la realidad del país, y por la falta de instructores con suficiente capacidad pedagógica, preparación y actualización; aún cuando algunos maestros sostienen que la fundamentación teórica es suficiente y buena durante su formación, tienen dificultades para poner en práctica dichos conocimientos por los cambios generados por el sistema educativo que pretende dejar la educación tradicional del "dictado y copia".

Por lo tanto, existe un desfase entre el conocimiento y la práctica, lo que exige la implementación de mecanismos que faciliten cubrir esta falencia con una formación permanente del maestro, de tal manera que se elimine o se reduzca este margen que permita una correcta interrelación, y que además constituya una de las bases para generar innovaciones educativas, conforme a lo que propugna la Reforma Educativa.

Es pertinente destacar que los maestros, que aún no teniendo formación pedagógica cumplen con esta función, reconocen su falta de preparación en el área, lo que acentúa la ya crítica situación de la educación en términos de calidad educativa, haciéndose necesaria la reorientación de planes y lineamientos hacia la búsqueda de formar profesionales con capacidad de articular los conocimientos adquiridos con la práctica docente. Pero, además, reestructurar la distribución de maestros en los centros educativos, procurando cubrir los requerimientos con maestros formados en el área.

GRÁFICO 2
SUFICIENCIA DE LA FORMACIÓN RECIBIDA POR LOS MAESTROS



4.3.3 SOBRE SI ALGUNA VEZ EL MAESTRO RECIBIÓ CAPACITACIÓN

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 3

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Sí	82	100,00
No	0	0,00
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Considerando los resultados mostrados en el cuadro anterior y su respectivo gráfico, en cuanto a que si alguna vez recibieron algún tipo de capacitación los maestros de la zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto, se puede afirmar que en su totalidad los maestros encuestados señalan haber

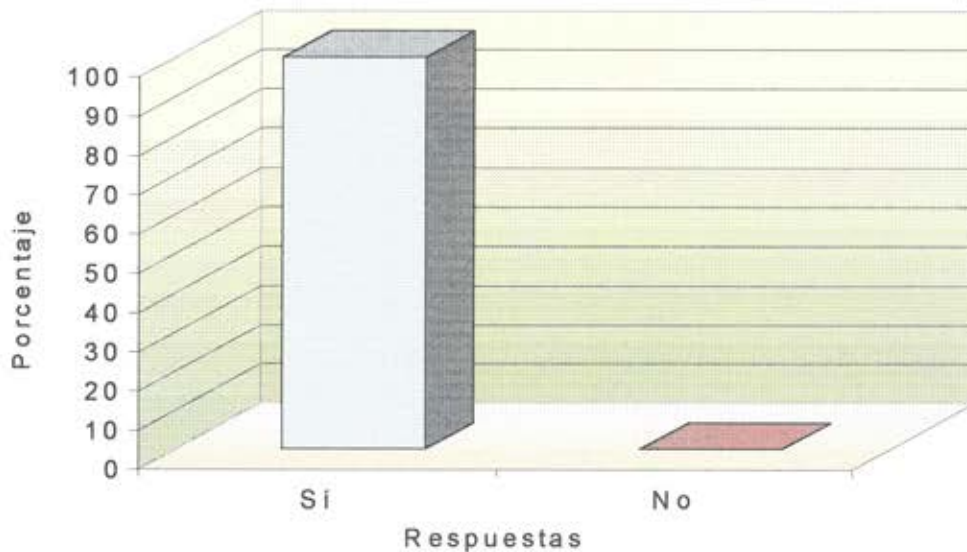
recibido capacitación, ya sea semestral o mensualmente, algunos indicaron que sólo la recibieron una vez al año.

Estos resultados aparentemente indicarían que los maestros se preocupan por su actualización y adquisición de nuevos conocimientos, para mejorar su formación profesional, lo cual es muy positivo para elevar el nivel de educación en el país, porque una preparación y actualización constante van acorde con los cambios y nuevas necesidades educativas que se van generando en la realidad educativa.

Sin embargo, el problema radica en que los conocimientos que se pudieran adquirir en estos eventos de capacitación o actualización, deberían ser puestos en práctica en los centros educativos y ser la garantía del logro de cambios e innovaciones, y no quedar desaprovechados.

Es bueno recordar que los maestros por definición son los principales protagonistas de cambios e innovaciones, son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras, sin cuyo compromiso este acontecimiento será difícil. De ahí la importancia de capacitarse en forma permanente, ya que con sus experiencias y reflexiones propiciarán la aparición de nuevas teorías pedagógicas, el descubrimiento de nuevos modelos y métodos pedagógicos y la concepción de nuevas políticas y reformas educativas.

GRÁFICO 3
SOBRE SI ALGUNA VEZ EL MAESTRO RECIBIÓ CAPACITACIÓN



4.3.4 LUGAR Y MODALIDAD DE LOS CURSOS RECIBIDOS

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 4

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Taller	13	15,85
Cursos	15	18,29
Seminarios	32	39,02
Todos los anteriores	22	26,84
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Con respecto al lugar y la modalidad de los cursos de capacitación recibidos, se puede observar que los maestros participaron predominantemente en seminarios organizados por diversas instituciones, probablemente porque

son este tipo de eventos los que se realizan con mayor frecuencia en la capacitación docente.

En cuanto a las instituciones donde recibieron la capacitación, los maestros encuestados refieren al Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), Intervida, Universidad, en el distrito, con el asesor, Ministerio de Educación, Federación de Maestros, Instituto Simón Bolívar, COMIBOL, FODEI, CEMSE, INTI, y otras.

Se entiende que cada uno de estos eventos de capacitación, se realiza fuera del lugar de trabajo; típicamente se saca al maestro de su escuela, en vez de hacer de la escuela el lugar privilegiado de formación permanente. Este es un factor que restringe los propósitos de la capacitación como base para producir innovaciones educativas. Por lo tanto, esta forma de capacitación no garantiza que los maestros puedan contribuir al cambio y lograr innovaciones educativas, por el contrario, son simples eventos que concentran a docentes cuyo principal interés es lograr un certificado que les servirá para ascender en el escalafón.

Los temas que se impartieron en estos eventos, así como los que desearían los maestros se desarrollen en futuros eventos de capacitación, se pueden resumir en el siguiente cuadro:

TEMAS/CONTENIDOS DE LOS EVENTOS DE CAPACITACIÓN

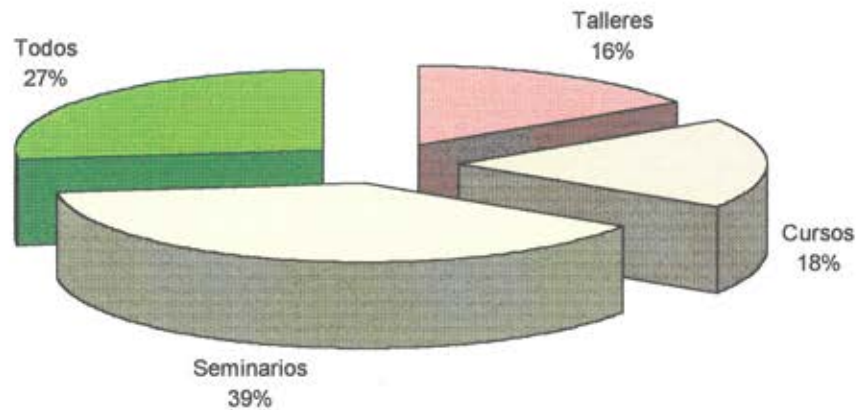
TEMAS RECIBIDOS	TEMAS ESPERADOS
Proyectos Educativos	Estrategias y métodos para enseñar
Reforma Educativa	Manejo de Módulos
Planificación y Organización Curricular	Expresión y Creatividad
Administración Educativa	Políticas Educativas
Psicomotricidad	Mapas Conceptuales
Constructivismo	Técnicas de Investigación
Creatividad	Métodos y Técnicas de lectura
Psicología Infantil	Autoestima
Nuevos Métodos de Enseñanza	
Nuevos Paradigmas Educativos	
Dinámica de Grupos	

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

En lo que se refiere a los temas o contenidos impartidos en los eventos de capacitación de los que participaron los maestros del ciclo primario de la zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto, los docentes indicaron en orden de importancia los siguientes temas: Proyectos Educativos, Reforma educativa, Constructivismo, creatividad y otros.

Por otra parte, los maestros, al haber asimilado algunos contenidos en los eventos de capacitación, sienten la necesidad de capacitarse en otros temas para ampliar sus conocimientos, dentro de los cuales mencionan en orden de importancia los siguientes: La expresión y creatividad, técnicas de Investigación, manejo de módulos, y otros. Con el desarrollo de los temas mencionados, según los maestros, estarán en condiciones de plasmar los cambios que pretende la Reforma Educativa y generar innovaciones educativas.

GRÁFICO 4
MODALIDAD DE LOS CURSOS RECIBIDOS



4.3.5 INCIDENCIA DE LA CAPACITACIÓN DEL MAESTRO EN SU EJERCICIO DOCENTE

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 5

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Es indiferente	7	8,54
Sólo sirve para ascenso	13	15,85
Mejora la preparación	52	63,41
Otro	10	12,20
Total	82	100,00

FUENTE : Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Con respecto a este punto, y de acuerdo a los resultados de la encuesta realizada, la mayoría de los maestros sostiene que la capacitación docente tiene incidencia directa en su preparación para lograr con efectividad sus funciones de enseñanza; sin embargo, es preocupante la expresión de algunos maestros -aunque en menor porcentaje- que manifiestan que los eventos de

capacitación sólo les sirven para poder acceder a un ascenso o peor aún que no tiene incidencia en el desempeño docente; lo cual conduce a concluir que efectivamente los eventos de capacitación docente no son pertinentes para generar las innovaciones educativas propuestas en la Reforma Educativa.

Algunos maestros solamente asisten a los eventos de capacitación, efectivamente, para obtener un certificado que le sea útil para ascender en el escalafón, mas no para su actualización y su cambio de actitud en la enseñanza. De esta manera, la motivación del maestro en capacitarse es de orden económico, que se explica por otra parte, por los bajos ingresos que perciben por su labor.

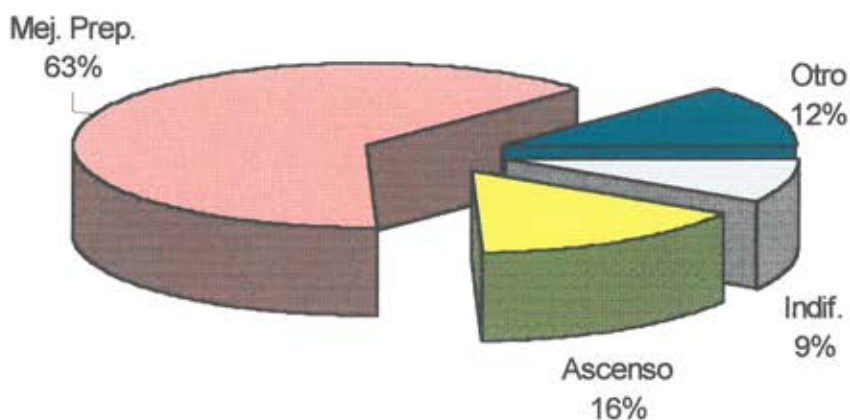
Según Psacharopoulos y otros (1996), por ejemplo, comparan los salarios de los maestros con los del resto de la población empleada (en sectores no agrícolas), concluyendo que tanto en 1979 como en 1989 los maestros en Bolivia se encontraban relativamente mal pagados.⁷⁹ En un análisis más reciente, Piras y Savedoff (1998) sugieren que los maestros en Bolivia ganan más por hora que personas comparables en el resto de ocupaciones. Bajo el supuesto de que los maestros eligen trabajar menos horas que la mayoría de las personas empleadas, esto sugiere que se les está pagando aproximadamente su costo de oportunidad, y resta credibilidad a cualquier política de incrementos generales a los salarios del magisterio.

En virtud de estos aspectos, es necesario que en los eventos de capacitación no solamente se aborden temas pedagógicos, sino, se inculque en el maestro una nueva visión educativa que se traduzca en su cambio de

⁷⁹ URQUIOLA, Miguel; JIMÉNEZ, Wilson; TALAVERA, María Luisa ;HERNANY Werner. “ Los Maestros en Bolivia, Impacto, incentivos y desempeño”. Universidad Católica Boliviana. Maestras para el Desarrollo. La Paz. 2000. Pág. 55.

actitud y mentalidad para afrontar los retos de las necesidades y exigencias que surgen en la nueva realidad educativa del país.

GRÁFICO 5
INCIDENCIA DE LA CAPACITACIÓN DEL MAESTRO EN SU EJERCICIO DOCENTE



4.3.6 TIEMPO EN EL QUE DEBERÍAN DARSE LOS EVENTOS DE CAPACITACIÓN

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 6

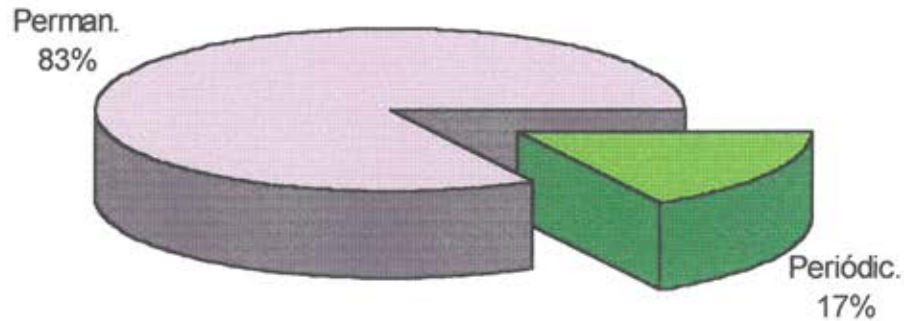
Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Periódicamente	14	17,07
Permanentemente	68	82,93
Total	82	100,00

FUENTE : Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Teniendo en cuenta los resultados mostrados en el cuadro anterior, la mayoría de los maestros de la zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto manifiestan que los eventos de capacitación deberían realizarse en forma permanente, mientras una proporción minoritaria señala que deberían darse periódicamente.

Lo anterior es una clara muestra de la importancia que le asignan los maestros a la capacitación, entendiendo que ésta debe ser permanente. Este criterio que coincide con la concepción de la formación permanente de docentes que se maneja en el presente trabajo de investigación, que implica la actualización científica, pedagógica y tecnológica complementaria que refuerce la formación inicial del maestro, de tal manera que se logre un perfeccionamiento profesional en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.

GRÁFICO 6
TIEMPO EN EL QUE DEBERÍAN DARSE
LOS EVENTOS DE CAPACITACIÓN



4.3.7 LUGAR DONDE LES GUSTARÍA RECIBIR CAPACITACIÓN A LOS MAESTROS

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 7

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
En la misma escuela	51	62,20
En otro lugar	12	14,63
En cualquier lugar	19	23,17
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

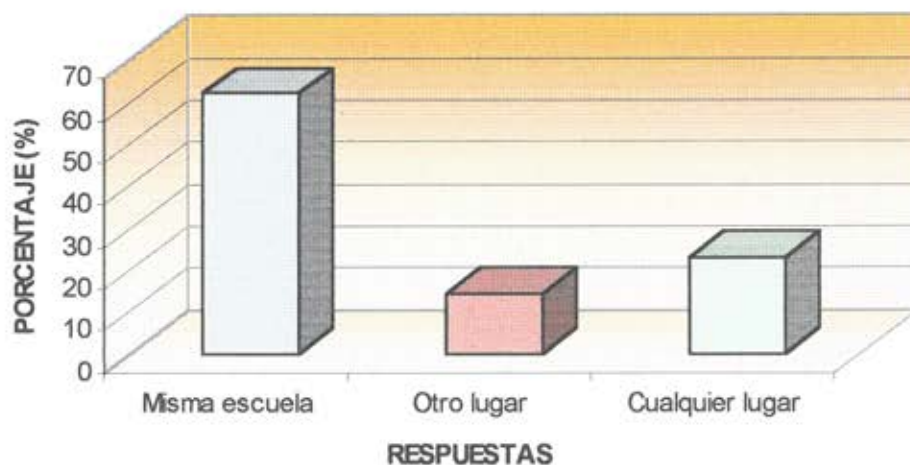
En concordancia con la formación permanente que se pretende fijar como una pertinente forma de capacitación, es importante destacar el criterio de los maestros en relación con el lugar en donde se debería realizar la capacitación.

Al respecto, la mayoría de los maestros cree conveniente que estos eventos se realicen en el mismo establecimiento, concibiendo de alguna manera que la capacitación institucional (en horario escolar y en la misma escuela), es la que mejores perspectivas tiene de lograr el impacto educativo, y de contribuir a la consolidación de bases para producir innovaciones educativas, cual es uno de los fines de la capacitación dentro del paradigma constructivista que propugna la Reforma Educativa puesta en marcha en el país. Esta modalidad considera a la institución educativa, como una unidad de capacitación y de transformación del sistema, donde los destinatarios son todos los integrantes de la institución educativa (docentes, directores e inclusive alumnos y padres de familia).

Pero, por otro lado, también merece destacarse la importante proporción de docentes (38%) quienes manifiestan que es indiferente el lugar o señalan un recinto fuera de su escuela como lugar adecuado para recibir capacitación; lo que reafirma la concepción de algunos docentes que buscan en el evento de capacitación una oportunidad de evadir la escuela o fugarse de su recinto a donde al parecer sólo concurren a cumplir con su horario, mas no con la honesta intención de cumplir con la responsabilidad encomendada por la educación y por la sociedad. Porque muchos maestros, bajo el pretexto de asistir a los cursos, invierten su tiempo en otras actividades particulares o simplemente en el descanso, cuando éstos se realizan fuera de la escuela donde laboran. Esta es otra muestra de que los maestros no tienen claramente definido sus propósitos en el campo de la educación, lo que plantea la

necesidad de capacitarlos convenientemente induciéndolos a un cambio de actitud.

GRÁFICO 7
LUGAR DONDE LES GUSTARÍA RECIBIR CAPACITACIÓN



4.3.8 CONOCIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE LA REFORMA EDUCATIVA POR PARTE DE LOS PROFESORES

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 8

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Sí	16	19,51
Medianamente	32	39,02
No	34	41,47
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

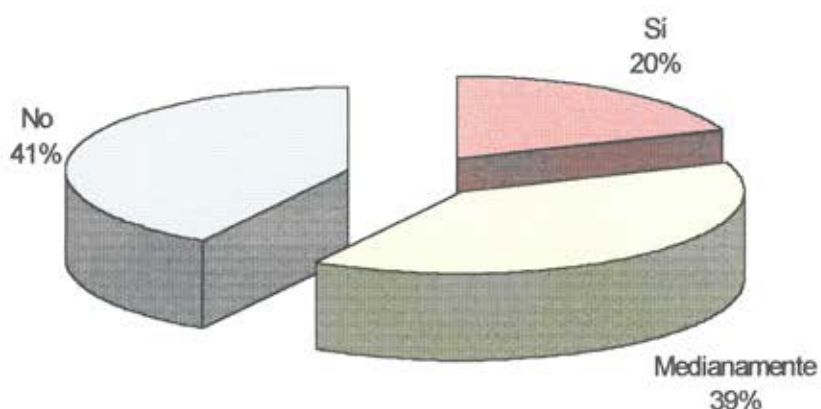
Sobre el conocimiento que tienen los maestros respecto de los programas de capacitación docente de la Reforma Educativa, el 39% indica conocerlos medianamente, el 41% mencionó desconocer dichos programas y un menor porcentaje (19%) manifestó que sí conocen los programas de capacitación docente.

Esto quiere decir que existe claramente un desconocimiento de los programas de capacitación docente de la reforma educativa por parte de los maestros de la zona de estudio, en contraposición de un bajo porcentaje de profesores que manifestaron conocer estos programas, lo que significa que no existe la difusión debida de los programas de capacitación. Es que la Reforma Educativa, como se ha señalado, no tiene políticas claras ni definidas sobre capacitación docente, y si se realizan eventos de capacitación, éstos no parten de políticas específicas. Más bien se delega esta responsabilidad a la formación de asesores pedagógicos, que se convierte en el eje sobre el cual gira la capacitación de los docentes, además de la aplicación de módulos como principal recurso para la transformación.

Pero, por otro lado, también crea la necesidad de encaminar o reorientar de mejor manera los eventos aislados de capacitación que se realizan tales como los seminarios, talleres y otros, con una mayor difusión, a fin de que los maestros conozcan plenamente los contenidos, eventos, fechas, alcances, etc.

de los cursos que organizan distintas instituciones, cuyo impacto repercutirá en la innovación y mejoramiento de la calidad educativa en beneficio de los educandos y de la sociedad en general.

GRÁFICO 8
CONOCIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DOCENTE
DE LA REFORMA EDUCATIVA POR PARTE DE LOS PROFESORES



4.3.9 PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 9

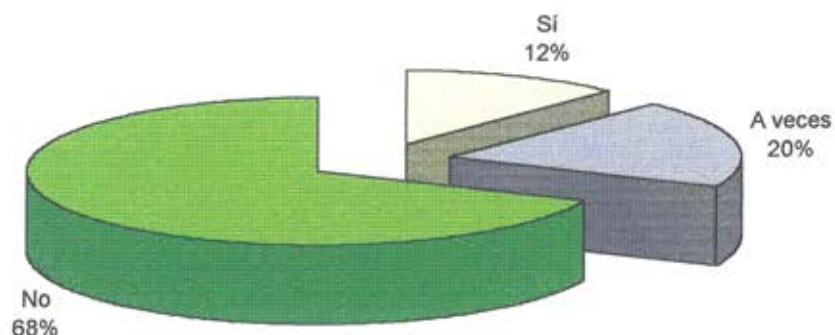
Respuestas	Nro. De Profesores	Porcentaje (%)
Sí	10	12,20
A veces	16	19,51
No	56	68,29
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Aún cuando se desconoce de la existencia de políticas específicas para la capacitación de parte de la Reforma Educativa, se ha establecido que se ejecutan algunos eventos, a cuyo respecto los maestros encuestados señalan en su mayoría que no participan en la elaboración de estos programas.

Este hecho es otro de los justificativos del alto índice de desconocimiento de dichos programas por parte de los docentes, precisamente porque no participan en la elaboración de los mismos. Este es uno de los elementos que explica el desalentador panorama educativo, a 7 años de su implementación, que no ha logrado aún resultados concretos en cuanto a la superación de la calidad e innovación educativas acorde a las nuevas exigencias de la realidad educativa actual.

