

DIAGNÓSTICO Y PLAN DE MEJORA DEL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN PANAMÁ

Preparado por: Dra. Martha Beatriz Peluffo Argón

Revisado por: Ing. Francisco Trejos

Contents

Resumen ejecutivo.....	2
CAPITULO I - MARCO TEÓRICO PARA LA MEJORA DE LA PERTINENCIA, CALIDAD Y SOSTENIBILIDAD EN LA PLANIFICACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL	4
I.1.- TENDENCIAS ACTUALES EN LA GESTIÓN PÚBLICA ¿QUÉ SIGNIFICA INTRODUCIR LA GERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN LA GESTIÓN PÚBLICA?	4
CAPÍTULO II - PRINCIPALES HALLAZGOS SOBRE LOS PROCESOS DEL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE MEDUCA.....	25
II.1. SOBRE LA PERTINENCIA DE LA OFERTA	25
II.1.1. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE DOCENTES PANAMEÑOS ASOCIADOS AL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	26
II.1.2. OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN A RELEVAR	28
II.1.2.1. INFORMACIÓN SOBRE CENTROS EDUCATIVOS ¿CÓMO INFLUYE EL CENTRO EN EL DESARROLLO DOCENTE?	28
II.1.2.2. INFORMACIÓN SOBRE NORMATIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE ¿QUÉ ASPECTOS DE LA NORMATIVA VIGENTE SE DEBE ACTUALIZAR?	28
II.1.2.3. EVIDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS SOBRE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	28
II.1.2.4. ESTUDIO DE LA OFERTA 2020 – 2022 ANÁLISIS GLOBAL POR TEMÁTICAS Y REGIONES DE ACUERDO CON LA DEMANDA DE LOS DOCENTES	29
II.1.3. PERCEPCIONES DE ACTORES DEL SISTEMA SOBRE LA PERTINENCIA	34
II.2.1. INFORMACIÓN SOBRE DOCENTES Y SU PERFIL ¿QUÉ DOCENTE PRECISA PANAMÁ?.....	36
II.3. ESTUDIO DE MUESTRA DE CURSOS IMPARTIDOS DESDE PERSPECTIVA DE CALIDAD	40
CAPÍTULO III - ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA DIRECCIÓN Y LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE DESARROLLO INSTITUCIONAL.....	48
III.1. DIRECCIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	48
CAPÍTULO IV - SOBRE EL CAMINO A SEGUIR: METODOLOGÍA Y PASOS PARA EL PLAN DE MEJORA DE LA DIRECCIÓN.	50
ASPECTOS A ANALIZAR CON EL EQUIPO MEDUCA.....	50
IV.1.1.- EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO Y VISIÓN DE FUTURO DE LA DIRECCIÓN.....	51
IV.2. ANÁLISIS FODA.....	52
IV.3. DESARROLLO DEL PLAN DE MEJORA (METAPLAN)	53

Resumen ejecutivo

Introducción

Estudios sobre logros de aprendizaje de estudiantes en Panamá revelan grandes desafíos en la calidad de la educación. Casi 6 de cada 10 niños en tercer grado, están por debajo del nivel mínimo de aprendizaje en lectura según la Prueba ERCE 2019.

Factores asociados al aprendizaje como: el ambiente escolar y que los docentes cuenten con herramientas pedagógicas actualizadas, son determinantes para lograr aprendizajes significativos en niñas, niños y adolescentes.

Por otra parte, la irrupción del COVID-19, produjo un impacto para la educación de una magnitud difícil de comparar, es complejo calcular el efecto de la pandemia a corto plazo, pero existen algunas estimaciones con base al número de días que se perdieron clases. Previo a la pandemia alrededor de un 70% de los estudiantes no lograban las competencias fundamentales mínimas requeridas y este número podría haber alcanzado la cifra de 90% en 2021 según el Banco Mundial. Para la recuperación de aprendizaje se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- La recuperación va a tomar el mismo tiempo más de lo que ha durado la pandemia.
- Un porcentaje significativo de estudiantes necesitará abordar contenidos previstos para grados anteriores. Esto incrementa la variedad de situaciones que coexistirán en un mismo grupo de clase.
- La necesidad de un reordenamiento de contenidos apropiados a las situaciones de los estudiantes tanto como el uso de metodologías de enseñanza acordes con las necesidades.

Para esto, es necesario que la oferta de formación y perfeccionamiento docente asegure su pertinencia, calidad y sostenibilidad. Además, invertir en perfeccionamiento docente es la estrategia más efectiva para mejorar la calidad educativa del sistema.

Asistencia técnica de parte de UNICEF

Desde agosto de 2022 hasta marzo 2023, UNICEF trabajó junto con el equipo de la Dirección de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación para identificar cuáles eran los principales desafíos para lograr una oferta de formación docente de pertinente, de calidad y sostenible y la elaboración de un plan de mejora.