GRÁFICO 9
PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN



4.3.10 IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DEL MAESTRO EN LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 10

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Mucha importancia	80	97,56
Es indiferente	2	2,44
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

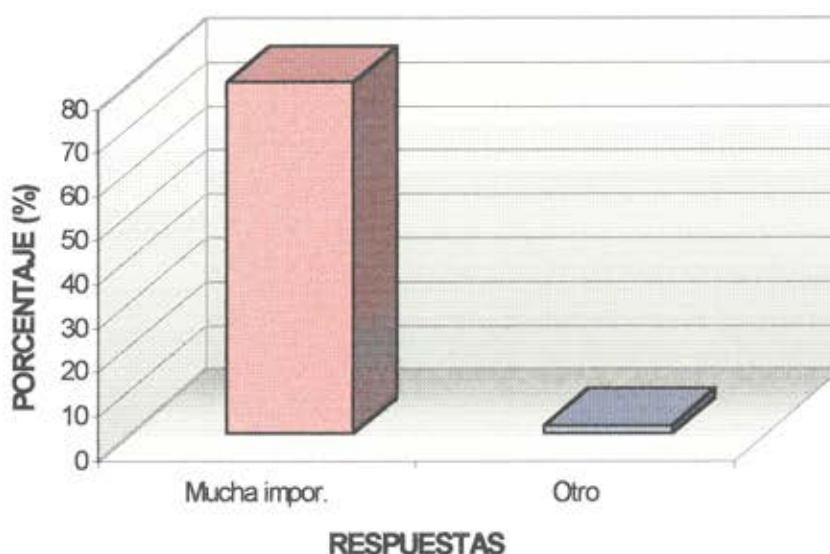
Considerando la importancia que tiene la participación de los maestros en la elaboración de los programas de capacitación de la Reforma Educativa, en el entendido de que son ellos los protagonistas principales del cambio que se propugna y que la capacitación debe crear condiciones para la generación de innovaciones educativas, es necesario conocer la apreciación de los maestros a este respecto. Teniendo en cuenta los resultados mostrados en el cuadro anterior y su gráfico correspondiente, se puede manifestar lo siguiente: la mayoría absoluta de los maestros de la zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto (98%), manifiesta que su participación en la elaboración de los programas de capacitación docente es de mucha importancia; en contraposición del 2% que señalan que es indiferente.

Como se puede advertir, los maestros encuestados están concientes de que su participación en la elaboración de los programas de capacitación es de mucha importancia, puesto que a ellos están orientados estos programas y su elaboración exige su participación, a fin de acoger los requerimientos y expectativas respecto de los contenidos de los eventos de capacitación.

Son precisamente los maestros quienes afrontan diversas situaciones en la experiencia educativa frente a los niños y frente a las condiciones de la realidad educativa del país, lo cual les otorga facultades para plantear de manera coherente criterios que busquen su actualización y formación permanentes, a través de eventos que guarden coherencia con la realidad de

las necesidades de los maestros en cuanto a su superación profesional, y con el mejoramiento de la calidad educativa del país; siendo necesario para ello, su participación en la elaboración de los programas de capacitación. Sólo así, los eventos de capacitación serán efectivamente instrumentos que propicien condiciones adecuadas para la generación de innovaciones educativas.

GRÁFICO 10
IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DEL MAESTRO EN LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN



4.3.11 PLANIFICACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON LA PARTICIPACIÓN DE JUNTAS ESCOLARES, MAESTROS, PADRES DE FAMILIA Y OTROS

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 11

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Sí	10	12,20
A veces	19	23,17
No	53	64,63
Total	82	100,00

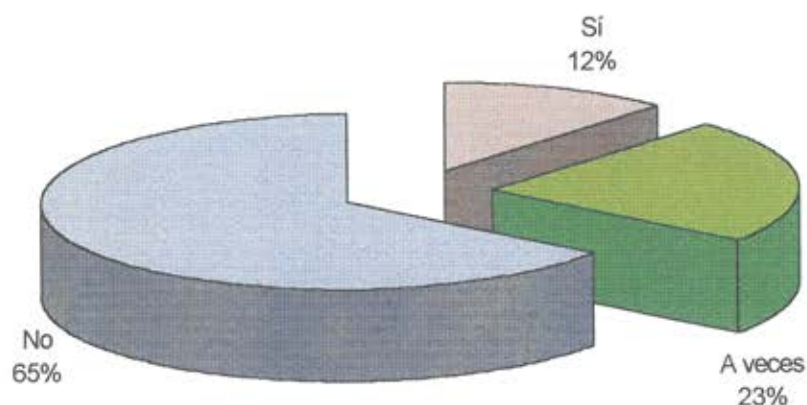
FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Otro de los aspectos que merece hacerse referencia es el relacionado con la participación de los docentes, juntas vecinales, padres de familia y autoridades educativas en la planificación de las actividades de los establecimientos escolares, en el entendido de que los eventos de capacitación en el contexto de la Reforma Educativa, también deben abarcar la planificación, y organización de las acciones educativas. A este respecto, se puede advertir que aproximadamente 2/3 de los maestros señalan que no participan en la planificación de las actividades.

Estos datos reflejan la falta de participación activa de los actores del proceso de cambio en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje de los establecimientos educativos de la zona de estudio, cuando la Ley de Reforma Educativa señala en su Art. 7., Capítulo III (De la Estructura de Participación Popular), que las Juntas Escolares, de Núcleo, subdistritales y distritales y otros deben participar en la planificación, gestión y el control social de actividades educativas y de la administración de los servicios educativos. En el mismo sentido, el Reglamento de los Órganos de Participación Popular en su Art. 1, señala que las Juntas Escolares como órganos de base, tienen directa participación en la toma de decisiones sobre la gestión educativa, apoyando el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares, además de otras atribuciones. La evasión de esta responsabilidad constituye un factor negativo en la formación educativa de los niños y en el desarrollo de la comunidad.

De ahí la necesidad de que los eventos de capacitación brinden pautas para la planificación escolar, donde a cada uno de los actores se les asigne responsabilidades y acciones específicas en armonía y coordinación con los otros actores, que apunten al logro de un objetivo común: superar los actuales niveles educativos del país en términos de calidad y eficiencia.

GRÁFICO 11
PLANIFICACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON LA PARTICIPACIÓN DE JUNTAS ESCOLARES, MAESTROS, PADRES DE FAMILIA Y OTROS



4.3.12 EJECUCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ACUERDO A LO PLANIFICADO

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 12

Respuestas	No. profesores	Porcentaje (%)
Sí	39	47,56
Medianamente	32	39,02
No	11	13,42
Total	82	100,00

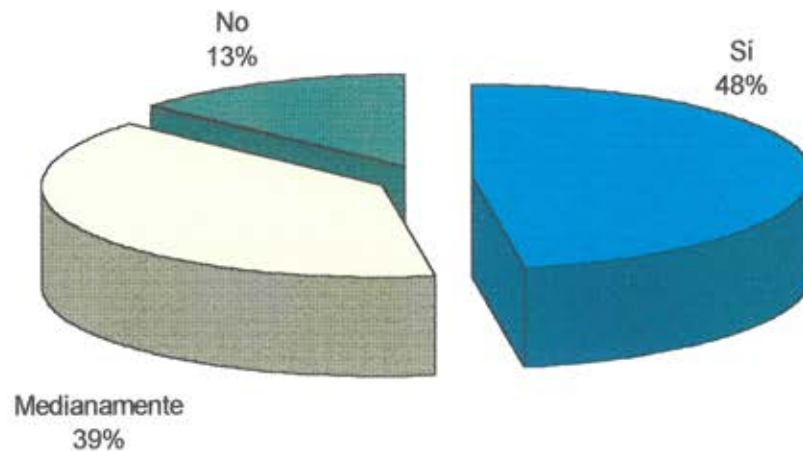
FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

De los resultados mostrados en el anterior cuadro y su gráfico correspondiente, se puede afirmar que el 48% de los maestros señalan que el proceso enseñanza-aprendizaje sí se ejecuta de acuerdo a lo planificado; mientras que el 39% sostiene que se ejecuta medianamente; y sólo el 13% indica que no se cumple.

Estos resultados indican que existe en los centros educativos una planificación del proceso educativo, lo que no necesariamente implica que ésta se realice con la participación de la totalidad de los actores, tal como se ha demostrado anteriormente.

En este entendido, en opinión de los maestros encuestados, en la mayoría de los centros educativos sí se cumple el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a lo planificado, lo cual es un aspecto muy positivo en el cumplimiento de objetivos que paralelamente corrobora en el mejoramiento de la enseñanza, particularmente en los sectores marginados y deprimidos como lo constituyen las poblaciones de la zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto, aun cuando dicha planificación no se haya realizado con la participación de maestros y comunidad educativa; aspecto que debe ser subsanado en las próximas gestiones escolares, tratando de involucrar a todos los actores del proceso de cambio en la planificación de las actividades.

GRÁFICO 12
EJECUCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ACUERDO
A LO PLANIFICADO



4.3.13 PERSONAS QUE ASESORAN LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES INSTITUCIONALES

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 13

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
El Director de Unidad	63	76,83
El asesor pedagógico	7	8,54
Sólo el profesor de grado	7	8,54
El Consejo Técnico Acad.	5	6,00
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Con respecto a las personas que asesoran la elaboración de los planes de los establecimientos educativos de la zona de estudio, los resultados de la encuesta realizada permiten afirmar que fundamentalmente son los directores los que asesoran la elaboración de estos planes, mientras que los asesores pedagógicos y el Consejo Técnico Académico no tienen mucha participación.

Los asesores pedagógicos, así como el Consejo Técnico Académico, tienen la responsabilidad de contribuir al desarrollo de procesos de innovación en el aula, generando las condiciones administrativas para el logro de este propósito, lo que implica, según la ley de Reforma Educativa (At. 42), que deben prestar apoyo técnico pedagógico a los directores y docentes de los establecimientos escolares. Sin embargo, los anteriores resultados parecen indicar que estos técnicos no están asumiendo sus funciones debidamente. Este constituye uno de los obstáculos claros que no permite la consolidación de los ideales de la Reforma Educativa, por tanto sólo contribuye a acentuar las deficiencias del proceso enseñanza-aprendizaje, que perjudican enormemente a los educandos, dejando relegada la posibilidad de lograr cambio e innovación.

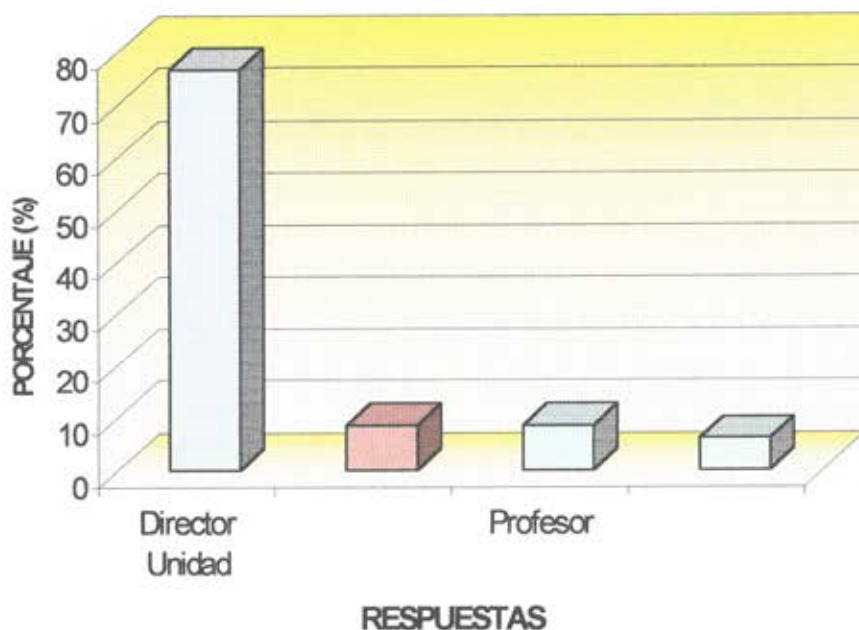
Según la cifras, los asesores pedagógicos no cumplen a cabalidad con su labor. Sin embargo, esto se explica por el número de establecimientos que tienen que atender, que muchas veces se encuentran distantes unos de otros, lo que no les permite cumplir eficientemente sus funciones.

“La frecuencia con la que el asesor se presenta en la escuela parece fundamental en el proceso de inserción de la Reforma. Si sólo ocurre una vez por semana se fortalece la imagen negativa que ésta tiene entre los docentes, ya que así no puede atender sus necesidades de capacitación”.⁸⁰

⁸⁰

TALAVERA, María Luisa. “Otras Voces, Otros Maestros”. Op. Cit. Pág. 97.

GRÁFICO 13
PERSONAS QUE ASESORAN LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES
INSTITUCIONALES



4.3.14 CUMPLIMIENTO DE FUNCIONES DE LOS ASESORES PEDAGÓGICOS DENTRO DEL AULA

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 14

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Sí	3	3,66
A veces	39	47,56
No	40	48,78
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

En cuanto a las funciones que cumplen los asesores pedagógicos en el asesoramiento de la actividades dentro del aula, se advierte que éstos sólo intervienen en forma eventual, más no en forma constante, lo que parecería indicar que los asesores pedagógicos evaden sus responsabilidades de brindar una correcta orientación en la enseñanza y formación de los niños.

Sin embargo, se debe entender que por el poco número de asesores formados (800 hasta 1997)⁸¹, éstos tienen a su cargo diversos establecimientos educativos y como se refirió antes, a veces muy distantes unos de otros, lo que representa una limitación para atender adecuadamente a todos los centros educativos a donde son asignados, por el escaso tiempo de que disponen.

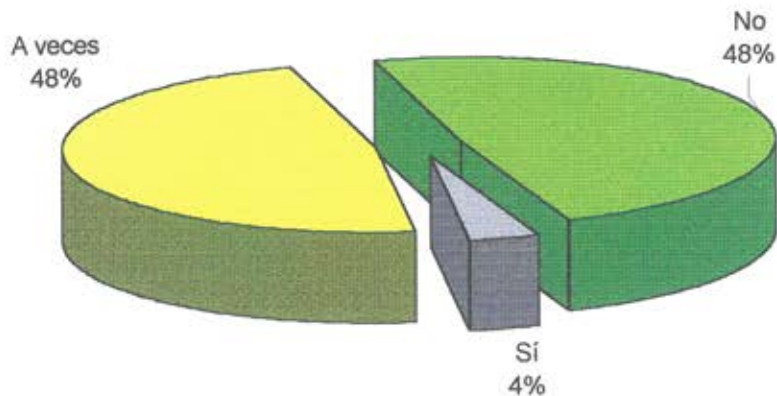
Pero además, los asesores parecen haber concentrado sus esfuerzos "...exclusivamente en establecimientos del primer nivel del primer ciclo de las escuelas del Programa de Transformación, habiendo dejado de lado la atención a los otros maestros del o los núcleos a su cargo",⁸² tal como lo señala Mónica Sahonero.

A los anteriores aspectos se debe sumar probablemente la falta de control de la dirección y de los propios padres de familia, quienes, al parecer, en su mayoría desconocen el rol de la asesoría pedagógica, lo que implica despreocupación por la superación de los niveles de enseñanza impartidos en las escuelas, con algunas excepciones, con el perjuicio eminente de sus hijos.

⁸¹ SAHONERO Mónica. "La Formación Docente en el Proceso de Reforma Educativa: propuestas, logros, limitaciones y proyecciones". Foro del Programa de Reforma Educativa. La Paz 1997. Pág. 9.

⁸² Ibidem Pág. 11

GRÁFICO 14
CUMPLIMIENTO DE FUNCIONES DE LOS ASESORES PEDAGÓGICOS
DENTRO DEL AULA



4.3.15 CONVOCATORIA A REUNIONES DE ORIENTACIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA POR PARTE DEL DIRECTOR

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 15

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Sí	39	47,56
A veces	38	46,34
Nunca	5	6,10
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

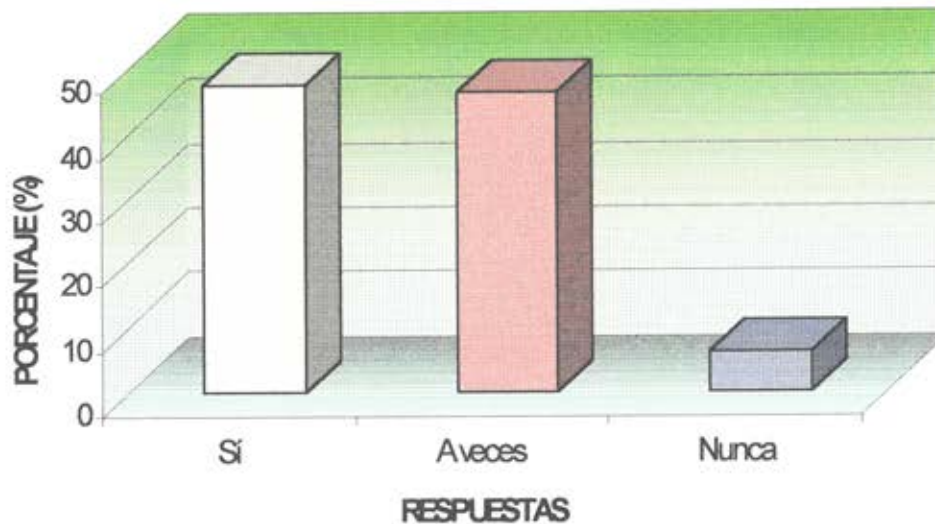
Con referencia a que si el director convoca a reuniones de orientación técnico pedagógicas para el desarrollo curricular y la aplicación de nuevas técnicas, los maestros manifiestan que relativamente son convocados para

estos fines, hecho que debe profundizarse con reuniones más frecuentes donde no sólo el director tenga que transmitir los nuevos conocimientos y sus experiencias a los maestros, sino, que se debatan temas inherentes al quehacer educativo de la institución, dentro de un marco de participación e intercambio de ideas.

El director como líder del cambio que pretende generar la Reforma Educativa, debe tomar la iniciativa para propiciar reuniones donde puedan consensuarse ideas en torno a los objetivos institucionales con participación de toda la comunidad educativa; hecho que permitirá orientar de mejor manera las acciones educativas en favor de la institución en concordancia con los lineamientos generales de la Reforma Educativa.

Los conocimientos y experiencias adquiridos por el Director en los diferentes eventos de actualización o capacitación deben ser transmitidos a sus maestros y comunidad educativa con la mayor disposición posible, a fin de cubrir en alguna medida las deficiencias en la capacitación de algunos docentes, que por muchos factores no asisten a estos eventos.

GRÁFICO 15
CONVOCATORIA A REUNIONES DE ORIENTACIÓN TÉCNICO
PEDAGÓGICA POR PARTE DEL DIRECTOR



4.3.16 COORDINACIÓN ENTRE EL DIRECTOR DISTRITAL, DIRECTORES DE UNIDADES, ASESORES PEDAGÓGICOS, MAESTROS Y JUNTAS ESCOLARES PARA EL PROCESO DE CAMBIO DE LA REFORMA EDUCATIVA

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 16

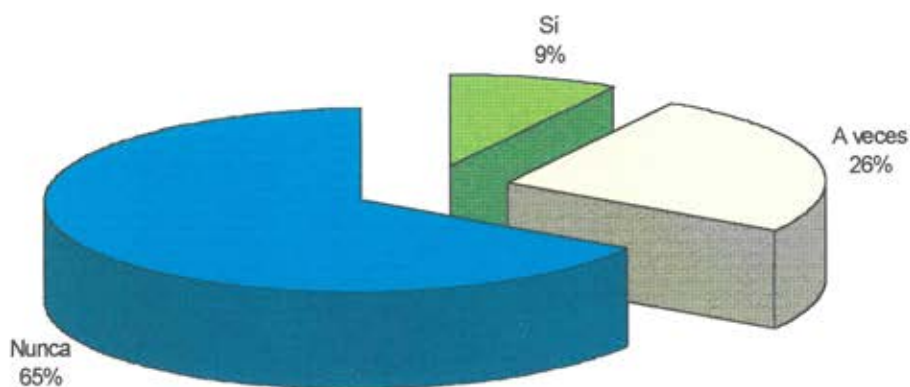
Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Sí	7	8,54
A veces	21	25,61
Nunca	54	65,85
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Como se ha señalado, la Ley de Reforma Educativa en su Art. 7 dispone que los actores del proceso de cambio, deben participar activamente en la planificación, gestión y control de las actividades educativas; no obstante, según se puede apreciar en los resultados, la coordinación entre el director distrital, directores de unidades, asesores pedagógicos, maestros, y juntas escolares sólo se realiza eventualmente o nunca, lo que muestra una de las falencias para la ejecución de acciones en forma articulada; de otra manera, las actividades se realizarán en forma aislada y sin lograr impacto en el cambio, con el perjuicio consecuente de los educandos.

Esta es otra explicación de cómo las autoridades, padres de familia y los propios maestros se resisten a la implementación de la Reforma Educativa, que refleja la falta de conciencia de los actores del proceso de cambio, en su responsabilidad como protagonistas del mismo.

GRÁFICO 16
COORDINACIÓN ENTRE LOS ACTORES DEL
PROCESO DE CAMBIO



4.3.17 CAMBIOS QUE GENERÓ LA REFORMA EDUCATIVA EN LA ESCUELA, A PARTIR DE SU IMPLEMENTACIÓN

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 17

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Sí	5	6,10
Un poco	56	68,29
No	21	25,61
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

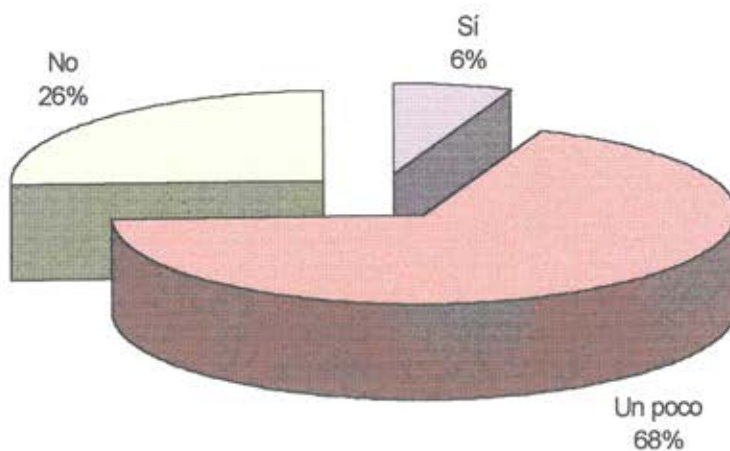
En lo que se refiere a los cambios que pudo haber generado la Reforma Educativa desde su implementación en los establecimientos educativos de la zona Villa Juliana, una importante proporción de los maestros (68%) manifiesta que se evidencia "un poco".

Estos resultados son indicadores de que el logro de los objetivos de la Reforma Educativa deben ser respaldados con acciones concretas, con participación de todos los actores, quienes deben asumir responsablemente el rol que les corresponde en este proceso, a fin de contribuir eficazmente al logro de los objetivos de la Reforma.

Si es cierto que el proceso de Reforma implementado tiene algunas dificultades que no permiten apreciar resultados en el corto plazo, tampoco significa que no tenga perspectivas de generar cambio e innovación en el largo plazo; sin embargo, para visibilizar resultados es necesaria la participación activa y decisión de todos los actores.

De lo anterior se puede deducir que la Reforma Educativa propició pocos cambios en los establecimientos objeto de estudio, por el hecho de que aún no se logra erradicar la escuelas tradicional homogenizadora; hecho que justifica una capacitación adecuada que puede lograrse mediante una formación permanente de los maestros y de los administradores escolares.

GRÁFICO 17
CAMBIOS QUE GENERÓ LA REFORMA EDUCATIVA



4.3.18 INFLUENCIA DE LA ASISTENCIA DE LOS DIRECTORES A EVENTOS DE CAPACITACIÓN EN EL CAMBIO DE LA ESCUELA

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 18

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Sí	12	14,63
Un poco	55	67,07
No	15	18,30
Total	82	100,00

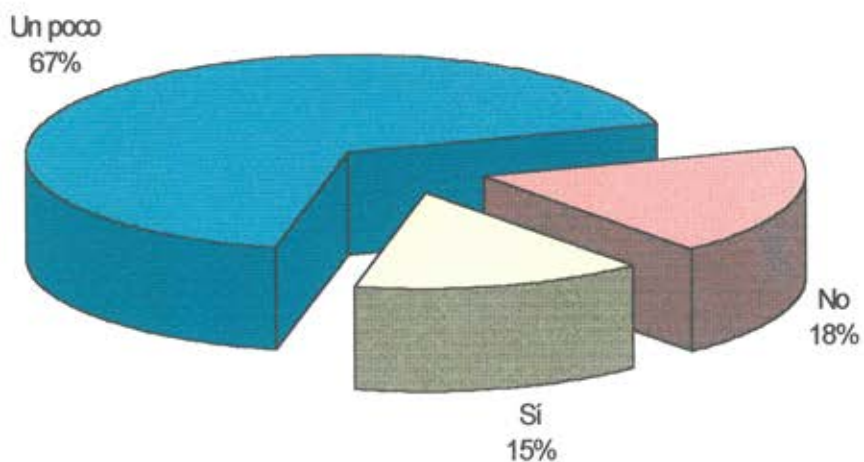
FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Otro de los elementos que puede contribuir a la transformación educativa, es la práctica en el establecimiento escolar de las experiencias que adquiere el director en los eventos de capacitación. En relación con este aspecto, los maestros conciben que la influencia de estas experiencias de parte del director, sólo se produce en cierto grado en el cambio de la institución; de lo que se deduce que los conocimientos y experiencias adquiridas generalmente se diluyen sin contribuir óptimamente a los propósitos de los eventos de capacitación.

Otra interpretación que se puede hacer de los resultados obtenidos es que los directores de las escuelas objeto de investigación, que asisten a estos eventos, o no asimilan o no divulgan sus conocimientos a sus maestros para que puedan tomar una nueva actitud en la enseñanza de los educandos. Este aspecto también necesita un análisis profundo de parte de las autoridades educativas y una toma de conciencia de los directores con la finalidad de que sus maestros estén constantemente actualizados y capacitados para asumir el nuevo rol que encomienda la Reforma Educativa implementada en el país.

Este hecho también refleja el tipo de comunicación existente entre el Director y los profesores que tradicionalmente se da en sentido vertical, que no favorece en ninguna medida al cambio en el sistema educativo que propone la Reforma Educativa.

GRÁFICO 18
INFLUENCIA DE LA ASISTENCIA DE LOS DIRECTORES A EVENTOS DE CAPACITACIÓN



4.3.19 CALIFICACIÓN DEL AVANCE DE LA REFORMA EDUCATIVA DESDE SU IMPLEMENTACIÓN A LA FECHA

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 19

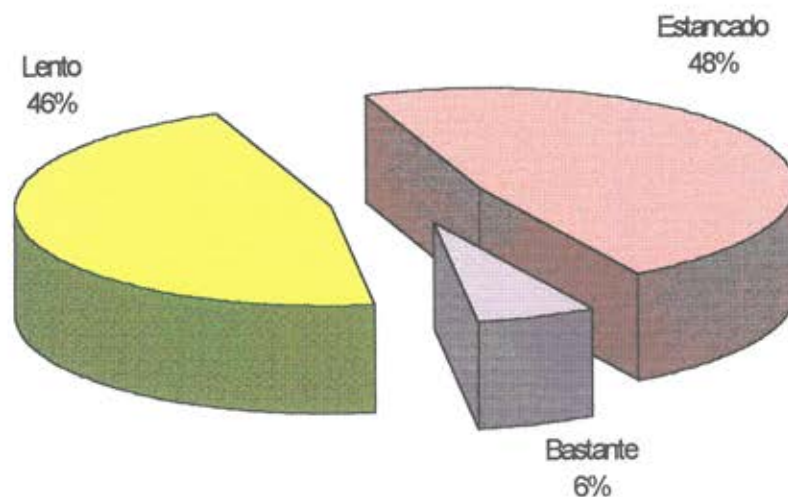
Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Avanzó bastante	5	6,10
El avance es lento	38	46,34
Está estancado	39	47,56
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Considerando los resultados mostrados en el cuadro anterior y su respectivo gráfico, los maestros de las unidades educativas de estudio, sostienen a lo más que el avance de la Reforma Educativa desde su implementación a la fecha es lento y estancado.

Estas apreciaciones permiten afirmar que, por lo menos en la zona de estudio, la implementación de la Reforma Educativa no tiene un avance significativo, por diversos factores, algunos de los cuales se explicaron en acápite precedentes, pero fundamentalmente porque no existe conciencia de parte de los actores del cambio para llevar adelante la innovación y mejorar la calidad de la educación en el país, lo cual, por otra parte, justifica la reestructuración o reorientación de los programas de capacitación con la finalidad de inculcar en los maestros la importancia que tiene el mejoramiento de la calidad educativa en el desarrollo del país.

GRÁFICO 19
CALIFICACIÓN DEL AVANCE DE LA REFORMA EDUCATIVA



4.3.20 CONDICIONES PEDAGÓGICAS DE LAS AULAS QUE FACILITEN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 20

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Óptimas condiciones	5	6,10
Medianas condiciones	21	25,61
Mínimas condiciones	32	39,02
No existen condiciones	24	29,27
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

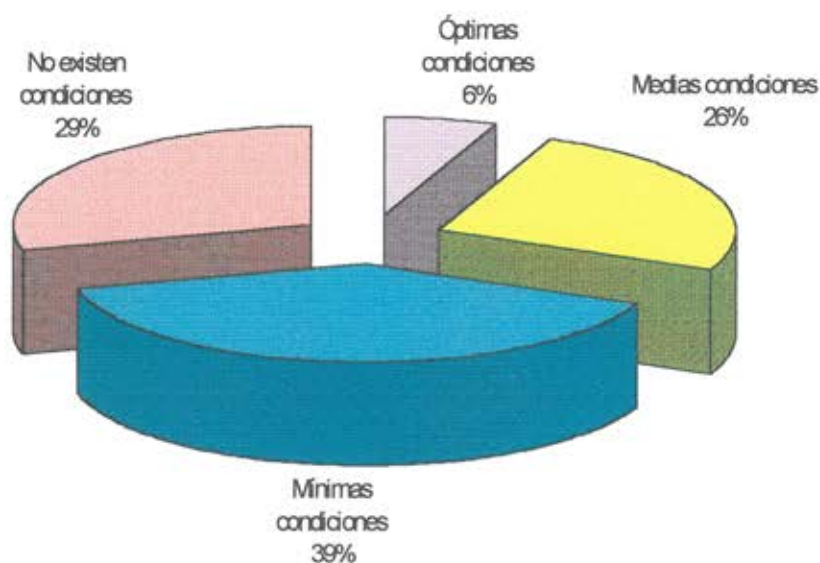
La implementación de la Reforma Educativa no puede limitarse a la eficiente formación de maestros y administradores educativos, sino que tiene que ir acompañada de la infraestructura y materiales pedagógicos acordes a las exigencias de la innovación que se pretende lograr. De ahí la importancia de identificar las condiciones pedagógicas de las aulas de los establecimientos de estudio.

Con respecto a lo anterior, los establecimientos educativos de la zona, en su mayoría, cuentan con las condiciones pedagógicas mínimas en cuanto a ventilación, iluminación y mobiliario escolar, lo que constituye una desventaja en la generación de un ambiente favorable para la implementación y consolidación de los ideales de la Reforma.

Esta situación debe llamar la atención de las autoridades para que puedan prestar mayor atención, particularmente a los sectores postergados

como lo constituyen los establecimientos del ciclo primario del Distrito Nro. 3 de la Zona Villa Juliana de la Ciudad de El Alto, donde existen precarias condiciones pedagógicas que no permiten un proceso de enseñanza eficiente, perjudicando enormemente a los educandos.⁸³

GRÁFICO 20
CONDICIONES PEDAGÓGICAS DE LAS AULAS



4.3.21 MÉTODOS QUE POSIBILITAN UN MEJOR APRENDIZAJE DE LOS EDUCANDOS, SEGÚN LOS MAESTROS

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

⁸³ CABRERIZO BARRIENTOS, Luis Antonio. "Diagnóstico Educativo, Distrito 3, El Alto: Informe Final". La Paz agosto, 2000. CEBIAE.

CUADRO 21

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Por dictado y copia	50	60,98
Siguiendo al profesor	10	12,20
Memorizando	5	6,10
Con material didáctico	7	8,54
Otro	10	12,18
Total	82	100,00

FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

De acuerdo a los resultados mostrados en el cuadro anterior y su gráfico correspondiente, se puede indicar que la mayoría de los maestros mencionó que según su experiencia docente, los métodos que posibilitan un mejor aprendizaje son por "dictado y copia" y, en segundo orden de importancia "siguiendo al profesor mecánicamente".

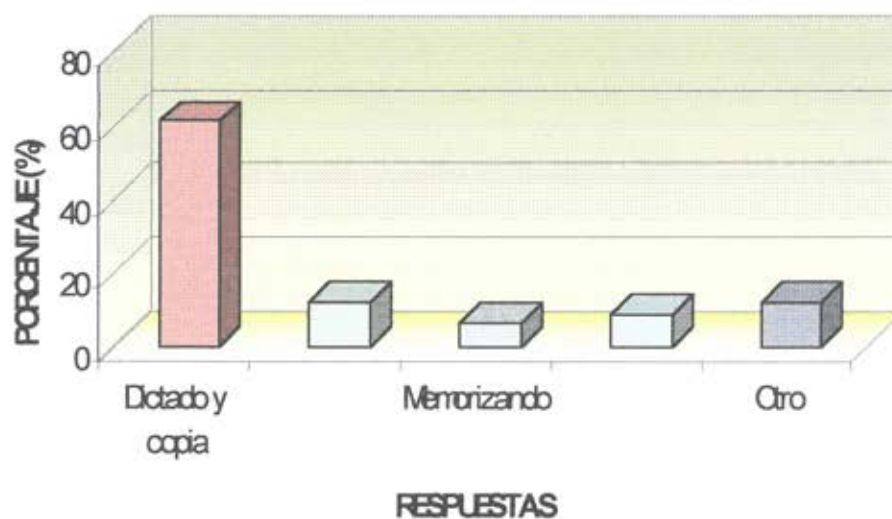
Es importante destacar, en este punto, cómo los maestros todavía conciben que el método del "dictado y la copia" y en otros casos el memorizar o el aprendizaje mecánico, son los más eficientes para el aprendizaje de los alumnos, cuando precisamente la orientación de la Reforma Educativa es erradicar la escuela tradicional, memorística y repetitiva, donde el alumno es considerado simple receptor de conocimientos, y sus iniciativas no son tomadas en cuenta, puesto que obedecen a un patrón establecido generalmente por el maestro.

Este es uno de los aspectos que reflejan la falta de actualización de los maestros y la falta de voluntad en el cambio de actitud que deben asumir frente a las nuevas exigencias educativas que surgen en el contexto actual, donde el maestro es sólo un guía que orienta al alumno en la construcción de su aprendizaje y su formación, siendo el protagonista principal el propio

estudiante. Este es otro aspecto primordial que crea la necesidad de una formación permanente, para que los educadores asimilen no sólo los ideales de la Reforma, sino, que tengan la capacidad de concebir la nueva visión de cambio e innovación en el sistema educativo.

Por otra parte, también es notoria la falta de material didáctico, particularmente en los establecimientos de áreas marginales, donde la educación sigue siendo postergada, aun cuando la Reforma Educativa implementada en el país sugiere su modernización.

GRÁFICO 21
MÉTODOS QUE POSIBILITAN UN MEJOR APRENDIZAJE



4.3.22 NECESIDADES DE LOS MAESTROS PARA CUMPLIR EFICIENTEMENTE CON SU LABOR EDUCATIVA

Conforme a los resultados de las encuestas realizadas, la síntesis de esta observación se contempla en el cuadro siguiente:

CUADRO 22

Respuestas	Nro. de Profesores	Porcentaje (%)
Infraestructura	21	25,61
Apoyo de los padres	11	13,41
Capacitación	22	26,83
Material didáctico	19	23,17
Mejores sueldos	9	10,98
Total	82	100,00

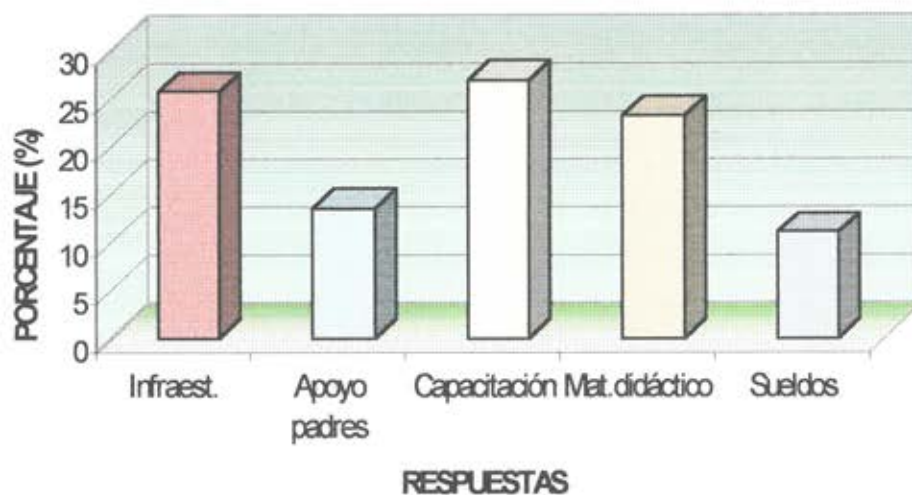
FUENTE: Elaboración propia con base en las encuestas para Maestros.

Si bien la falta de capacitación y su puesta en práctica son algunas de las deficiencias en la transformación de la educación, existen otros factores relevantes que deberían superarse en el corto plazo. Desde la perspectiva de los maestros, estos factores están relacionados con la infraestructura, dotación de material didáctico y el apoyo de los padres de familia; elementos que pueden coadyuvar a cumplir eficientemente la labor educativa de los docentes y mejorar el aprendizaje de los niños.

Se debe reiterar que el logro de los objetivos de la Reforma Educativa no sólo implica la eficiente formación de los educadores, sino, condiciones propicias que permitan a los maestros desempeñar su labor de la mejor manera. Pero, por otro lado, el contar con infraestructura adecuada, materiales didácticos y otros, también brinda condiciones para que el rendimiento o aprendizaje de los alumnos sea óptimo.

Por lo tanto, es necesario que tanto autoridades como maestros, padres de familia y comunidad educativa en general, busquen mecanismos que articulen todos estos factores, cuyo aprovechamiento será de beneficio para la colectividad. En este sentido, es pertinente que el órgano rector del sistema educativo nacional, mediante sus instancias correspondientes, planifiquen una mejor distribución de sus recursos para mejorar la infraestructura escolar, como para dotar de materiales didácticos y pedagógicos, que repercutirán en el mejoramiento cualitativo de los actuales niveles educativos del país.

GRÁFICO 22
NECESIDADES DE LOS MAESTROS PARA CUMPLIR EFICIENTEMENTE CON SU LABOR EDUCATIVA



CAPÍTULO QUINTO:
PROPUESTA PARA LA
SISTEMATIZACIÓN DE UNA
FORMACIÓN PERMANENTE
DEL MAESTRO DEL CICLO
PRIMARIO

5.1 FUNDAMENTACIÓN

Teniendo en cuenta que los aislados eventos de capacitación llevados a cabo en el marco de la Reforma Educativa, se limitan a la intervención de los asesores pedagógicos y la aplicación de módulos, que a la fecha no han contribuido en forma efectiva a la generación de innovaciones educativas, es necesario plantear un redireccionamiento de la capacitación docente que constituya parte de la política educativa del país, que tiene como base la Reforma Educativa, de tal manera que los esfuerzos que realizan tanto instituciones del Estado y organizaciones privadas puedan conjuncionarse en la perspectiva de un trabajo coordinado que haga efectivamente de la capacitación un medio para generar innovación en el sistema educativo.

Pero, además, el alto índice de marginalidad y deserción de niños en el sistema educativo boliviano, las diversas dificultades por las que atraviesan los maestros en su ejercicio, y la falta de políticas específicas de capacitación o formación permanente, reveladas por la investigación llevada a cabo en los establecimientos del nivel primario del distrito No. 3, Zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto, constituyen elementos que exigen el planteamiento de una propuesta de formación permanente de docentes, acorde con las necesidades educativas actuales y con la realidad boliviana, a fin de superar los actuales niveles educativos.

Considerando que el maestro es el protagonista principal y constituye uno de los pilares para la superación del problema evidenciado, es necesario brindarle oportunidades de una formación permanente que se traduzca en una educación de calidad y eficiencia para los niños, puesto que está claro que no se cuenta en la actualidad con maestros que reúnan las condiciones para impartir una pertinente enseñanza, si se considera que en algunos

casos, la educación es impartida por personas sin formación en el área educativa.

Ante los rápidos y profundos cambios del conocimiento, no basta con una buena formación inicial para ser un buen docente, porque, aunque esta formación fuera excelente, el constante avance de las humanidades, las ciencias y las técnicas y la infinita variedad de comunidades, escuelas y alumnos, hace que se presenten nuevas situaciones con problemas que es necesario resolver, y para los cuales cada día se ofrecen nuevas soluciones. “Un docente como cualquier otro profesional que no quiera verse prontamente rezagado, marginado y cargado de conocimientos obsoletos, debe vivir en un permanente proceso de aprendizaje”⁸⁴. Pero, además, la existencia de un elevado número de maestros no graduados y que, en consecuencia, no han recibido una adecuada formación para dirigir el proceso de aprendizaje, hace necesaria la formación permanente.

Los programas de formación deben partir de la experiencia diaria del docente, es decir, de las características de cada escuela y de sus maestros, alumnos y comunidades donde ella se encuentra y que los maestros deben participar activamente en su concepción y en su desarrollo. No se trata, por tanto, de programas ideados y diseñados en todos sus detalles desde una oficina ministerial, y tampoco el producto de las ideas de un investigador o experto en la materia, sino de estrategias para superar problemas reales y lograr el mejoramiento de la calidad de la educación con mayor equidad y sin perder de vista las tendencias, experiencias y necesidades del mundo actual y de lo que se proyecta hacia el futuro.

⁸⁴ CÁRDENAS, Antonio L. ;RODRÍGUEZ, Abel; TORRES, Rosa M. “El Maestro Protagonista del Cambio Educativo”. Convenio Andrés Bello. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 2000. Pág. 61.

En la elaboración de programas de formación continua y su ejecución es indispensable la participación activa de los propios maestros para lograr los objetivos deseados, ya que ellos estarán más motivados si lo que se persigue es ayudarlos a resolver los problemas que deben afrontar cada día en sus aulas y si ello repercute positivamente en el aprendizaje de sus alumnos.

También es necesario que los docentes interactúen y aprendan con los colegas, directivos, supervisores, asesores de su escuela y de otras escuelas, así como los padres de familia y alumnos y otros miembros de la comunidad. La formación permanente no debe ser un proceso individual y aislado del contexto general de la escuela y de su comunidad. Desde luego, el trabajo, la reflexión y el estudio en forma individual es importante y existen diferentes maneras de aprender, pero la colaboración entre iguales, el asesoramiento de expertos y la confrontación de ideas enriquecen el aprendizaje y optimizan los resultados de la acción educativa.

Por lo tanto, la base de la formación de los educadores, debe estar en la escuela, en la experiencia concreta y en la reflexión colectiva de los maestros, pero ello no quiere decir de ninguna manera, que se excluya la indispensable consulta de la bibliografía para analizar las teorías, estrategias y experiencias de investigadores y de otros maestros.

Sin embargo, antes de plantear los objetivos de la presente propuesta, es pertinente exponer la situación de los docentes de la zona Villa Juliana, así como las características de cada una de las unidades educativas en las que se pretende implementar la propuesta; éstas son:

Escuela Julián Apaza

Escuela Jesús Obrero

Escuela Primavera

Escuela San Luis Gonzaga
Escuela La Paz
Escuela Calama.
Centro Educativo Particular San Agustín.

5.2. SITUACIÓN DE LOS DOCENTES Y ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE VILLA JULIANA Y ALREDEDORES

De acuerdo a los resultados de la investigación realizada en la zona de estudio, se puede deducir que no existe una negociación pedagógica entre docentes, menos con los /as alumnos/as y la comunidad educativa en general; a pesar de que todas las escuelas donde se realizó la investigación están dentro de la Reforma Educativa, ya sea dentro del programa de transformación o de mejoramiento, se puede apreciar que los docentes no realizan la aplicación de los nuevos enfoques (paradigmas) pedagógicos: Constructivismo, Aprendizaje Significativo, etc. Esto sucede por varios factores, entre los cuales se pueden destacar:

- No tienen precisión conceptual en cuanto a los nuevos enfoques pedagógicos.
- Todavía prima una educación autoritaria, memorística y repetitiva, aunque también se puede apreciar el deseo de cambiar, para esto, las condiciones no siempre están dadas, por la falta de programas procesuales y sustentables en cuanto a la actualización y fortalecimiento docente se refiere.
- Se percibe un “dejarse estar” que lleva a una práctica rutinaria de los procesos de aprendizaje con las consecuencias para los alumno/as así como para los docentes: monotonía y aburrimiento.

- La Asesoría Pedagógica, no obstante los esfuerzos desplegados por los responsables, no cubrió las demandas y expectativas de la comunidad educativa de las unidades con las que se realizará la propuesta de trabajo.
- Es sentida la necesidad no solamente de materiales didácticos, sino la posibilidad y capacidad de utilizar los pocos que existen, a esto se debe sumar la infraestructura que en la mayoría de los casos es deprimente y se encuentra en estado casi de abandono.

Todos estos aspectos contribuyen directa o indirectamente para que no se generen procesos de innovación pedagógica en los docentes.

Se puede concluir señalando que, además de lo mencionado líneas arriba, en el docentado no existe todavía una cultura de reflexión y consenso pedagógico que genere espacios no solamente de diálogo, sino también de práctica e intercambio de creaciones y recreaciones de estrategias y métodos que coadyuven al mejoramiento de la calidad educativa.

A continuación se mencionan los aspectos principales que caracterizan a los establecimientos educativos seleccionados para la implementación de la propuesta, donde se intenta visibilizar las verdaderas motivaciones y expectativas que tienen los docentes, que no siempre expresan lo que piensan o sienten, dadas las características de los procesos de reforma que se dieron el país.

- **ESCUELA JESÚS OBRERO**

Esta escuela se encuentra ubicada en la zona 1ro de Mayo, y tiene el respaldo de la Parroquia del mismo nombre. En el contacto previo realizado por el investigador con los docentes, se ha podido percibir su disposición para participar activamente en eventos de capacitación.

Dentro de los aspectos resaltantes que caracterizan a esta institución educativa, se destacan:

- La escuela recibe apoyo en el equipamiento de parte de la Parroquia Jesús Obrero.
- Una de las metas de la escuela es cobijar alrededor de 2000 estudiantes, principalmente hijos/as de familias con dificultades económicas
- El establecimiento cuenta con infraestructura en buen estado de conservación, así como con la dotación de material educativo para los niños.
- Las condiciones de las aulas no están como para cobijar a más de 35 alumnos, por su estrechez.
- Las relaciones entre docentes y con el director son buenas.
- Las autoridades educativas y el municipio no prestan mucha ayuda a la escuela, porque asumen que el apoyo de la Parroquia es suficiente o es su responsabilidad.

- **ESCUELA SAN LUIS GONZAGA**

Dentro del conjunto de escuelas donde se pretende implementar la propuesta, San Luis Gonzaga es la que tiene la menor población estudiantil (159 alumnos) y 10 profesores. El establecimiento presenta algunos problemas de infraestructura (insuficiencia de aulas) y no cuenta con las mínimas comodidades para un adecuado trabajo.

Con relación a los docentes y a la misma escuela, se destacan los siguientes aspectos:

- Existe buena disposición de los maestros/as para su actualización mediante eventos de capacitación permanente.
- Existen maestros interinos y algunos que vinieron del área rural y recién están integrándose a la comunidad educativa.
- Reciben muy poco apoyo de las autoridades de la Dirección Distrital y el municipio.
- El principal problema que confronta es el lento aprendizaje de los niños/as, especialmente en la lecto/escritura y la matemática.
- El asesor pedagógico realiza visitas periódicas que no son suficientes, dadas las varias necesidades de la escuela.
- Actualmente se están construyendo dos aulas financiadas por la ONG Intervida.

- **ESCUELA CALAMA**

Esta unidad educativa está ubicada en la plaza principal de la zona de Villa Pacajes Caluyo. Es una unidad bastante grande, cuenta con 29 docentes además del personal administrativo.

Con relación a la situación del establecimiento se destacan los siguientes aspectos:

- Esta Unidad Educativa se caracteriza por la dinamicidad del director, quien manifestó su interés en participar de las actividades de capacitación.
- La escuela cuenta con su proyecto educativo que fue elaborado con la participación de toda la comunidad educativa, el mismo que fue presentado al Municipio para ser insertado en el POA 99.
- Esta escuela, no obstante su dimensión (alrededor de 1.500 alumno/as), no está dentro del programa de transformación de la Reforma Educativa.
- El presidente de la Junta Escolar es bastante activo y participativo y siempre está atento a las oportunidades de capacitación que se presentan para la institución.
- Se pudo establecer que entre los maestros/as de los primeros grados hay desaliento por las dificultades que presentan los alumnos/as en su proceso de aprendizaje, destacándose nítidamente el problema de la **lecto / escritura y la matemática**.

- **ESCUELA SAN AGUSTÍN**

Este establecimiento cuenta con 23 docentes, además del personal de apoyo (administrativo) y 925 alumnos; es dependiente de la Iglesia Católica y enfrenta algunas dificultades, particularmente en las relaciones entre docentes y dirección.

Entre los aspectos resaltantes de esta unidad educativa se pueden destacar:

- Se pudo apreciar que la directora tiene ciertos conflictos de autoridad que, según ella, están siendo superados poco a poco.
- La escuela está dentro del programa de transformación de la Reforma Educativa, cuenta con un asesor pedagógico.
- Los maestros manifiestan que la mayor dificultad que enfrentan es con respecto a la metodología de la lecto/escritura y la matemática.
- Asimismo, presenta problemas de infraestructura (estrechez, iluminación, ventilación).
- Tiene elevado número de alumnos/as, lo que dificulta la labor de los docentes (40 alumnos por curso como promedio).
- Cuenta con una Junta Escolar organizada y actualmente el objetivo trazado para esta gestión es lograr terminar el cementado del patio de la escuela que se encuentra en un estado lamentable.

- **ESCUELA JULIÁN APAZA**

Esta escuela está ubicada en la zona de Villa Juliana, es una unidad que tiene algunas experiencias en cuanto a eventos de capacitación organizados por diversas instituciones, y jugó un papel importante en la generación e innovación de estrategias para mejorar la calidad educativa, siendo tomada como referente en la formulación de experiencias dentro de la Reforma Educativa.

Lamentablemente, toda la experiencia acumulada se perdió casi en su totalidad, principalmente por el cambio de los docentes que conocían del trabajo, actualmente más del 80% del profesorado es nuevo y desconoce los anteriores procesos.

Algunos aspectos que se pueden destacar de esta unidad educativa son:

- Como en casi todas las unidades, el principal problema es conocer métodos y técnicas para que los niños superen las dificultades que presentan en lecto/escritura y matemática.
- También solicitan implementar un programa de psicomotricidad principalmente para los primeros cursos.
- Existe confusión metodológica con relación a la elaboración de Proyectos Educativos.
- Al parecer, los dirigentes de los padres de familia tienen cierta "suceptibilidad" con respecto a las instituciones que organizan eventos de capacitación.

- El director informó que la escuela viene trabajando en convenio con escuelas de España a través del CEBIAE.

- **ESCUELA PRIMAVERA**

Según se pudo observar, esta unidad está pasando por una crisis institucional, hay cambios en la dirección y la Junta Escolar; sin embargo, los maestros manifestaron su disposición para participar de los eventos de capacitación.

Los principales problemas y/o necesidades son:

- Como en casi todas las unidades, el principal problema es conocer métodos y técnicas para que los niños superen las dificultades que presentan en lecto/escritura y matemática.
- También solicitan implementar un programa de psicomotricidad, principalmente para los primeros cursos.
- La elevada matrícula de la unidad perjudica la implementación de actividades sugeridas por la Reforma Educativa.
- Se visualiza también la necesidad de un curso de actualización en lo referente a la Psicología Infantil.
- Otro aspecto marcado nítidamente es el problema infraestructural que no guarda relación con el elevado número de alumnos.

- **ESCUELA LA PAZ**

Algunos aspectos elementales que expusieron los maestros, en relación con sus dificultades en su actividad docente, como relacionados con las necesidades del establecimiento escolar, son los siguientes:

- Existe disposición de los maestros como del director para participar de las actividades de capacitación.
- La Junta Escolar respalda las acciones de capacitación que se pretenden implementar.
- Como en los casos anteriores, existe desaliento por las dificultades que presentan los alumnos/as en su proceso de aprendizaje particularmente por el problema de la lecto/escritura y la matemática.
- Reciben muy poco apoyo de las autoridades de la Dirección Distrital y el municipio.
- Al igual que la mayoría de las unidades educativas del distrito 3 de le Alto, también coordinan con la ONG Intervida.

- **SÍNTESIS**

Las necesidades, problemas y expectativas de los establecimientos anteriormente referidos se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Se tienen problemas en la enseñanza y aprendizaje de la lecto/escritura y la matemática.

2. Demanda de programa de psicomotricidad.
3. Elaboración y manejo de material didáctico.
4. Actualización en psicología infantil.
5. Elaboración de Proyectos Educativos.
6. Se desconoce el enfoque pedagógico de la Reforma Educativa.
7. Escasa participación de los padres de familia en la unidad educativa.
8. No existen programas para niños que tienen problemas de aprendizaje.
9. La infraestructura no reúne las condiciones para un buen trabajo.
10. Los niños/as presentan alto índice de desnutrición.

5.3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Los objetivos de la presente propuesta están orientados a desarrollar acciones de formación permanente en 7 establecimientos de Villa Juliana, en razón de algunos aspectos importantes que facilitarán su implementación; dentro de los cuales merece destacarse el alto grado de inserción del investigador en la zona, la aceptación del docentado, el apoyo del CEBIAE que trabaja en la zona y, la facilidad en el acceso a estos establecimientos de parte del investigador por su cercanía con su centro de trabajo.

5.3.1 OBJETIVO GENERAL

Impulsar experiencias de innovación educativa en 7 escuelas de Villa Juliana y alrededores, orientadas a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje del nivel primario de la Educación Formal, mediante acciones sistemáticas de Formación Permanente.

5.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Buscar la participación activa de los/as maestros/as en procesos de innovación pedagógica.
- Promover la reflexión pedagógica, partiendo de la resignificación de su práctica educativa cotidiana.
- Desarrollar acciones de capacitación docente en diferentes tópicos educativos, que permitan al docente tener el conocimiento crítico de su realidad y el desarrollo de la capacidad propositiva para mejorar la calidad educativa en sus establecimientos.
- Propiciar eventos: conferencias, seminarios, foros, etc., que coadyuven a la actualización y a la formación permanente, con temáticas coyunturales y de proceso.

5.4. METAS POR OBJETIVOS

Metodología	Objetivos específicos	Metas
<p>Círculos de Reflexión Pedagógica</p>	<p>Promover la reflexión pedagógica, partiendo de la resignificación de su práctica educativa cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Constituir Círculos de Reflexión Pedagógica en las siete escuelas con las que se trabajará. ◆ Participación de la mayoría de los docentes en los equipos de trabajo. ◆ Lograr una red o asociación de profesores/as del nivel primario de las escuelas de Villa Juliana.
<p>Talleres de capacitación</p>	<p>Desarrollar acciones de capacitación docente en diferentes tópicos educativos, que permitan al docente tener el conocimiento crítico de su realidad y el desarrollo de la capacidad propositiva para mejorar la calidad educativa con prácticas concretas en sus aulas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Realizar talleres de capacitación docente de manera procesual, con ejes temáticos sugeridos y generados por los Círculos de Reflexión Pedagógica. ◆ Realizar 4 talleres en coordinación con el subproceso de Apoyo a los aprendizajes de niños/as. ◆ Lograr la participación en talleres del 100% de las escuelas de la zona de estudio.
<p>Eventos: seminarios, conferencias, foros y otros</p>	<p>Propiciar eventos: conferencias, seminarios, foros, etc., que coadyuven al fortalecimiento y a la permanente información y/o formación, con temáticas coyunturales y de proceso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Realizar eventos trimestralmente. ◆ Invitar a conferencistas destacados en el ámbito educativo. ◆ Lograr que los docentes sean conferencistas. ◆ Generar capacidad de organización de eventos en los/as docentes ◆ Buscar el fortalecimiento institucional y personal a través de estos eventos. ◆ Mejorar la calidad educativa a través de la asistencia a conferencias y/ o seminarios que fortalezcan teórica y prácticamente al docentado.

5.5. LÍNEAS DE ACCIÓN

Son las que viabilizarán las estrategias para trabajar con los docentes. La propuesta se desarrollará en tres líneas de acción, a saber:

- Círculos de Reflexión Pedagógica.
- Talleres de Capacitación.
- Eventos: Seminarios, Conferencias, Foros y otros.

5.5.1 CÍRCULOS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA (C.R.P.)

• CARACTERÍSTICAS

- Los C.R.P. son espacios donde se genera la reflexión, la crítica y la autocrítica del quehacer cotidiano de los/as docentes.
- Partirán del análisis de necesidades y problemas que se encontraron a través del diagnóstico realizado en cada unidad educativa, en la que participaron los/as profesores/as.
- Servirán también para socializar y/o proponer experiencias innovadoras de los/as docentes, que por múltiples factores (tiempo, espacio, propiciadores, etc.) se pierden o no son sistematizadas adecuadamente.
- Son también espacios de creación y recreación de propuestas a nivel de currículo y de gestión.

• CONTENIDOS POR LÍNEAS

Los C.R.P. servirán para el estudio y la reflexión sobre:

- Teorías educativas.
- Estrategias y métodos didácticos.
- La nueva estructura curricular y gestión de la Reforma Educativa.
- Planificación de actividades concretas y con sentido, para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, respetando las especificidades de cada unidad educativa.
- Generar posicionamiento político pedagógico, a través del análisis honesto y constructivo de la práctica del docentado.
- La construcción, a mediano plazo, de redes de aprendizaje que involucren a todas las escuelas del área de influencia.

5.5.2 TALLERES DE CAPACITACIÓN (T.C.)

- **CARACTERÍSTICAS**

A partir de los análisis que se realizarán en los C.R.P., se generarán talleres de capacitación que fortalezcan el trabajo cotidiano de los/as docentes. Asimismo, en esta línea se planificarán los talleres de manera estrecha con el sub proceso de Apoyo a los Aprendizajes de Niños/as.

- **CONTENIDOS**

Los talleres no tendrán temáticas aleatorias, es decir que serán coordinados además de respetar lo demandado por los docentes en el

diagnóstico realizado y que fue explicitado líneas arriba. Así, por ejemplo, se propondrán talleres sobre:

- Materiales educativos.
- Expresión corporal.
- Psicología infantil.
- Métodos y técnicas para la lecto – escritura y la matemática.
- Otros.

5.5.3 EVENTOS: SEMINARIOS, CONFERENCIAS, FOROS Y OTROS.

Esta línea de acción será de tipo más coyuntural, pero tendrá también el fin de apoyar a lo que se trabaja en los C.R.P. Así, por ejemplo: si en los C.R.P. se visibiliza que hay cierto vacío teórico/práctico en alguna temática, se propiciará un evento (seminario, conferencia, etc.) con invitados **especiales** entendidos en una determinada temática.

Asimismo, se invitará a los mismos docentes de las unidades educativas participantes en el proceso, que organicen eventos en los que ellos/as mismos/as sean los protagonistas.

SUB PROCESO FORMACIÓN PERMANENTE
LÍNEAS DE ACCIÓN

Línea de acción Sub-proceso	Círculos de Reflexión Pedagógica	Talleres de Capacitación	Eventos: Seminarios, Conferencias.
<p>Formación permanente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Promueve la reflexión pedagógica del quehacer cotidiano de los/as docentes. ◆ Análisis de los problemas a nivel educativo, de las Unidades participantes. ◆ Socializa y propone experiencias educativas innovadoras. ◆ Crea y recrea las propuestas a nivel de currículo y gestión. ◆ Profundización de tópicos pedagógicos. ◆ Análisis crítico propositivo de LRE. ◆ Genera la toma de posición político pedagógico. ◆ Genera insumos teóricos para la realización de talleres con ejes temáticos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ En coordinación estrecha con la línea de acción de Apoyo a los Aprendizajes de niños/as se propiciarán talleres de : <ul style="list-style-type: none"> ◆ Métodos y estrategias para la lecto-escritura y matemática. ◆ Materiales educativos. ◆ Expresión corporal. ◆ Psicología infantil. ◆ Otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Temas coyunturales y de proceso. ◆ Se invitarán expertos para las exposiciones. ◆ Se incentivará a los docentes para la organización de estos eventos. ◆ Los temas de los eventos deben fortalecer los aspectos que se trabajarán en las otras líneas de Fortalecimiento Docente.

FUENTE: Elaboración propia.

5.6. METODOLOGÍA

Una aclaración necesaria con respecto a la metodología, es que ésta no es definitiva, ya que se irá creando y recreando de acuerdo a los aportes de los propios sujetos del programa, es decir, los docentes desde su propia práctica. Asimismo, se asume lo que Marco Raúl Mejía dice con respecto a la metodología "*... las orientaciones jamás podrán reemplazar el esfuerzo y el trabajo de todo educador popular para pensar cada proceso en sus más completas y complejas implicaciones. Y esta es, precisamente, una de las dificultades visibles en algunas prácticas de educación popular, que pretenden resolver en lo metodológico, todos los problemas, propósitos y sentidos que les plantea la acción...*".⁸⁵

La propuesta asume que todo proceso de formación permanente del docente debe estar mediatizado por los profesores/as, porque ellos/as son los responsables del trabajo en el aula, así la propuesta del subproceso Formación permanente, tiene tres líneas a saber: **Círculos de Reflexión Pedagógica, Talleres de Capacitación y Eventos: Conferencias, Seminarios y otros.**

La propuesta asume la concepción de la formación permanente explicada en el Marco Teórico de la presente investigación, donde el constructivismo es asumido como parte de las acciones de capacitación en la acción, que consiste en el proceso de análisis colectivo e investigación por parte de los docentes sobre sus prácticas profesionales y los procesos de enseñanza aprendizaje, esto con la finalidad de mejorarlos.

⁸⁵ MEJÍA, Marco Raúl. "Las Metodologías en la Educación Popular", CINEP – Fe y Alegría Colombia. 1998. Pág. 17.

5.6.1 CÍRCULOS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

5.6.1.1 ASPECTOS OPERATIVOS

Se propiciará la conformación de Círculos de Reflexión Pedagógica en cada unidad educativa, en un primer momento; posteriormente, y una vez que se constituyan de manera permanente los círculos en cada escuela, se animará al docente a organizarse en redes de núcleo y por especialidades, así por ejemplo los/as profesores/as de lenguaje, matemática, etc., constituirían una red de matemática, a partir de un Círculo de Reflexión Pedagógica, cuyo fin principal será la de construir conocimientos⁸⁶ a partir del análisis con respecto al trabajo cotidiano del docente.

Frecuencia

Los círculos de cada unidad educativa se reunirán de una a dos veces por mes y durante una jornada de trabajo.

Contenidos Globales

Los contenidos se trabajarán con los equipos de docentes a partir del diagnóstico realizado en las unidades que participan del proyecto que arrojaron los siguientes temas generales:

- Metodología para la lectura y escritura.

- Funciones básicas (lateralidad, espacialidad, etc.).

⁸⁶ MEJÍA, Marco Raúl. “ Pedagogías y metodologías en educación popular” CEBIAE. 2000. Pág. 124-129.

- Psicología infantil.
- Proyectos educativos.
- Gestión educativa.
- Innovación educativa.

5.6.2 TALLERES DE CAPACITACIÓN

5.6.2.1 ASPECTOS OPERATIVOS

Los talleres de capacitación y su respectiva temática emergerán de las necesidades detectadas a través de las reflexiones en los Círculos de Reflexión Pedagógica, para este propósito se invitará a profesionales del área que desarrollarán una temática concreta y pertinente al contexto del área de influencia.

Frecuencia

Los eventos se realizarán cada dos meses, en una jornada de trabajo, y en coordinación estrecha con las unidades educativas. Estos eventos serán de convocatoria masiva, es decir que podrán asistir todas las escuelas del proyecto y otras de manera coyuntural.

Contenidos globales

Los contenidos serán de apoyo a los que se vienen desarrollando en los Círculos de Reflexión Pedagógica. Asimismo, se coordinará de manera estrecha con la línea de trabajo de Apoyo a los

Aprendizajes de niños/as; así pues los temas a ser desarrollados en los talleres serán:

- Metodología para la lectura y escritura.
- Funciones básicas.
- Psicología infantil.
- Proyectos educativos.
- Gestión educativa.
- Innovación educativa.

5.6.3 EVENTOS

5.6.3.1 ASPECTOS OPERATIVOS

Estos eventos se realizarán de manera abierta y de acuerdo a la coyuntura educativa que se presente durante la gestión; de ninguna manera se debe entender como actividades realizadas al azar o que linden con un activismo "sin sentido"; por el contrario, dinamizarán a las unidades educativas para que puedan involucrarse, de manera más participativa, en los cambios necesarios para una calidad educativa.

Para estos eventos se invitará a personalidades que realizan investigaciones o están generando procesos educativos innovadores que coadyuven a la reflexión y práctica educativa de los/as docentes.

Frecuencia

Los eventos se realizarán cada trimestre y en una jornada de trabajo, es decir que durante una gestión se realizarán por lo menos cuatro conferencias o seminarios.

Contenidos generales

Los contenidos serán elaborados cubriendo los requerimientos surgidos en los Círculos de Reflexión Pedagógica y en coordinación con la línea de Apoyo a los Aprendizajes. De manera general, los contenidos serán los siguientes:

- Metodología para la lectura y escritura.
- Funciones básicas.
- Psicología infantil.
- Proyectos educativos.
- Gestión educativa.
- Innovación educativa.

5.7. MATERIALES

Se solicitará apoyo material a las instituciones que en la actualidad realizan acciones educativas en la zona, tales como el Municipio local, ONG Intervida y KURMI; pero fundamentalmente se coordinará con el Centro

Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), institución que tiene alto grado de inserción en la zona, para hacer efectiva la implementación de la propuesta. Los materiales a ser gestionados son:

- Dossiers bibliográficos sobre temas concretos.
- Videos de apoyo sobre problemática educativa e innovación educativa.
- Documentos de trabajo y apoyo.

En la mayoría de los casos el material entregado será de propiedad de la escuela y estará destinado a la biblioteca de la unidad educativa, a la cual pueden acceder todos los miembros del equipo docente de acuerdo a las necesidades e intereses. En algunos talleres, se entregará material específico para trabajo de cada docente.

5.8. EVALUACIÓN

La evaluación deberá tomar en cuenta el impacto transformador de la práctica educativa a nivel de los equipos docentes y unidades educativas. Se deberá evaluar no sólo los procesos y objetivos planteados y desarrollados, sino, aquéllos que fueron logrados de manera "imprevista".

Se dará énfasis a la coevaluación y auto evaluación de manera tal que los/as docentes sean protagonistas de los procesos que se desarrollen dentro de la propuesta.

Se podrá también establecer evaluaciones institucionales a nivel de cada establecimiento educativo en coordinación con el equipo técnico de la implementación de la propuesta y el equipo docente de las diferentes escuelas.

Se sugiere los siguientes eventos de evaluación:

- Evaluación de seguimiento: encuentros de equipos docentes de las diferentes unidades educativas.
- Evaluación anual

CAPÍTULO SEXTO:
CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

El análisis de los diversos aspectos abordados en la presente investigación ha permitido establecer las siguientes conclusiones fundamentales:

- Según la revisión realizada al texto de la Ley de Reforma Educativa vigente, otras disposiciones, y documentos oficiales, no se evidencia la existencia de políticas claras ni específicas referidas a la formación ni a la capacitación de los maestros del sistema educativo boliviano, sino que éstas se realizan en forma aislada y sin articulación entre las diversas instituciones que realizan acciones de capacitación, sin lograr hasta ahora, las condiciones necesarias para generar cambio e innovación educativas.
- Como consecuencia de la carencia de políticas y/o programas concretos de la Reforma Educativa para la capacitación docente, la formación permanente de los maestros no es concebida como forma de generar cambio e innovación del sistema educativo nacional, a pesar de la existencia de diversos documentos que demuestran su pertinencia para la transformación educativa, si es que estos programas son sostenidos y sustentables en el tiempo.
- Los eventos de capacitación docente realizados desde la implementación de la Reforma Educativa no obedecen precisamente a políticas específicas de formación permanente, sino, a iniciativas de las instancias tales como el Servicio Departamental de Educación, CEBIAE, ONG's y otras instituciones.

- Según los textos analizados con referencia a la capacitación de los docentes, estos eventos se pueden calificar como actividades puntuales exentas de visión procesual, sostenimiento en el tiempo, y sin objetivos claros ni concretos, caracterizados por ser poco pertinentes con las necesidades prácticas de los docentes, por estar inspiradas en criterios verticales, homogeneizadores, repetitivos, carentes de sentido crítico; por ser episódicas, asistemáticas; por tanto, no ha logrado generar cambios en las prácticas profesionales, ni impacto en la calidad de la educación. El maestro sigue siendo considerado como simple receptáculo de conocimientos y contenidos enciclopedistas, exento de participación.

- La investigación realizada en 7 establecimientos educativos del nivel primario del Distrito No 3, zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto, ha mostrado que los maestros reconocen que la formación inicial que adquieren en los centros de formación magisterial es insuficiente para ejercer un eficiente desempeño, debido a la incoherencia de los conocimientos que se imparten en dichos centros con la realidad del país, y por la falta de instructores capacitados, lo cual hace ineludible su formación permanente, para lo cual muestran plena disposición y voluntad, asumiendo que es fundamental su actualización científica, pedagógica y tecnológica complementaria que refuerce su formación inicial, permitiéndoles adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.

- Del análisis realizado sobre las acciones de capacitación y la percepción de los maestros de las unidades educativas objeto de estudio con relación el tema, se colige que una eficiente

preparación de los maestros para lograr los cambios que propugna la Reforma Educativa, debe implicar el cambio de actitud tanto de administradores como de los propios maestros, quienes manifiestan marcado interés en capacitarse en temas como: expresión y creatividad, dinámica de grupos para niños, manejo de módulos, y otros.

- Debe destacarse la plena conciencia de los maestros, en el sentido de que los eventos de capacitación tienen que tener carácter presencial e institucional, es decir, deben realizarse en el mismo establecimiento, concibiendo el nuevo enfoque que se le da a la capacitación dentro del paradigma constructivista que propugna la Reforma Educativa puesta en marcha en el país.
- No existiendo políticas específicas ni programas concretos para la capacitación docente en el marco de la Reforma Educativa vigente, es comprensible el desconocimiento de estas acciones por parte de los maestros. Si bien se realizan acciones aisladas de capacitación por iniciativa de instituciones relacionadas con la actividad educativa, éstas no se elaboran con participación de los maestros, lo que explica en alguna medida este desconocimiento; aspecto que constituye una dificultad en el cambio que pretende lograr la Reforma en términos de calidad e innovación educativas acorde a las nuevas exigencias de la realidad actual.
- Los maestros consideran que su participación en la elaboración de los programas de capacitación es ineludible, puesto que ellos son los protagonistas principales del cambio.

- Una de las consecuencias de la falta de pertinencia de la capacitación docente y su impacto en el proceso educativo, se expresa en la deficiente planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos de la zona de estudio, donde se evidencia la falta de participación de maestros, padres de familia y autoridades educativas en la planificación, quienes de acuerdo a los preceptos de la Reforma Educativa tienen que tomar parte activa en las actividades de las instituciones escolares. Este hecho sólo redundará en inadecuada educación y formación de los niños y la postergación del desarrollo de la comunidad,

- Por otra parte, se concluye que los Planes Institucionales de las escuelas son asesorados en su mayoría sólo por el director, de lo que se deduce que los asesores pedagógicos no estarían cumpliendo su responsabilidad a cabalidad. Este hecho se explica por el insuficiente número de asesores formados, quienes, al tener a cargo múltiples unidades educativas –las cuales en muchos casos se encuentran distantes unas de otras–, enfrentan dificultades para que puedan cumplir sus funciones a cabalidad.

- También se puede deducir que la falta de participación de algunos actores (padres de familia, maestros) en la elaboración de los planes institucionales connota la carencia de iniciativa y voluntad para contribuir a los propósitos de la Reforma Educativa, puesto que no conciben en su real dimensión la significación del cambio que se pretende generar.

- La falta de participación de los actores del proceso de cambio en la elaboración de planes y en las actividades tendientes al

mejoramiento de la calidad educativa, refleja la resistencia al cambio que ponen estos actores, ya sea por desconocimiento de los preceptos de los propósitos de la Reforma Educativa, o por su falta de voluntad e iniciativa, lo que sólo acentúa los bajos niveles educativos constituyendo trabas para su superación, con el perjuicio eminente de los niños.

- Otra de las dificultades con que tropieza la implementación de la Reforma, es la falta de divulgación de los nuevos conocimientos y experiencias que adquieren los directores en los eventos de capacitación, que no los comparten con sus maestros ni con la comunidad educativa, lo que dificulta el cambio de actitud que deben tomar los maestros frente a los educandos. Este hecho refleja en alguna medida el tipo de comunicación vertical que se da entre Director y profesores, cuando la relación debería ser horizontal o participativa.
- Siendo prioritaria la proporción de las condiciones propicias para la transformación educativa que pretende la Reforma Educativa, según la investigación realizada, los establecimientos primarios de la zona Villa Juliana de la ciudad de El Alto sólo cuentan con condiciones pedagógicas mínimas o medianas en lo que respecta a la ventilación, iluminación de las aulas, materiales didácticos y mobiliario escolar, lo cual es otra limitación para alcanzar plenamente los propósitos de la Reforma en cuanto a la calidad e innovación educativas.
- De acuerdo al estudio realizado, los maestros manifiestan algunas exigencias que les pueden permitir superar las actuales condiciones educativas, dentro de los cuales destacan la

realización de eventos de capacitación acorde a la realidad y a sus necesidades; una mejor distribución de los recursos de parte del ente estatal (Ministerio de Educación) para mejorar la infraestructura escolar, como para dotar de materiales didácticos y pedagógicos.

6.2 RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta los diversos factores que dificultan la plena implementación de la Reforma Educativa, y la carencia de políticas claras en cuanto a la formación y capacitación docente, que permitan lograr una mejor calidad educativa, se sugiere considerar las siguientes recomendaciones:

- Es necesario que los órganos rectores del sistema educativo nacional redefinan con urgencia los objetivos y funciones del actual sistema educativo, particularmente en lo que concierne a la formación y capacitación de los maestros, generando cambios estructurales e institucionales a fin de superar los niveles actuales de educación y su calidad, reorientando sus lineamientos y estableciendo políticas claras y concretas, no sólo en cuanto a formación y capacitación, sino, en lo que se refiere a contenidos, tiempo, actividades y la metodología de enseñanza del maestro.
- De la misma forma, el ente estatal debe reestructurar sus mecanismos de asignación de recursos, económicos, materiales, pedagógicos, tecnológicos y otros, a fin de que los establecimientos educativos cuenten con las condiciones mínimas que se exigen para superar los actuales niveles educativos.

- En el corto plazo, se sugiere a los niveles correspondientes del sistema educativo nacional racionalizar la estructura y la organización de los centros de formación del profesorado, centrando su formación en la práctica docente, con la finalidad de contar en el futuro con profesionales idóneos, que puedan responder satisfactoriamente a las exigencias y necesidades de los educandos y de los maestros.

- En lo que concierne a la capacitación de docentes, se recomienda a las instituciones que realizan estos eventos, adoptar mecanismos de control y promoción de los maestros, introduciendo sistemas de regulación, orientación y supervisión en los centros docentes; asimismo, dotar de mayores recursos materiales y mejorar las condiciones de trabajo del docente, tendiendo a una reducción de la relación maestro-alumno, que posibilite una comunicación-reflexión sobre la intervención del maestro en la práctica, de tal manera que se evite el divorcio entre lo aprendido y la práctica.

- Los eventos de capacitación deben generar en el maestro la capacidad de articular las acciones de formación inicial con las de su ejercicio profesional, es decir, hacer que conciban que son etapas dentro de un mismo proceso de formación permanente, entendiendo que estos eventos son procesos activos y permanentes orientados a reivindicar la profesión docente e instrumentos para la innovación educativa.

- Es pertinente rescatar de la capacitación docente la "etnografía", la cual permite concebir la realidad desde otra perspectiva, facilitando al maestro el enfrentamiento con su problema

cotidiano para enfrentarlo y comprenderlo, además, posibilita la auto-observación de sus prácticas y la reflexión dentro del contexto en el que se desarrolla; permite además, evitar el divorcio entre la teoría y la práctica, otorgándole a la capacitación la posibilidad de comprender la realidad escolar y el rol docente. Por lo tanto su aprovechamiento en los eventos de capacitación tiene que ser óptimo.

- Se debe concebir que los eventos de capacitación deben emerger de la participación directa de los docentes e impactar en los cambios de actitud y concepción tanto de la institución educativa como de los propios docentes, además, éstos deben conducir al maestro a su desarrollo personal, brindar actualización técnico-pedagógica, y desarrollar la autocrítica y el establecimiento de nuevos métodos pedagógicos, como la participación en la investigación como método de autocapacitación, control de su práctica, autoaprendizaje y autoformación, de tal manera que los eventos sean oportunidades de discusión, reflexión e intercambio de sus propias prácticas en forma crítica.
- Con respecto a la actitud del docente en relación con los eventos de capacitación, se insinúa que su condición inicial a su trabajo para mejorar su práctica profesional, debe ser la preocupación sistemática orientada a conocer la realidad del niño, su familia, sus intereses, sus preocupaciones, etc.
- Para lograr que el maestro vea en los eventos de capacitación actos normales en la actividad escolar, es propicio que se den algunas condiciones tales como:

- Que el maestro asuma la capacitación como actividad normal y necesaria de la escuela.
 - Que constituya un equipo estable y con verdadero compromiso en su profesión.
 - Que el director demuestre una actitud positiva frente a su capacitación, asuma en los eventos una postura democrática y se comprometa a aplicar las conclusiones en la escuela.
 - Que los problemas de la escuela puedan ser discutidos y superados en los eventos para que no tensionen el ambiente.
 - Que el año escolar sea regular, ya que, de lo contrario, los docentes cuando hay interrupciones (huelgas) no tienen disposición a realizar eventos de capacitación.
- Finalmente, es ineludible y de urgente necesidad buscar mancomunadamente la formulación de normas, estructuras y dispositivos que en un marco participativo y concertado, despojado de mezquinas percepciones tecnocráticas y políticas, apunten al desarrollo de una formación permanente de docentes que realmente tengan impacto en el mejoramiento de la calidad e innovación de la educación, sin que ello signifique que paralelamente no se desarrollen esfuerzos por generar las condiciones laborales, infraestructurales y técnicas necesarias para que realmente se produzca el cambio que se espera.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAYA, Gladis. "Educación y Cultura". Revista Interamericana de Desarrollo Educativo No. 42.
- ANDER-EG, Ezequiel. "El Taller, una Alternativa para la Renovación Pedagógica". Argentina. 1991. Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- ÁVILA ACOSTA, Roberto. "Introducción a la Metodología de la Investigación". La Tesis Profesional. Lima. 1997. Estudios y Ediciones R.A.
- CABRERIZO B., Antonio. "Diagnóstico Educativo, Distrito 3 El Alto". La Paz 2000. CEBIAE.
- CAJÍAS DE LA VEGA, Beatriz. "Marco Referencial para el Fortalecimiento Docente en Escuelas". La Paz. 1994. CEBIAE
- CAJÍAS DE LA VEGA, Beatriz. "Formulación y Aplicación de Políticas Educativas en Bolivia, 1994-1999". La Paz, 2000. CEBIAE.
- CÁRDENAS, Antonio L. ; RODRÍGUEZ, Abel; TORRES, Rosa M. "El Maestro Protagonista del Cambio Educativo". Colombia. 2000. Convenio Andrés Bello. Cooperativa Editorial Magisterio.
- CASTRO SILVA, Eduardo. "La Formación Docente en América Latina". Santiago, Chile. 1991. UNESCO/OREALC.

- CATACTORA LARREA, Remberto. "Aproximación al Concepto de Calidad de la Educación en la PíEE". Línea de Desarrollo de Experiencias. La Paz, 1997. CEBIAE.
- Centro Educativo Integral "INTI". Marco de Referencia. La Paz, 1998. CEBIAE.
- DEVALLE DE RENDO, Alicia; VEGA, Viviana. "La Capacitación Docente". Argentina. 1995. Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- Diagnóstico Participativo Villa Juliana y Alrededores. Marco de Referencia. La Paz, 1998. CEBIAE.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y OTROS. "Metodología de la Investigación". México, 1998. Edit. McGraw-Hill.
- IMBERNON, Francisco. "La Formación del Profesorado". Barcelona. 1994. Edit. Paidós.
- IMBERNON, Francisco. "La Formación del Profesorado. Papeles de Pedagogía". España. 1996. Edit. PAIDOS.
- LUCARELLI, Elisa. "La Capacitación Docente en la Educación". Bolivia. 1991. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nro 108-110. Enero-Marzo.
- MARTINEZ PORTOCARRERO, Juan Luis. "Capacitación Docente en Bolivia y América Latina". La Paz. 1998. Ediciones CEBIAE.
- MEJÍA, Marco Raúl. "Las Metodologías en la Educación Popular", Colombia. 1998. CINEP – Fe y Alegría.

- MENGOA P. Nora: PAZ C. Marisabel; CATAFORA, L. Remberto y ANZE O. Rosario "Aula Reformada; actitudes y prácticas innovadoras en educación". La Paz Bolivia 2002. Ediciones CEBIAE
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA "REFORMA EDUCATIVA: Propuesta", La Paz. 1993. Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa ETARE. Imp. PAPIRO.
- NUEVAS PALABRAS. La Paz julio-agosto 1997. Carta Informativa del CEBIAE.
- PERFIL PARA LA OPERATIVIZACIÓN DEL FORTALECIMIENTO DOCENTE. Área de Experiencias Educativas Generalizables. La Paz. 1994. AEEG. CEBIAE.
- PIÉROLA Virginia. 1987. La Paz. Documento de Trabajo de CEBIAE.
- PIMENTEL C. Juan Carlos. "Una Experiencia de Perfeccionamiento Docente en Escuelas Aymaras Urbanas". La Paz. 1988. CEBIAE.
- Ponencia de Víctor Hugo Cárdenas, citado en "Políticas Educativas en Bolivia". Memoria: Seminario-Taller. La Paz, 2000. CEBIAE.
- POPE, Jeffrey. "Investigación de Mercados". Argentina, 1981 Edit. Norma.

- RESTREFO GOMEZ, Bernardo, VARGAS DE AVELLA, Martha. "Materiales Educativos e Innovaciones". Santa Fe Colombia. 1994. Edit. SECAB.
- Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nro 93.
- RODRÍGUEZ, Francisco, y Otros. "Introducción a la Metodología de las Ciencias Sociales". La Habana. 1994. Editora Política.
- SAHONERO, Mónica. "La Formación Docente en el Proceso de Reforma Educativa: Propuestas, logros, limitaciones y proyecciones". Foro del Programa de Reforma Educativa. Bolivia. 1999. SNE. ILDIS.
- TALAVERA, María Luisa. "Perfil para la Operativización del Fortalecimiento Docente en Escuelas". La Paz. 1994. CEBIAE.
- TALAVERA, María Luisa. "Otras Voces, Otros Maestros". Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa. La Paz. 1997-1998. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. PIEB.
- ZORRILLA, Santiago y TORRES X., Miguel. "Guía Para Elaborar Tesis". México 1998. Fuentes Impresores.

ANEXOS

ANEXO 1
ENCUESTA DIRIGIDA A LOS MAESTROS
DEL CICLO PRIMARIO DEL DISTRITO EDUCATIVO No. 3 DE LA
ZONA VILLA JULIANA - CIUDAD DE EL ALTO

El siguiente cuestionario tiene fines estrictamente académicos, por lo tanto le rogamos
veracidad en sus respuestas por favor.

UNIDAD EDUCATIVA:		
Turno: Mañana <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/>		Número de alumnos/aula: Niñas: Niños:
DATOS DEL MAESTRO:		
SEXO: Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>	FORMACIÓN: Normalista <input type="checkbox"/> Universitario <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>	CONDICIÓN: Suplente <input type="checkbox"/> Titular <input type="checkbox"/> Años de servicio

RESPONDA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS O MARQUE CON UNA
"X" DONDE CORRESPONDA

1. ¿Ud. cree que la formación que recibió es suficiente para cumplir eficientemente con su labor educativa?
 - a) Sí
 - b) Medianamente
 - c) No

¿Por qué piensa lo anterior?

.....

.....

2. ¿Alguna vez ha recibido Ud. algún tipo de capacitación?
 - a) Sí Cuántos y con qué frecuencia?
 - b) No Por qué?

.....

3. Si su respuesta anterior es SI, ¿dónde y en qué modalidad?
 - a) Taller
 - b) Cursos
 - c) Seminarios
 - d) Otro

Lugar o institución donde la recibió:

Temas/contenidos principales de la capacitación:

Recibida:

Esperada:.....

4. En su opinión, ¿cómo influye la capacitación del maestro en su ejercicio docente?
- a) Es indiferente
- b) Sólo sirve para el ascenso
- c) Mejora la preparación
- d) No mejora la preparación
- e) Otro
5. En su opinión ¿cuándo debería ser la capacitación docente?
- a) Periódicamente
- b) En forma permanente
- c) Otro
6. Si Ud. tuviera oportunidad de recibir capacitación ¿dónde cree que sería pertinente recibirla?
- a) En la misma escuela
- b) En otro lugar
- c) En cualquier lugar
- d) Otro
7. ¿Ud. conoce el contenido de los programas de capacitación docente de la Reforma Educativa vigente?
- a) Sí
- b) Medianamente
- c) No
8. Los programas de capacitación docente de la Reforma Educativa son elaborados con la participación de los maestros?
- a) Sí
- b) A veces
- c) No
9. ¿Qué importancia tiene la participación del maestro en la elaboración de los programas de capacitación?
- a) Mucha importancia
- b) Es indiferente
- c) No tiene relevancia
- d) Otro

10. En el caso de su escuela, ¿el proceso enseñanza-aprendizaje se planifica con participación de las Juntas Escolares, docentes, padres de familia y otras autoridades?
- a) Sí
- b) A veces
- c) No
11. En su escuela ¿el proceso enseñanza-aprendizaje se ejecuta de acuerdo a lo planificado?
- a) Sí
- b) Medianamente
- c) No
12. ¿Quiénes asesoran la elaboración de los planes institucionales?
- a) El Director de Unidad
- b) El asesor pedagógico
- c) Sólo el profesor de grado
- d) El Consejo Técnico Académico
- e) Otro
-
13. Los asesores pedagógicos, cumplen con sus funciones de asesorar dentro del aula?
- a) Sí
- b) A veces
- c) No
14. El director convoca a reuniones de orientación técnico-pedagógicas para el desarrollo curricular y aplicación de nuevas técnicas?
- a) Sí
- b) A veces
- c) Nunca
15. Existe coordinación entre el Director distrital, directores de unidades, asesores pedagógicos, maestros y juntas escolares, para el proceso de cambio que propugna la Reforma Educativa educación?
- a) Sí
- b) A veces
- c) Nunca

16. Desde la implementación de la Reforma Educativa a la fecha se observa algún cambio en su escuela?
- a) Sí
- b) Un poco
- c) No
17. La asistencia del director a eventos de capacitación y mejoramiento auspiciado por la Reforma Educativa generó algún cambio en su escuela?
- a) Sí
- b) Un poco
- c) No
18. Cómo calificaría el avance de la Reforma Educativa desde su implementación a la fecha?
- a) Ha avanzado bastante
- b) El avance es lento
- c) Está estancado
- d) Otro
19. En cuanto a las aulas de su escuela, ¿brindan las condiciones pedagógicas necesarias como ser ventilación , iluminación y mobiliario escolar?
- a) Óptimas condiciones
- b) Medianas condiciones
- c) Mínimas condiciones
- d) No existen condiciones
20. Según su experiencia docente, ¿qué métodos posibilitan un mejor aprendizaje de los educandos?
- a) Por dictado y copia
- b) Siguiendo mecánicamente al profesor
- c) Memorizando
- d) Con material didáctico
- e) Otro
21. Qué necesita Ud. para cumplir eficientemente con su labor educativa y mejorar el aprendizaje de los niños?
-
-
-
-

¡GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN !

ANEXO 2

Entrevista al profesor Quintanilla, responsable de la Comisión Pedagógica CTEUB

Primero, tenemos que entender que en este periodo electoral, todos los partidos alineados dentro de lo que es el modelo, con sus distintos matices, en el fondo se convierten en subsidiarios. Ellos ven en el sistema educativo un mecanismo de apalancamiento que puede servirles para acceder al gobierno, entendemos que el caudal de votos que representa el magisterio y los alumnos de últimos cursos puede ser una prenda de garantía, entonces hacen ver en sus ofertas electorales diferentes propuestas para mostrar su interés, pero no hacemos propuestas para mostrar cómo encaramos la crisis estructural de la educación. Ningún partido propone algo que vaya a mejorar esta crisis.

Esta gestión no ha sido nada positiva para el sistema educativo, sino más bien ha permitido el afianzamiento de la Reforma Educativa con un enfoque sesgado, como ya era de esperar, por una parte, en lo político administrativo, les ha servido para instalar al interior de los niveles de decisión a funcionarios políticos que administren la educación, los cuales desconocen mucho sobre administración educativa. Este proceso de afianzamiento ha hecho estancar, hay un contrasentido al interior del modelo, se dice que avanza y en la práctica, sus administradores frenan esto. Para eso ha servido esta administración de gobierno, para eso ha servido esta gestión.

En lo curricular no ha habido variaciones positivas, sino más bien retrocesos, porque se dice ahora que la educación primaria es la fuente primera de atención del gobierno, eso nos preocupa mucho porque qué ocurre con educación alternativa por ejemplo, secundaria, inicial, todos esos sistemas están siendo abandonados y todos los esfuerzos se están volcando a que la educación primaria reciba toda la atención, dejando a manos e intereses privados lo educativo.

Realidad docente

Ha disminuido en calidad, ha desmejorado la formación docente a partir de la transferencia de los INS a las universidades, estatales o privadas, lo primero que hay que hacer es asumir como cierto, los maestros egresados no son los mismos maestros carismáticos que egresaban, ellos eran maestros comprometidos con la educación y los destinos del propio país, son constructores de una sociedad, son críticos y proyectivos. Ahora son poco más que entes receptores y repetidores, entonces para resolver este tema, las normales tienen que volver al MECD y replantear el tema curricular porque con currículas antiguas, nosotros estamos mucho tiempo atrás, en el relacionamiento.

Necesitamos una política de formación más decidida, pero sin quitarles lo que tienen hecho hasta aquí, que no se crean que el tener un título de licenciatura o maestría, es prenda de garantía para la eficiencia. Los resultados deben mostrarse en la práctica. El magisterio está perdido, necesitamos mayor actualización, proyecciones, encaradas al gobierno nacional, porque si dejamos esto a iniciativas privadas, esto es muy delicado, tampoco podemos descartarlas de hecho, Pensar que los maestros en formación y los que estamos en ejercicio somos lo mejor es falta de sinceridad y falta de modestia. Hay maestros que son muy buenos en su campo, pero también hay maestros que también están en el límite o debajo de la línea de deficiencia, habría que hacer una evaluación cierta y dotar elementos de mejora de claridad y los que van a ejercitar después para mejorar el tema educativo.

Salario-Escalafón docente

Dos cosas que no pueden ir nunca juntas, un condicionamiento de mejorar salarios eliminando un sistema escalafonario, lo segundo, el tema de que hay necesidad de mejorar el salario al maestro hay necesidad de mejorarlo. El escalafón es un mecanismo que nos permite mejorar nuestros conocimientos de manera mediana, muy reducida, muy limitada, es nuestra única prenda de garantía para mantenernos en el sistema, cuidar nuestra inamovilidad funcionaria, respetar nuestro derecho al ejercicio de la sindicalización y entendemos que ese es un peligro para el modelo, los maestros somos el único sector organizado y sindicalizado, la mejora salarial no tiene que ir vía destrucción o remodelación del escalafón, sino vía discusión del modelo, porque en la medida que el modelo planteé reducción del gasto público.

Tampoco podemos quedarnos en la simpleza de mantener el discurso en términos salariales, hemos demostrado que hay buenos maestros que con el salario que perciben siguen siendo buenos, y hay de los otros que ahora son autoridades y siguen siendo malos maestros.

Participación social

Cuando empezamos a conversar con las autoridades de gobierno, uno de los primeros acuerdos fue que antes ellos dejar el gobierno, deberíamos dejar sentadas las bases para un nuevo congreso nacional de la educación, ellos y nosotros entendemos que hay necesidad de este congreso, hay que evaluar los avances y sobre todo proyectamos, en esa dirección vamos a seguir, no se ha presionado en el tema, entendemos que es una decisión política, así nos lo ha hecho saber la ministra Anaya, pero es una decisión que hay que impulsarla. Hay necesidad de coordinar con la sociedad civil, hay que hablar con los padres de familia, con los compañeros de las universidades, lograr que en el momento preciso, impulsar este proceso.

Contenido curricular y espacio local

Nosotros hace pocos días acabamos de preparar nuestra propuesta alternativa a la RE y lo que hace la ley 1565 es plantear los temas como ejes transversales, y tampoco se aplican, nosotros entendemos que la educación tiene que apuntar a eso, a servir al individuo de algo, para identificar su entorno y aplicar sus conocimientos. Ese tema lo planteamos nosotros en nuestra propuesta, pero también está claro que nosotros lo hemos ido practicando de acuerdo a nuestra experiencia. Es un tema que amerita la atención de todos, quizás sea bueno que los maestros del Altiplano comiencen a articular sus experiencias, que hoy por hoy está siendo relegado, aplicar conocimientos para que se pueda hacer una administración más definitiva, transversaliza los temas en nivel general, pero antes a descentralizarlos.

Educación alternativa

Es uno de los pilares fundamentales del sistema educativo nacional, porque rescata lo que la educación formal va descartando, los marginados del sistema se aglutinan en el tema de la educación alternativa, a ellos no se les presta ninguna atención, lejos de ser discurso tiene que ser práctica, por el servicio y las proyecciones, porque bien aplicado un sistema de educación alternativa puede ser un verdadero instrumento de construcción de sociedades, hay que darle más apoyo a educación alternativa, tenemos que hacer, eso hay que buscar.

Los educadores, hay que dejar a los maestros que utilizan la educación alternativa como su rueda de auxilio. Hay que especializar al maestro para educación alternativa. Hay que pedir mayor responsabilidad a los educadores del sistema alternativo, así podemos cubrir mayor espacio, en la medida que la educación alternativa sea subsidiaria de estos temas le estamos haciendo mucho daño, lo primero hay que hacer es plantearnos una especialización concreta, con servicios específicos

ANEXO 3

PROPUESTA DE FORTALECIMIENTO DOCENTE Y DIRECTORES -VERSIÓN RESUMIDA- CENTRO BOLIVIANO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EDUCATIVAS La Paz, febrero del 2002

1. ANTECEDENTES

1.1 ALGUNAS DE LAS EXPERIENCIAS EN FORTALECIMIENTO DOCENTE DEL CEBIAE

El Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas -CEBIAE- es una institución de desarrollo social, cristiana y ecuménica; especializada en educación.

Desde sus diferentes estrategias y líneas de acción, construye y negocia propuestas político-educativas con las comunidades sociales destinadas a mejorar la calidad de la educación de niños, niñas y jóvenes del país para contribuir al desarrollo de procesos de construcción de políticas públicas en educación en la perspectiva del desarrollo local.

El CEBIAE fue creado mediante un Convenio Ecuménico firmado el 4 de marzo de 1975, entre las iglesias Católica y Metodista de Bolivia y el entonces Ministerio de Educación y Cultura. El 2 de febrero de 1976 inició sus actividades oficialmente con el apoyo de las instituciones fundadoras y la iglesia Luterana.

Desde su fundación el CEBIAE ha trabajado en procesos de capacitación docente, investigaciones y sistematizaciones de experiencias con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en espacios urbanos populares del país.

Las experiencias más importantes en los últimos años fueron las siguientes:

- El proceso de innovación educativa de carácter experimental en la "Escuela de Villa Juliana", implementado en los años 1990-1993.
- La "Propuesta de Innovación Educativa en Escuelas" -PIEE-, implementada en 10 escuelas de La Paz, El Alto, Oruro y Potosí en los años 1995-1997.
- La Propuesta Integral de Innovación Educativa en Núcleos -PIIEN- implementada en 3 núcleos de La Paz, Oruro y Potosí (20 unidades educativas) en los años 1998-2000.
- El Centro Educativo Integral -INTI- que ha concentrado sus acciones en el Distrito 3 de la ciudad de El Alto, a partir de 1998 hasta la fecha.

Como parte de su Plan Institucional "Educación para el desarrollo local en Distritos Municipales, 2001-2005" se encuentra en condiciones de dar inicio a su Propuesta de Fortalecimiento Docente y de Directivos en unidades educativas para el Distrito 3 de El Alto y Potosí.

1.2 Resumen del estado de situación de la educación en el Distrito 3 de El Alto.

El Distrito 3 de la ciudad de El Alto es uno de los mayores en extensión y población de esta ciudad. Cuenta con un población aproximada de 9.5856 habitantes que representa el 17,4% de

la población total de El Alto (año 2.000) y una extensión territorial de 2.232 Has que representa el 42,4% del total de la ciudad. (HAM. MECD: *Proyección sobre la base del INE de 1.992*)

La población en edad escolar comprendida entre las edades de 5 y 19 años representa el 38,1% de la población total del Distrito 3. (INE: *Proyección sobre la base del INE de 1.992*)

Según información del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, en el distrito 3 existen un total de 60 unidades educativas fiscales del nivel preescolar, primario y secundario, las que funcionan en 40 infraestructuras físicas distribuidas en 6 núcleos escolares.

Existe una población escolar matriculada de 41.777 alumnos de los cuales el 7,6% se encuentra en preescolar, el 70,8% en el nivel primario y el 21,6% en el nivel secundario. (MECyD:2001)

El número de docentes alcanza a 1.736 maestros/as, 167 administrativos y 53 directores. Del total de maestros, 760 de ellos/as (43,8%) se encuentran trabajando en el nivel preescolar y primario (del 1° al 5° años); y 976 en los niveles primario (del 6° al 8° año) y secundario (56,2%).

Entre las principales problemáticas y necesidades de capacitación detectadas en el diagnóstico efectuado por el CEBIAE (2.001) en algunas escuelas de El Alto, se destacan las siguientes:

- Los docentes tienen poco conocimiento sobre los enfoques educativos desarrollados en la reforma educativa y en particular en relación a lenguaje - comunicación y matemática
- Los enfoques de interculturalidad y género son trabajados principalmente como una transversal y no como un enfoque permanente. La interculturalidad hace referencia, sobre todo, a la enseñanza del idioma.
- La mayor parte de los docentes recibieron capacitación en algún tema de la reforma educativa, sin embargo demandan procesos más sostenidos y que estén vinculados a la práctica de aula, de la misma manera sugieren que se implemente procesos de reflexión de la propia práctica.
- Los docentes no tienen un actitud positiva frente a los resultados de la reforma educativa en relación a la calidad de aprendizaje de los alumnos. Desde su opinión existen más dificultades que avances en la reforma educativa
- A pesar de que en el aula existen buenas relaciones entre docentes y alumnos/as, buen trato de maestros y libertad de los alumnos/as, aún no se logran constituir climas favorables que contribuyan a desarrollar aprendizajes significativos.
- Si bien los docentes están trabajando con módulos de aprendizaje éstos no son utilizados en toda su significación y sentido de tal manera que les permita alcanzar aprendizajes significativos entre los niños/as. Los docentes no logran desarrollar un rol de guía, orientador e impulsor del proceso educativo.

Con relación a la gestión educativa las principales problemáticas y necesidades tienen que ver con:

- En parte de las escuelas persiste todavía una cultura escolar autoritaria y tradicional que no contribuye al desarrollo de experiencias educativas innovadoras de escuela, aula y núcleo.
- El apoyo de los asesores en los procesos educativos de aula y la capacitación a los docentes es limitado para que existan verdaderos cambios educativos.
- Los directores/as reconocen tener conocimiento de los enfoques de la reforma educativa de manera teórica, sin embargo dicen tener limitaciones en cuanto a su manejo operativo.

- Se perciben limitaciones teóricas y prácticas con relación a implementar un nuevo enfoque de gestión educativa, sustentada en principios de democracia y participación y un enfoque sistémico de la administración.
- La experiencia de elaborar proyectos educativos se reduce a un 10 % de las unidades educativas vinculada, principalmente, a la necesidad de elaborar un documento formal para presentar a la Alcaldía.
- Uno de los principales conflictos que se ha generado a partir de la Ley de Participación Popular está relacionado a la fiscalización de los juntas hacia los profesores, generando entre ellos conflictos de poder.
- Los principales conflictos en la gestión educativa tienen que ver con las relaciones interpersonales tanto de alumnos, docentes y comunidad educativa y la constitución de equipos de trabajo con los docentes, constituyéndose ésta en la principal función de los directores
- Finalmente, manifiestan que como directores no han atendido cursos, talleres, seminarios sostenidos que les permitan resignificar su rol al interior de las escuelas, el núcleo y el distrito.

1.3 Resumen del estado de situación de la educación en el Distrito Municipal de Potosí

El departamento de Potosí se encuentra ubicado en el sur de Bolivia, limitando con los departamentos de Oruro y Cochabamba al norte, con el departamento de Chuquisaca al este, con Chile al oeste y con Argentina al sur.

La capital del departamento es la ciudad de Potosí, cuyo municipio es considerado como el más importante del departamento. Potosí fue una de las ciudades más importantes de América latina en la época colonial; de ello da testimonio la rica arquitectura de sus casas, templos, conventos, riquezas por las que fue declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad, por la UNESCO.

La superficie de este municipio (1. 246 Km²) representa el 10% de la superficie del departamento, mientras que del total de los habitantes del departamento, el 15% corresponde a la población del municipio de Potosí (123.381 personas), obteniéndose una densidad de 99,01 habitantes por Km². Comparando con el resto de la población del departamento, el municipio de Potosí concentra una alta cantidad de habitantes, lo que genera a su vez mayores dificultades en las condiciones de vida.

Las condiciones de pobreza se expresan entre otras en el alto porcentaje de hogares pobres, constituida por más del 50% del total de población, una esperanza de vida baja en comparación a otras ciudades (56 años) y una tasa de mortalidad infantil próxima al 10 %.

Su población es predominantemente quechua y su composición lingüística es la siguiente: personas que hablan castellano son el 96 %, sólo castellano el 31 %; quechua el 69%; aymara el 2%; se consideran bilingües: el 63 %, quechua castellano, el 1% aymara castellano y el 1%; quechua, aymara y castellano el 1 %.

En cuanto a los indicadores educativos, la tasa de deserción escolar y abandono escolar en esta ciudad es mayor que el departamento, sólo el 32% del alumnado que concluye la primaria continúa en la secundaria, lo que equivale a decir, que un 68% de estudiantes abandona el sistema educativo al concluir la primaria; algunos factores que explican esta situación son las difíciles condiciones de vida de los hogares y la calidad y pertinencia de la educación.

Por otro lado, la existencia de una apreciable tasa de analfabetismo absoluto, señala la existencia de un factor que de manera decisiva puede influir en la calidad de la participación de padres y madres de familia, tanto en su rol como miembros de las organizaciones sociales como en su propia familia.

Hasta el primer semestre del año 2001, en el Municipio de Potosí sólo 46 unidades educativas del sector fiscal de un total de 146, ingresaron en el Programa de Transformación de la Reforma Educativa, lo que nos indica que el 69% de estas unidades educativas todavía están en el sistema tradicional.

Considerando las prioridades de trabajo definidas por el CEBIAE en el "Plan Institucional 2001 – 2005" en los primeros años la población objetivo del Proyecto en el Municipio de Potosí de manera directa, alcanza aproximadamente a 150 docentes de 14 escuelas pertenecientes a 5 núcleos que están en el Programa de Transformación de la Reforma Educativa y 100 directivos (directores/as y representantes de establecimiento) de estas escuelas y otras escuelas y núcleos de este Municipio.

2. LA PROPUESTA DE FORTALECIMIENTO DOCENTE Y DIRECTORES 2002 – 2005.

2.1 ¿CUÁLES SON NUESTROS OBJETIVOS?

Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en los distritos municipales de El Alto, generando procesos de fortalecimiento a docentes y directores/as a nivel de diplomado, licenciatura y técnico superior, en la perspectiva de impulsar la constitución de sujetos sociales de transformación en el aula, escuela, comunidad para aportar al desarrollo local y la construcción de políticas públicas.

De los objetivos específicos:

- ✓ Resignificar la escuela como espacio de aprendizajes socioculturales a partir de nuevas prácticas de gestión educativa de aula, escuela y que contribuyan a la generación de climas favorables para los aprendizajes significativos de los/as alumnos/as.
- ✓ Contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica del aula a través de la constitución de redes de docentes y directores, y el desarrollo de procesos de investigación acción.
- ✓ Contribuir desde el fortalecimiento docente y directores al desarrollo de aprendizajes significativos en lenguaje y matemática, que aporten a la formación integral de alumnos y alumnas de los distritos municipales de El Alto.
- ✓ Impulsar la constitución de sujetos sociales de transformación, contribuyendo a la superación de limitaciones subjetivas, a la formación permanente y a la constitución de colectivos pedagógicos.

2.2 ¿QUÉ RESULTADOS ESPERAMOS?

2.2.1 EN EL DISTRITO 3, CIUDAD DE EL ALTO

Los y las directores/as y maestro/as del Distrito 3 de El Alto han desarrollado capacidades conceptuales y metodológicas para transformar su práctica educativa, contribuyendo desde sus

acciones educativas al desarrollo local, mediante la participación de los principales actores educativos del Distrito.

De los resultados específicos:

- ✓ 500 docentes de 20 unidades educativas del nivel primario del Distrito 3 de la ciudad de El Alto están desarrollando capacidades conceptuales y metodológicas que contribuyen al desarrollo de aprendizajes significativos en lenguaje y matemática, aportando a la formación integral de alumnos y alumnas del distrito 3 de El Alto.
- ✓ 100 directivos de unidades educativas de los niveles inicial, primario y secundario del Distrito 3 de El Alto se encuentran en proceso de transformación de su práctica de gestión educativa, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes en sus establecimientos.
- ✓ 20 redes de docentes se encuentran en funcionamiento y sus integrantes se encuentran desarrollando procesos de investigación acción que contribuyen a mejorar la calidad de los aprendizajes.

2.2.2 EN EL DISTRITO MUNICIPAL DE POTOSÍ

Al final del segundo año (2003) de ejecución del proyecto los directivos y los maestros y las maestras del Municipio de Potosí, se han fortalecido y formado en pedagogía e innovación educativa, para transformar su práctica educativa y adecuar los currículos escolares a la realidad y necesidades sociales, contribuyendo desde sus acciones educativas al desarrollo local y la participación de los principales actores educativos del Municipio.

De los resultados específicos

- 150 docentes de 14 unidades educativas del Municipio de Potosí están desarrollando capacidades conceptuales y metodológicas que contribuyen al desarrollo de aprendizajes significativos en lenguaje y matemática, que aportan a la formación integral de alumnos y alumnas.
- 100 directivos (director/a y representantes del establecimiento) se encuentran en procesos de transformación de su práctica de gestión educativa, contribuyendo al mejoramiento de aprendizajes en sus establecimientos.
- 14 redes de docentes se encuentran en funcionamiento y sus integrantes se encuentran desarrollando procesos de investigación acción que contribuyen a mejorar la calidad de los aprendizajes.

2.3 ¿QUIÉNES SON LAS PERSONAS BENEFICIARIAS?

La Propuesta que el CEBIAE presenta está dirigida a maestros y maestras de primaria, tanto normalistas como interinos, así como a directores de todos los establecimientos educativos del Distrito 3 de El Alto.

2.4 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE NUESTRA OFERTA ACADÉMICA

La Propuesta de Fortalecimiento Docente y Directores es el resultado del esfuerzo de muchas instituciones que apuestan al mejoramiento de la calidad de la educación a partir del

mejoramiento profesional de los docentes y directores. En este sentido, el CEBIAE como su principal impulsor, ha realizado diferentes diagnósticos sobre el estado de situación de la práctica educativa de docentes y directores en los distritos municipales de El Alto y Potosí de los cuales emergen diferentes necesidades, expectativas y problemáticas que las recuperamos en la presente propuesta.

En este sentido la Propuesta de Fortalecimiento Docente y Directores con acreditación académica compromete el desarrollo simultáneo e interrelacionado de tres procesos de formación: Diplomado, Licenciatura y Técnico Superior.

El Diplomado está dirigido a docentes y directores con licenciatura. El curso tendrá una duración de un año, bajo la modalidad semipresencial.

La Licenciatura en educación primaria tendrá una duración de dos años bajo la modalidad semipresencial, con mención en currículum diversificado para docentes de aula; y la Licenciatura en educación para directores/as con mención en gestión educativa.

El tercer proceso es el de **Técnico Superior**, destinado a docentes en ejercicio sin ningún grado académico superior y que son denominados como maestros interinos.

Las características de los procesos se sintetizan en los cuadros que presentamos a continuación:

CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA ACADÉMICA

-RESUMEN-

OFERTA ACADÉMICA	BENEFICIARIOS	REQUISITOS	DURACIÓN	MODALIDAD SEMI PRESENCIAL	REQUISITOS DE ACREDITACIÓN	TITULACIÓN
LICENCIATURA	Docentes de aula de los niveles inicial y primario.	Título de maestro Normalista o Técnico Superior de los INS	2 Años 812 Hrs.	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller presencial 316 Hrs. ▪ Trab. En Red 96 Hrs. ▪ Trab. Individual 400 Hrs. TOTAL: 812 Hrs.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia a talleres ▪ Trabajo en red ▪ Trabajo individual ▪ Tesis o Examen de Grado 	LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: Mención: Curriculum Diversificado
	Directores de Unidades Educativas de los niveles inicial, primario, y secundario	Título de Maestro Normalista o Técnico Superior de los INS	2 Años 816 Hrs.	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller presencial 320 Hrs. ▪ Trab. En Red 96 Hrs. ▪ Trab. Individual 400 Hrs. TOTAL: 816 Hrs.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia a talleres ▪ Trabajo en red ▪ Trabajo individual ▪ Tesis o Examen de Grado 	LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: Mención gestión educativa
DIPLOMADO	Directores y Docentes de aula de los niveles inicial y primario.	Título de Licenciatura	1 Año 408 Hrs.	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller presencial 158 Hrs. ▪ Trab. Individual 48 Hrs. ▪ Trab. Individual 200 Hrs. TOTAL: 408 Hrs.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia a talleres ▪ Trabajo individual ▪ Tesina 	DIPLOMADO:
	Docentes de aula y directores de unidades educativas	Título de Licenciatura	1 Año 408 Hrs.	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller presencial 158 Hrs. ▪ Trab. Individual 48 Hrs. ▪ Trab. Individual 200 Hrs. TOTAL: 408 Hrs.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia a talleres ▪ Trabajo individual ▪ Tesina 	DIPLOMADO:
TÉCNICO SUPERIOR	Docentes de aula Interinos	Título de Bachiller de 2 años de Experiencia.	2 Años 812 Hrs.	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller presencial 316 Hrs. ▪ Trab. Individual 96 Hrs. ▪ Trab. Individual 400 Hrs. TOTAL: 812 Hrs.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia a talleres ▪ Trabajo en red ▪ Trabajo individual ▪ Examen de Grado 	TÉCNICO SUPERIOR: Mención: curriculum Diversificado

**MALLA CURRICULAR
LICENCIATURA Y TÉCNICO SUPERIOR
Mención: Diversificación curricular**

SEMESTRE ÁREA	PRIMER SEMESTRE					SEGUNDO SEMESTRE					TERCER SEMESTRE					CUARTO SEMESTRE				
	1er mes	2do mes	3er mes	4to mes	5to mes	1er mes	2do mes	3er mes	4to mes	5to mes	1er mes	2do mes	3er mes	4to mes	5to mes	1er mes	2do mes	3er mes	4to mes	5to mes
PEDAGOGÍA	Psicología Educativa	<i>Lenguaje - I</i>				Lenguaje-II		Género y Educación			Pedagogía Crítica	<i>Matemática -I</i>				Matemática- II				
	Diversificación Curricular								Estrategias Metodológicas	Currículo de Escuela										Educación Intercultural
GESTIÓN	Gestión en el Aula								Construcción de Equipo Docente											Educación Ciudadana
INVESTIGACIÓN			Investigación-Acción I			Investigación-Acción II							Investigación – Acción III			Taller de Tesis				

**MALLA CURRICULAR
LICENCIATURA
Mención: Gestión Educativa**

SEMESTRE ÁREA	PRIMER SEMESTRE					SEGUNDO SEMESTRE					TERCER SEMESTRE					CUARTO SEMESTRE				
	1er mes	2do mes	3er mes	4to mes	5to mes	1er mes	2do mes	3er mes	4to mes	5to mes	1er mes	2do mes	3er mes	4to mes	5to mes	1er mes	2do mes	3er mes	4to mes	5to mes
PEDAGOGÍA	Diversificación Curricular								Estrategias Metodológicas	Currículo de Escuela										Educación Intercultural
GESTIÓN	Gestión en el Aula								Construcción de Equipo Docente	Proyecto Educativo de Red										
	Proyecto Educativo de Unidad -I		Proyecto Educativo de Unidad - II			Gestión Educativa de Unidad y Red					Dirección, Liderazgo y Poder		Construyendo Comunidades Educativas			Planificación y Evaluación Institucional			Educación Ciudadana	
INVESTIGACIÓN			Investigación - Acción -I			Investigación - Acción -II								Investigación - Acción -III			Taller de Tesis			

2.5 METODOLOGÍA

Nuestra concepción de metodología está ligada a la de educación popular, por tanto es una dimensión más de la pedagogía que da sentido y direccionalidad a todo el proceso. Constituye un conjunto de principios y criterios generales que guían el desarrollo de un proceso que busca el empoderamiento. Por eso para comprender lo que proponemos como metodología tendrá que verse también desde los fundamentos teóricos que proponemos.

Intentaremos también que los elementos metodológicos nos ayuden a articular en concreto los elementos teóricos o pedagógicos con la práctica de la construcción colectiva de conocimientos desde lo cotidiano.

Nuestras estrategias globales serán: la deconstrucción, que se convierte en el eje para la transformación de la práctica y de los sujetos; y la investigación acción, a trabajarse en redes de maestros y maestras.

Además, en el desarrollo del proceso tomaremos en cuenta los siguientes aspectos: cultura y contexto, vida cotidiana, recuperación del individuo, construcción de la identidad y la diferencia, y producción de vida con sentido. Trataremos de construir unas relaciones pedagógicas que tomen en cuenta: el poder y la ética y las necesidades e intereses de los docentes.

Buscaremos la construcción y no la transmisión de conocimientos. En todas las actividades de formación que promovamos intentaremos la producción colectiva de conocimientos entre nosotros como facilitadores y los docentes y directores, partícipes del proceso de fortalecimiento, considerando los conocimientos y experiencias previas y la relación sujeto – sujeto y no sujeto objeto de la educación tradicional.

Con estos lineamientos metodológicos impulsaremos un proceso que tiene carácter semipresencial, en el que se llevarán a cabo actividades presenciales como talleres y sesiones de reflexión de las Redes de Investigación Acción, así como actividades individuales a distancia con base en los Cuadernos de Trabajo y Dossiers, que se entregarán a cada uno de los participantes.

Los dispositivos metodológicos del proceso son: Taller, Red de Investigación Acción, Cuaderno de Trabajo, Dossier y Documento de Análisis.

Tratándose de un proceso de fortalecimiento en la práctica o en la acción, el seguimiento a la misma se llevará a cabo a partir de las Redes de Investigación Acción de docentes y directores, así como a través de los Cuadernos de Trabajo.

Los talleres de cada módulo y los círculos de reflexión se llevarán a cabo una vez al mes por el tiempo que dure el mismo. Los talleres se realizarán en horarios de la tarde y en día sábado para que los participantes asistan de acuerdo a sus disponibilidades de tiempo.

Las Redes de docentes y directores se reunirán dos veces al mes en horarios de tarde y noche.

2.6 REQUISITOS DE PARTICIPACIÓN

Nuestras concepciones teóricas y de fortalecimiento docente, así como la experiencia institucional, nos llevan a plantear ciertos criterios de selección tanto de unidades educativas como docentes y directores que deseen involucrarse en nuestros procesos:

- ***Voluntad para transformar su práctica y trabajar en equipo:***

La propuesta no tiene fines de lucro, sino contribuir a la mejor calidad de la educación, a la conformación de sujetos individuales y colectivos de transformación, superando la visión de que el maestro/a no tiene ninguna capacidad ni experiencia por recuperar y que sólo hay que capacitarlo para la aplicación de materiales y módulos. Por el contrario, creemos que el maestro/a debe transformarse y convertirse en un maestro que reflexiona, que analiza, que piensa, propone y decide y no solo aplica ciertos materiales. Esto será más viable, trabajando en equipo y no en el aislamiento de su aula. La transformación de la persona es la base para la transformación colectiva y la conformación de comunidades educativas que reflexionan, proponen y deciden.

- ***Compromiso con los demás y consigo mismo para concluir el proceso:***

No estamos de acuerdo con prácticas clientelistas y paternalistas que regalan todo. Creemos que el docente debe comprometerse consciente y deliberadamente con un proceso, poniendo su esfuerzo, su tiempo y su dinero, no sólo para su superación personal, sino también de su escuela, de sus alumnos/as y de la educación del país. Todo esto debe reflexionarse con los docentes durante todo el proceso como parte de un trabajo de motivación permanente.

- ***Requisitos que deben cumplir las escuelas que participan del proceso:***

- Escuelas que tengan los niveles preescolar y primario en sus diferentes ciclos
- La participación de las escuelas y docentes será voluntaria y no obligatoria
- Elevado grado de motivación y compromiso que se refleje en un convenio en el que se comprometan a participar mínimo el 80% de los docentes y director de cada establecimiento.
- Respaldo escrito al proceso de formación docente de la Junta Escolar correspondiente e información periódica a la misma sobre los avances y actividades que se planifican..
- Las escuelas y docentes seleccionados no deben ser parte de otros procesos de capacitación al mismo tiempo, a no ser que se establezca una coordinación de acciones.
- Los maestros y maestras que forman parte de la propuesta deben comprometerse a una asistencia y participación en horarios fuera de trabajo, tanto en talleres, reuniones y trabajos de red, así como lecturas y trabajos individuales.
- Los maestros y maestras se comprometen a la implementación en el aula y en la escuela de las actividades y proyectos que se planifiquen, ya sea en forma individual o colectiva, lo que no significa un proceso paralelo a la Reforma Educativa, sino integrado y crítico a la misma.
- El compromiso de docentes y directores abarca también al trabajo en equipo, comisiones o redes de acuerdo a las necesidades y requerimientos.
- Asimismo, el compromiso de docentes y directores abarca el campo económico, teniendo que cancelar un monto mensual mínimo que cubra sus materiales de estudio y una matrícula semestral que garantiza el respaldo académico de una universidad.

2.7 COSTO POR PERSONA

El costo del curso llega a 35 U\$A mensual por persona, sin embargo este monto será cubierto por el CEBIAE y los mismos participantes.

Los docentes y directores cancelarán un monto semestral de:

- 1 matrícula semestra de 12 U\$A
- 4 cuotas mensuales de 60 Bs.

ANEXO 4

PLAN EDUCATIVO DEL DISTRITO TRES DOCUMENTO DE TRABAJO COMITÉ DISTRITAL DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO TRES DE LA CIUDAD DE EL ALTO El Alto, Diciembre de 2001

1. ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DEL DISTRITO 3.

1.1. PROBLEMAS DEL COMPONENTE DE INFRAESTRUCTURA, MOBILIARIO Y EQUIPAMIENTO.

El Distrito 3 cuenta con 39 infraestructuras educativas de educación fiscal en el área formal, de las cuales el 27 % de las mismas están en buen estado y un 73 % no está en condiciones para llevar adelante en forma adecuada los procesos de la Reforma Educativa.

Debido al descuido de las autoridades del gobierno central y municipal en los últimos diez años y por falta de inversión educativa en mobiliario y equipamiento, los padres de familia de las distintas unidades educativas se vieron en la necesidad de dar solución a la falta de aulas, construyendo las mismas con recursos propios y sin asesoramiento técnico, situación que llevó al actual estado de la infraestructura educativa (70% de las infraestructuras sólo cuentan con aulas y no tienen ambientes de especialización).

Problema Central:

INFRAESTRUCTURA, MOBILIARIO Y EL EQUIPAMIENTO EN EL DISTRITO 3, NO SE ADECUAN A LOS REQUERIMIENTOS TÉCNICO- PEDAGÓGICOS QUE POSIBILITEN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD DENTRO DE LA PROPUESTA DE LA REFORMA EDUCATIVA.

Causas:

- Falta de políticas para el mejoramiento y mantenimiento de la infraestructura, mobiliario y equipamiento.
- El gobierno municipal de El Alto no distribuye mobiliario a todas las unidades educativas, por injerencia de instituciones y falta de recursos económicos.
- El GMEA y entidades encargadas no coordinan con las instituciones correspondientes para satisfacer las demandas de equipamiento en el distrito.
- Los padres de familia construyen aulas sin asesoramiento técnico.
- Las Unidades Educativas carecen de proyectos educativos que permitan captar inversiones.

Como resultado de la situación actual de infraestructura y mobiliario se tienen las siguientes consecuencias:

- Insuficiente e inadecuada infraestructura, para el desarrollo de procesos de innovación educativa.
- Algunos títulos de propiedad de las unidades educativas no están consolidados jurídicamente ante el Gobierno Municipal de la ciudad de El Alto.
- Hacinamiento de alumnos(as) en aulas pequeñas, alquiladas o prestadas y baja calidad en los aprendizajes a falta de ambientes adecuados.
- La población estudiantil está expuesta a todo tipo de enfermedades por falta de servicios higiénicos.

- A falta de ambientes especializados, como ludotecas, videotecas, bibliotecas, laboratorios, sala múltiple y salas de recreación no se desarrollan procesos integrales de creatividad.
- Los estudiantes no pueden expresar y desarrollar sus potencialidades en forma integral.
- No se puede conformar grupos de trabajo en el aula, por insuficiencia de espacio.
- Los docentes tienden a mantener la enseñanza tradicional por falta de equipamiento necesario.
- Bajo rendimiento escolar.

1.2. PROBLEMAS DEL COMPONENTE PEDAGÓGICO CURRICULAR.

A pesar que la Ley de la Reforma Educativa se implementó en la gestión 1994, las unidades educativas del distrito 3 ingresaron al programa de transformación progresivamente a partir de la gestión 1996, y es recién que en la gestión 2000 que el 100 % de las unidades educativas se encuentran aplicando dicho programa en el primer ciclo del nivel primario, es por esta razón que el avance de la Reforma Educativa en el distrito tres es lento. Además, que la propia Dirección Distrital de Educación de El Alto, como dependiente del Ministerio de Educación, no tiene normas y políticas educativas y administrativas mejor establecidas para exigir el cumplimiento de la Reforma en las unidades educativas.

Por otra parte, no se construye sostenibilidad de los procesos pedagógicos, por ausencia de incentivos económicos y reconocimiento social, que afectan al compromiso del docente. Falta de control, coordinación y seguimiento por parte de las autoridades educacionales y el equipo de gestión de las distintas unidades educativas son otras causales adicionales.

Problema central:

LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE AULA NO DESARROLLA PROCESOS DE INNOVACIÓN QUE DINAMICEN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD DEBIDO A LA RESISTENCIA PASIVA DE LOS DOCENTES Y AL ARRAIGO A ENFOQUES PEDAGÓGICOS TRADICIONALES

Causas:

- Ausencia de políticas de incentivo a la práctica de innovación educativa en el aula.
- Inadecuada o poca utilización de materiales de Reforma Educativa.
- Insuficiente seguimiento a los procesos pedagógicos.
- Resistencia pasiva al cambio por parte de los docentes.
- Inseguridad en el docente en la aplicación de los nuevos procesos pedagógicos.
- Falta de compromiso profesional y social de los docentes.
- Poca actualización, formación y capacitación ligada a la práctica.
- Carencia de jornadas de reflexión docente.
- Falta de cobertura a las capacitaciones del MEC.
- Tardío ingreso al programa de transformación.

Las **consecuencias** que surgen al respecto son:

- Poca innovación de la práctica educativa de aula por falta de jornadas de reflexión y actualización permanente a los docentes.
- Los docentes no utilizan adecuadamente (o los utilizan muy poco) los materiales educativos dotados por la Reforma Educativa y ONGs
- Baja calidad Educativa por inseguridad y falta de un compromiso profesional que permita mejorar su situación económica y social.
- Falta de cobertura del MEC. en la capacitación oportuna y adecuada de los docentes en la construcción de nuevos enfoques curriculares
- Debilidad en la aplicación de normas y políticas educativas en las unidades educativas.
- Insostenibilidad de las Reformas Pedagógicas.

1.3. PROBLEMAS DEL COMPONENTE ADMINISTRATIVO INSTITUCIONAL:

Las autoridades del sector educativo en el Distrito 3, la Dirección Distrital, Sub-Alcaldía, Organización civil, Juntas Escolares, desarrollan sus procesos en forma aislada sin coordinar actividades para el buen funcionamiento del distrito educativo.

En la presente gestión se conformó el Comité Distrital de Educación compuesto por cinco miembros y la animación de los Equipos de Gestión de los seis núcleos, con el objeto de elaborar el Programa de Desarrollo Educativo Distrital, siendo este el primer paso para que las organizaciones involucradas en educación puedan trabajar en forma organizada y coordinada; realizando una planificación a largo plazo para dar solución a los problemas del sector educativo. También el cambio constante de los asesores pedagógicos en los núcleos educativos dificulta el trabajo en las unidades educativas, los padres de familia y maestros.

Problema central:

FALTA DE POLÍTICAS DE INFORMACIÓN, PLANIFICACIÓN, ADMINISTRACIÓN EN EL CONTROL Y SEGUIMIENTO DE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS

CAUSAS:

- Trabajo en forma aislada entre autoridades y organizaciones.
- No existe autoridad, ni políticas específicas en el distrito, que normen las actividades de las instituciones educativas.
- Desconocimiento de las necesidades básicas educativas.
- Falta de un diagnóstico socio-económico.

Algunas de las **consecuencias** al respecto son:

- No existe una coordinación adecuada entre autoridades locales del Distrito; lo cual ocasiona problemas internos en el Distrito.
- No se permite la cualificación de los aprendizajes.
- Se ocasionan problemas internos en el distrito
- No permite una organización coherente entre las organizaciones educativas y el núcleo.
- Inadecuada comprensión y aplicación de las disposiciones legales en vigencia.
- Cambio constante de los asesores pedagógicos

- Falta de una planificación educativa coordinada con las autoridades correspondientes.
- No están conformadas las Juntas de Núcleos ni de Distrito.
- El trabajo de los asesores pedagógicos es limitado por falta de apoyo Institucional.
- Las necesidades de las unidades educativas no son atendidas oportunamente por las autoridades a falta de una planificación educativa coordinada con las autoridades correspondientes.
- Falta de asignación de items para el personal docente, administrativo, de servicio y asesoría pedagógica.

1.4. PROBLEMAS DEL COMPONENTE DE RELACIONES CON LA COMUNIDAD.

Pese a que se encuentran constituidas las juntas escolares y junta de vecinos, el trabajo en lo que a educación se refiere no es coordinado, ocasionando desavenencias entre ambas instancias, lo que perjudica al sector educativo. Esto se debe a que los reglamentos y normas institucionales no están de acuerdo al contexto de la Participación Comunitaria por el desconocimiento e inadecuada interpretación y contextualización de las leyes de Participación Popular, Reforma Educativa, Ley de Municipalidades y la Ley Safco.

Problema central:

LIMITADA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD, DE PADRES DE FAMILIA, JUNTAS ESCOLARES Y DEL NÚCLEO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA UNIDAD, EL NÚCLEO Y EL DISTRITO, E INADECUADA INTERPRETACIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS LEYES DE PARTICIPACIÓN POPULAR REFORMA EDUCATIVA Y LEY DE MUNICIPALIDADES.

Causas:

- Desconocimiento de los padres de familia respecto al nuevo enfoque curricular, actuación por demanda y énfasis en el control.
- Los reglamentos internos no son consensuados en las unidades educativas.
- Los reglamentos de la institución no están de acuerdo al contexto de la participación comunitaria.
- La Ley de reforma educativa privilegia y /o provoca tensión entre los diferentes actores de la comunidad.

Algunas de las **consecuencias** al respecto son:

- Pérdida de asignación de recursos para proyectos educativos.
- La relación entre Juntas Escolares, Directores y docentes no es muy buena debido a susceptibilidades al momento de definir obligaciones y deberes.
- No existen Reglamentos internos consensuados en las Unidades Educativas.
- Poco interés y falta de compromiso de los padres de familia en la corresponsabilidad de sus hijos.
- Ausencia de proyectos que respondan a la comunidad
- Falta de apoyo de los padres de familia en el control y seguimiento de sus hijos, por desconocimiento del nuevo enfoque curricular.

- Se desconoce las necesidades básicas deductivas a falta de un diagnóstico socio económico.
- Susceptibilidades en las relaciones entre juntas escolares, directores y docentes en el momento de definir obligaciones y deberes.
- No existen las condiciones necesarias para detectar las NEBAS.

2. PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DEL DISTRITO 3

2.1. PROBLEMA GENERAL DE LA EDUCACIÓN EN EL DISTRITO TRES

Persiste una baja calidad en los aprendizajes de los estudiantes por no contar con una estrategia integral de transformación educativa que contemple: mejoramiento en la infraestructura y capacitación docente en acción- coordinación entre Dirección Distrital, Sub Alcaldía y una corresponsabilidad con la comunidad educativa organizada.

2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS POR COMPONENTES.

Problema específico del componente de Infraestructura.

La infraestructuras, mobiliario y el equipamiento en el Distrito 3, no se adecuan a los requerimientos técnico- pedagógicos que posibilitan una educación de calidad dentro de la propuesta de la Reforma Educativa.

Problema específico del componente de mobiliario y equipamiento.

Los procesos educativos no se adecuan a las nuevas concepciones pedagógicas planteadas en la Reforma Educativa, al no existir mobiliario y equipamiento adecuado.

Problema específico del componente Pedagógico Curricular.

Las prácticas educativas de aula no desarrollan procesos de innovación que dinamicen una educación de calidad debido a la resistencia pasiva de los docentes y al arraigo a enfoques pedagógicos tradicionales.

Problema específico del componente Administrativo Institucional

No existe una coordinación adecuada entre las autoridades locales del sector educativo, lo que no permite una organización coherente de las unidades educativas, núcleos que cualifiquen los aprendizajes por la inadecuada comprensión y aplicación de las disposiciones legales en vigencia.

Problema específico del componente Relaciones con la comunidad.

Limitada participación de la comunidad, de padres de familia, juntas escolares y de núcleo en la gestión educativa de la unidad educativa, el núcleo, y el distrito e inadecuada interpretación, contextualización y aplicación de las leyes de Participación Popular, Reforma Educativa y Ley de Municipalidades por parte de la población a través de sus organizaciones y de sus autoridades locales.

3. VISIÓN Y MISIÓN DEL PLAN EDUCATIVO

3.1. VISIÓN

Las Unidades Educativa del Distrito tres, del área formal y alternativa brindan una educación integral para la vida con calidad y equidad a través de proyectos de infraestructura, mobiliario y equipamiento, pedagógico curricular, administrativo institucional y de relación con la comunidad, con apoyo de padres de familia, comunidad, instituciones educativas donde los estudiantes complementan la teoría con la práctica, con el propósito de elevar la calidad de vida de la comunidad, con identidad, productividad y competitividad en la perspectiva del desarrollo humano e innovación de la ciencia, tecnología y conservación del medio ambiente.

3.2. MISIÓN

En un término de cinco años (2006) las Unidades Educativas del Distrito tres del área formal y alternativa, cuentan con una infraestructura, mobiliario y equipamiento especializado por niveles y ciclos, docentes que innovan lo técnico y pedagógico acorde a su realidad cultural propiciando en los niños /as autonomía y participación activa de toda la comunidad con el propósito de ofrecer una mejor calidad de la educación desde la vida y para la vida, que corresponde a las demandas educativas del distrito.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Mejorar la calidad y pertinencia de la educación formal y alternativa del D-3 de la ciudad de El Alto. optimizando los procesos de participación activa de la comunidad educativa, actualizando permanentemente a docentes y administrativos, implementando un currículo contextualizado y relacionado al tronco común. A través de estrategias integrales que desarrollen procesos de transformación educativa, con participación, creatividad e innovación para elevar las condiciones de vida, con identidad y desarrollo humano sostenible que fortalezcan valores comunitarios, involucrando la participación corresponsable de las autoridades gubernamentales, no gubernamentales y comunales.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

COMPONENTE INFRAESTRUCTURA, MOBILIARIO Y EQUIPAMIENTO

Construir, implementar y adecuar infraestructuras especializadas y planificadas para cada nivel y ciclo con mobiliario apropiado, con recursos tecnológicos actuales y equipamiento acorde con las recomendaciones técnico-pedagógicas mediante gestiones ante el gobierno Municipal de la ciudad de El Alto, para mejorar la calidad del servicio educativo.

COMPONENTE PEDAGÓGICO CURRICULAR

Adecuar la propuesta pedagógico-curricular a las necesidades de las Unidades Educativas del Distrito 3 para conocer, reflexionar y aplicar la innovación curricular significativa implementando planes y proyectos curriculares que ayuden a mejorar la calidad educativa con la participación activa de la comunidad.

COMPONENTE ADMINISTRATIVO INSTITUCIONAL

Optimizar las instancias de coordinación interinstitucional del comité Distrital de Educación con la operativización en diferentes niveles de administración institucional con poder de decisión, con la participación activa y comprometida en la planificación, ejecución control y seguimiento para garantizar el desarrollo de la gestión educativa en la atención a las necesidades de las Unidades Educativas del Distrito 3.

COMPONENTE RELACIONES DE LA COMUNIDAD

Mejorar y ampliar las relaciones internas y externas de la comunidad Educativa del Distrito, a través de la conformación de Juntas Escolares, de Núcleo, de Distrito y jornadas de reflexión para el fortalecimiento de procesos educativos, para coordinar acciones que beneficien a la comunidad Educativa del Distrito.

4.3 ESTRATEGIA, POLÍTICAS Y PROYECTOS POR OBJETIVO ESPECÍFICO.

4.3.1 Componente Infraestructura, Equipamiento Y Mobiliario

OBJETIVO ESPECIFICO

Construir, implementar y adecuar infraestructuras especializadas y planificadas para cada nivel y ciclo con mobiliario apropiado, con recursos tecnológicos actuales y equipamiento acorde con las recomendaciones técnico-pedagógicas mediante gestiones ante el gobierno Municipal de la ciudad de El Alto, para mejorar la calidad del servicio educativo.

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none">Existe predisposición de la comunidad Educativa del Distrito 3 para realizar proyectos de construcción, ampliación de infraestructuras e implementación de mobiliario y equipamiento.	<ul style="list-style-type: none">El gobierno municipal Existen otras ONGs como Fe y Alegría, la comunidad Europea, Caritas, etc. que colaboran en proyectos de mejoramiento de infraestructura.
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none">Falta de coordinación entre los diferentes factores educativos para elaborar proyectos sostenibles de mejoramiento de infraestructura mobiliario y equipamiento.	<ul style="list-style-type: none">La inestabilidad funcionaria en el Gobierno Municipal no permite la continuidad de la prosecución de los proyectosExiste lenidad y burocracia en la aprobación y ejecución de proyectos.

POLÍTICAS.

- Planificación y coordinación entre los equipos de gestión, autoridades municipales, comité de vigilancia y autoridades educativas del Distrito 3 en la implementación de acciones concretas en la consecución de necesidades prioritarias para mejorar la calidad del servicio Educativo.

ESTRATEGIAS.

- Gestionar ante las autoridades del Municipio y otras Instituciones no gubernamentales para lograr recursos económicos mediante solicitudes, actas de entendimiento, convenios, etc con la finalidad de construir, implementar y adecuar infraestructuras especializadas con mobiliario y equipamiento
- Realizar reuniones de concientización dirigidas a la comunidad educativa sobre el cuidado y mantenimiento de la infraestructura, equipamiento y mobiliario

PROYECTOS.

PROYECTOS	1º Año	2º Año	3º Año	4º Año	5º Año
• Proyecto de construcción de infraestructuras nuevas con los ambientes necesarios que incluye los de especialización (salón múltiple, biblioteca, laboratorio, cocina, etc)	X	X	X		
Proyecto de refacción y adecuación de aulas (pizarras, puertas, ventanas y baños) de acuerdo a las experiencias técnico-pedagógicas.	X	X	X	X	X
• Proyecto de dotación de mobiliario para el nivel primario y secundario de acuerdo a las exigencias técnico-pedagógicas actuales.		X		X	
• Proyecto de equipamiento (computadoras, equipo audiovisual, material de laboratorio y otros		X	X	X	

4.3.2 Componente Pedagógico Curricular

OBJETIVO ESPECÍFICO

Adecuar la propuesta pedagógica curricular a las necesidades de las Unidades Educativas del D – 3 para conocer, reflexionar y aplicar la innovación curricular significativa implementando planes y proyectos curriculares que ayuden a mejorar la calidad educativa con la participación activa de la comunidad.

FODA.

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none">• Se cuenta con Directores y Profesores capacitados para implementar la propuesta de la Reforma Educativa.• 100% de la Unidad de la Educativa trabajan en el programa de transformación.• Se planifica proyectos curriculares. <p>Hay 7 asesores pedagógicos designados en el Distrito 3.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Existen ONGs que cuentan con proyectos de fortalecimiento docente y apoyo para dotación de materiales.
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none">• Falta de actualización y fortalecimiento Docente.• Falta de materiales y recursos para trabajar en el programa de transformación.• Inadecuada distribución de U.E. (considerando los excesivos paralelos) en la designación de Asesores Pedagógicos.• Excesivo número de alumnado en las diferentes Unidades Educativas.• Maestros interinos y otros que no son de la especialidad.• Falta de compromiso profesional en algunos maestros.• Falta de instrumento de seguimiento consensuado en el desarrollo curricular.• No hay seguridad en la aplicación de innovaciones pedagógicas.• Falta de coordinación para la interpretación y socialización de aspectos curriculares del trabajo de aula.	<ul style="list-style-type: none">• Demasiada demanda de matriculación• Inseguridad en la aplicación de la propuesta de innovación pedagógica en los diferentes estamentos.• Preponderancia desorganizada de matrícula escolar en turno mañana por débil aplicación del proceso de especialización de niveles de enseñanza. No utilización en otros turnos.

POLÍTICAS

- Actualización permanente de maestros para innovar su práctica pedagógica a través de organización conjunta de seminarios taller.
- Dotación oportuna de materiales y recursos de las autoridades correspondientes.
- Hacer cumplir las normas establecidas en el Reglamento de Unidades Educativas en vigencia, en referencia a asignación de ítems según cargas horarias por grados y niveles, asignación de ítems administrativos, asesorías pedagógicas, según las necesidades reales de las Unidades Educativas del Distrito 3, en coordinación con las autoridades pertinentes en los reglamentos de organización y fundamentalmente la Unidad Educativa en lo concerniente al N° de alumnos por cursos y ciclos, coordinando con autoridades con la distribución de dotación de ítems.

ESTRATEGIAS.

- Crear un clima de trabajo favorable entre la comunidad educativa para dar permanencia en el transcurso del ciclo.
- Adecuar los planes y programas de estudio al contexto de las unidades Educativas del Distrito 3, a través de seminarios – taller con la participación de la comunidad educativa.
- Promover eventos de actualización y fortalecimiento permanente docente para innovar prácticas pedagógicas curriculares.
- Gestionar la dotación oportuna de materiales y recursos ante las autoridades correspondientes

PROYECTO.

PROYECTOS	1º Año	2º año	3º Año	4º Año	5º Año
• Actualización y fortalecimiento docente	X	X	X	X	X
• Adecuar los planes al contexto	X	X	X	X	X
• Implementación de formación integral de temas transversales a la currícula.					

4.3.3 Administrativo Institucional

OBJETIVO ESPECIFICO.

Optimizar las instancias de coordinación Inter.-institucional del comité Distrital de Educación con la operativización en diferentes niveles de administración institucional con poder de decisión con la participación activa y comprometida en la planificación, ejecución, control y seguimiento para garantizar el desarrollo de la gestión educativa en la atención a las necesidades de las Unidades Educativas del Distrito 3.

FODA

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none">• El comité Distrital de Educación está conformado• Existe predisposición de coordinación entre las instancias de organización• Cada núcleo cuenta con equipo de gestión y conoce sus necesidades.	<ul style="list-style-type: none">• El VEIPS y el Gobierno Municipal de El Alto proponen que el Comité Distrital de Educación funcione y tenga su estatuto y reglamento de funciones• Se cuenta con el apoyo técnico de Instituciones en el D-3• Las políticas y leyes del Estado permiten la participación y organización de las bases hacia el empoderamiento• Acceso a la formación en gestión administrativa (Universidades, Institutos y otros)

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • No existe un reglamento que norme las actividades del CDE • No existe coordinación en la planificación, organización, control y seguimiento con las instancias organizacionales • Existe desconocimiento de las leyes decretos, reglamentos y normas administrativas institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si en instancias superiores no se consolida el funcionamiento y reglamentación del CDE este puede desaparecer. • Intromisión política partidaria y sectas religiosas en todas las organizaciones sociales y administrativas. • La práctica de la corrupción en las instituciones gubernamentales.

ESTRATEGIAS

- Lograr un compromiso personal de los componentes del Comité Distrital de Educación para que continúen trabajando en beneficio del Distrito-3.
- Proponer un manual de funcionamiento, normas y deberes del Comité Distrital de Educación.
- Comprometer a que el Comité Distrital de Educación realice un seguimiento y actualización del PDED elaborado.

ACCIONES

- El C.D.E debe establecer un cronograma de actividades
- El C.D.E. debe realizar un seguimiento del proceso de ejecución del P.D.E.D. en instancias superiores.
- Cada componente del C.D.E. deberá comprometerse a trabajar activamente en beneficio del servicio educativo del Distrito.

PROYECTOS

PROYECTOS	1º Año	2º año	3º Año	4º Año	5º Año
<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Seminario Taller para la elaboración del estatuto orgánico, reglamento y manual de funciones del CDE. 	X				
<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de Capacitación a equipos de Gestión, Juntas Escolares Directores de Unidades Educativas sobre leyes, decretos reglamentarios y normas. 	X	X	X	X	X

4.3.4 Relaciones de la comunidad

OBJETIVO ESPECIFICO.

Mejorar y ampliar las relaciones internas y externas de la comunidad Educativa del Distrito, a través de la conformación de Juntas Escolares, de Núcleo, de Distrito y jornadas de reflexión para el fortalecimiento de procesos educativos.
(Definir el rol normativo, según leyes, y la conformación comunitaria real de las Juntas Escolares)

FODA

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none">• Cada unidad Educativa cuenta con su Junta Escolar y cada zona con su junta Vecinal.• Existe organizaciones que cuentan con personería jurídica.• Existe voluntad de Directores y A P de Unidades Educativas para conformar Juntas de Núcleo y de Distrito.• Predisposición de los padres de familia al proceso de cambio que propone la Reforma Educativa.	<ul style="list-style-type: none">• La Ley de Participación Popular establece que se debe conformar las Juntas de Núcleo y de Distrito.• Existencia de los ONGs• Impulso de Instituciones Gubernamentales y no gubernamentales para fortalecer los proyectos de desarrollo Educativo.
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none">• No existe Juntas de Núcleo ni juntas de Distrito.• Falta de análisis e interpretación de las leyes de P.P. y R.E. y Ley de Municipalidad• No existe coordinación entre Juntas escolares y Juntas de Vecinos• Limitadas relaciones entre Juntas Escolares, profesores, asesores y directores de la Unidad.	<ul style="list-style-type: none">• Politización de las organizaciones de la FEDEPAF, Dirección Distrital y FEJUVE• Prepotencia de la Juntas Escolares y de la FEDEPAF.• Exclusiva participación de Padres de Familia en las Juntas Escolares, marginando a profesores y alumnos.• Pérdida de financiamientos externos destinados a mejorar la calidad de la educación en el Distrito 3.

ESTRATEGIAS.

- Fortalecer al comité distrital de educación a partir de los equipos de gestión
- Elaborar documentos legales para el funcionamiento del C. D. E. D-3.
- Lograr las instancias de coordinación participativa para la ejecución del PDE.D-3
- Involucrar el compromiso de los componentes del Comité Distrital de Educación, Juntas Escolares, Directores de U.E., Profesores y Padres de Familia para mejorar las relaciones de la Comunidad Educativa.
- Comprometer a los Padres de Familia en el control y apoyo de sus hijos a través de la organización de la Escuela de Padres.
- Organizar talleres de reflexión para el análisis e interpretación de las leyes de la Reforma Educativa, Participación Popular y la Ley de Municipalidades.

- Crear mecanismos de difusión de la información de la actividad Educativa del Distrito 3.

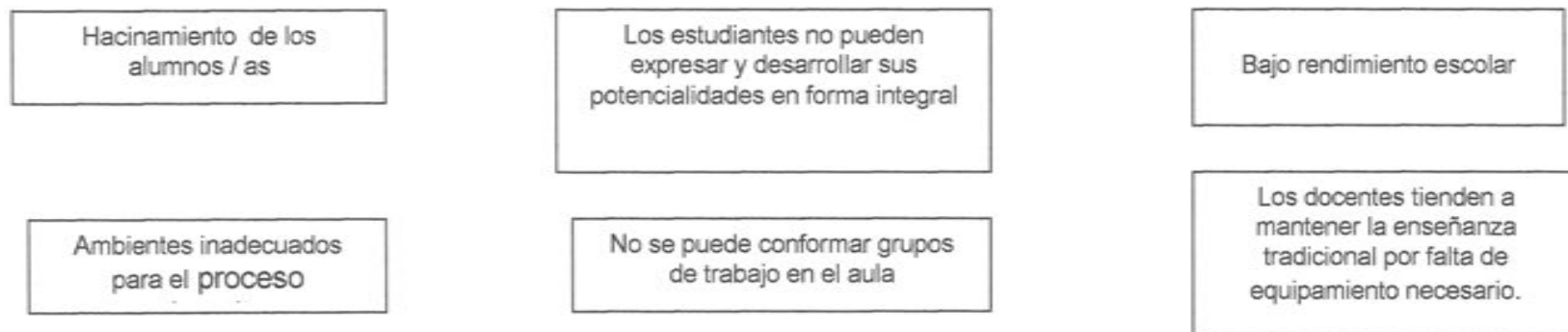
ACCIONES.

- Promover procesos de capacitación a equipos de gestión, Juntas escolares director/a de U.E. sobre Leyes, decretos reglamentarios y normas en forma permanente.
- Organizar seminarios taller para elaborar el estatuto, reglamentos y manual de funciones de manera consensuada para el C.D.E. en el primer año.
- Realización de Seminarios Taller sobre análisis e interpretación de las leyes de Municipalidades de acuerdo al cronograma
- Realización de Reuniones y Asambleas de padres de Familia para concienciar sobre la importancia de la Organización de la Escuela de Padres.
- Reuniones de Junta Escolar para conformar Juntas de Núcleo y de Distrito.
- Taller sobre relaciones humanas para Juntas Escolares, Directores y Profesores.
- Difusión de la información Educativa mediante la comunicación escrita y oral.

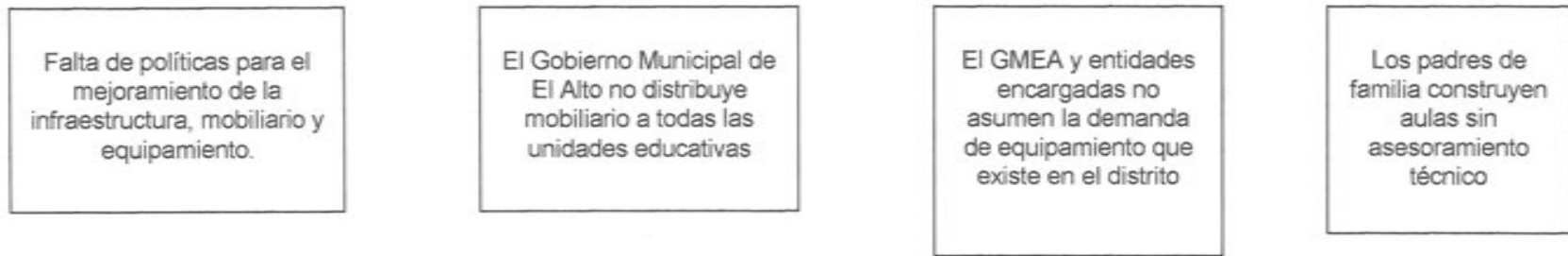
PROYECTOS:

<u>PROYECTOS</u>	1º Año	2º año	3º Año	4º Año	5º Año
• Seminario taller de capacitación de análisis e interpretación de las leyes y relaciones humanas.	X	X	X	X	X
• Organización de escuelas de padres		X	X	X	X
• Organización de Juntas de Núcleo y de Distrito	X	X	X	X	X
• Elaboración de boletines de información	X	X	X	X	X

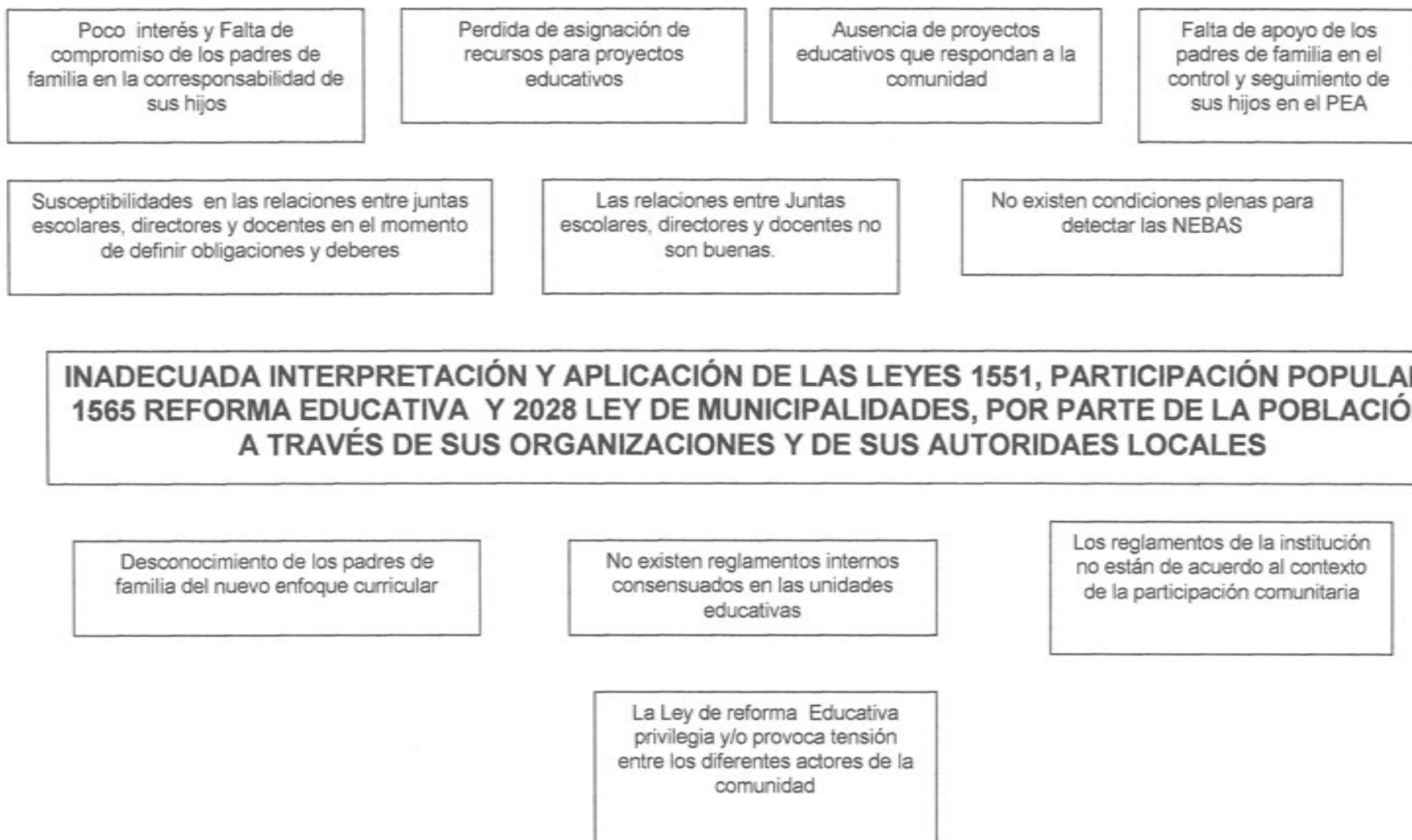
ÁRBOL DE PROBLEMAS DEL COMPONENTE: INFRAESTRUCTURA, MOBILIARIO Y EQUIPAMIENTO



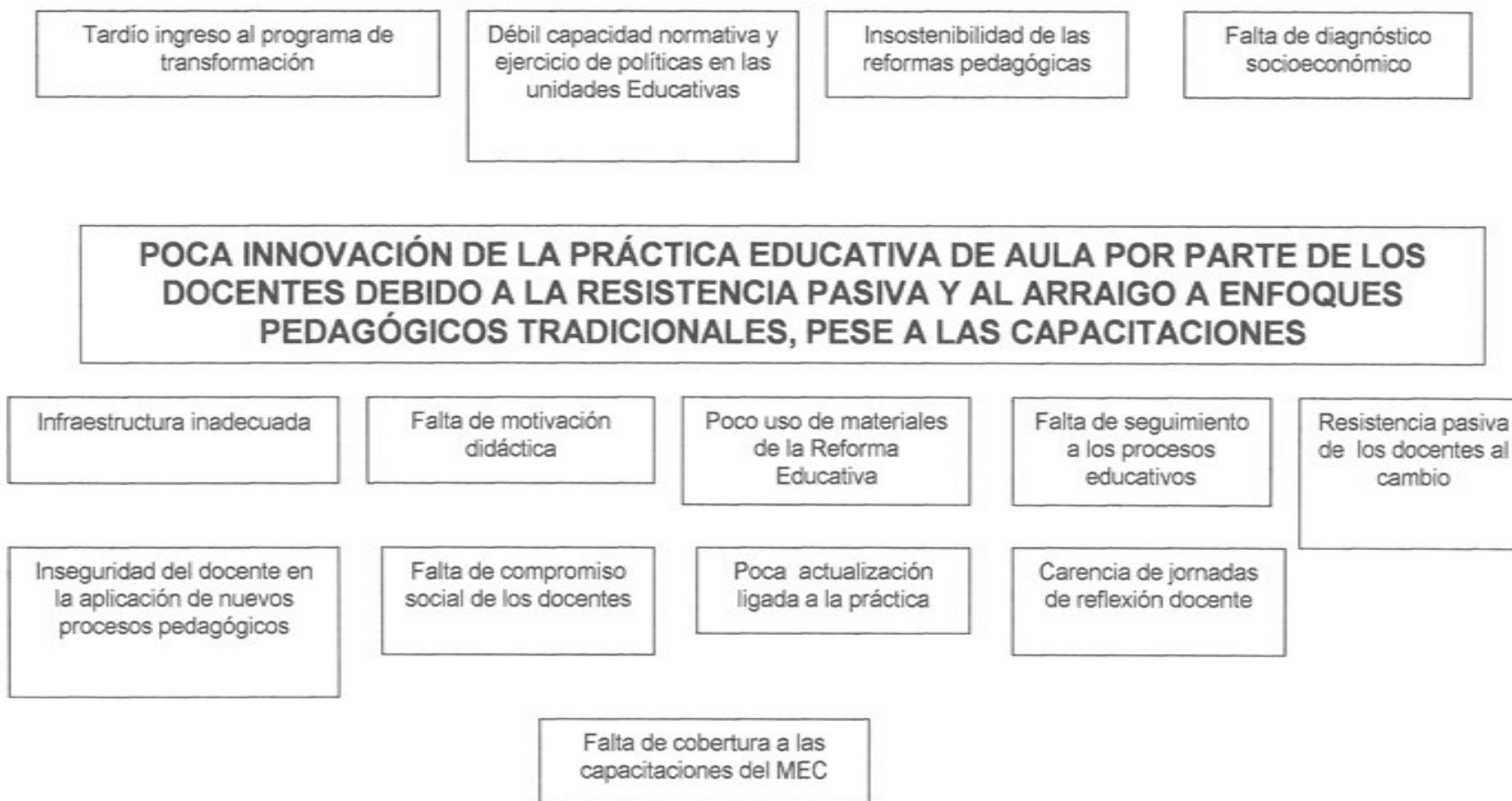
LA INFRAESTRUCTURA, MOBILIARIO Y EL EQUIPAMIENTO EN EL DISTRITO 3 NO SE ADECUAN A LOS REQUERIMIENTOS TÉCNICO- PEDAGÓGICOS QUE POSIBILITAN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD DENTRO DE PROPUESTA DE LA REFORMA EDUCATIVA



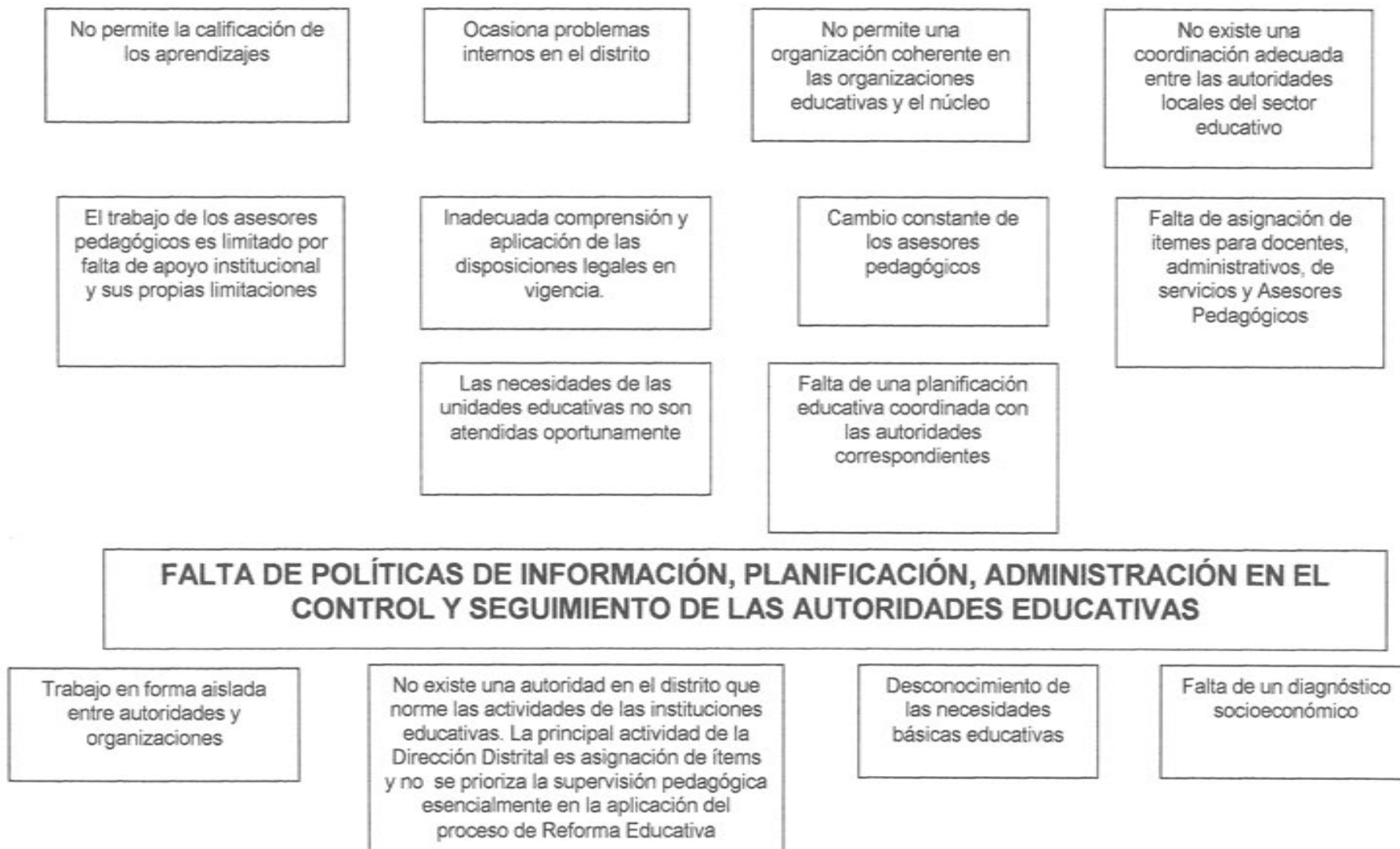
ÁRBOL DE PROBLEMAS DEL COMPONENTE: RELACIONES CON LA COMUNIDAD



ÁRBOL DE PROBLEMAS DEL COMPONENTE PEDAGÓGICO CURRICULAR



ÁRBOL DE PROBLEMAS DEL COMPONENTE: ADMINISTRATIVO INSTITUCIONAL



PLANO DEL DISTRITO 3 EL ALTO

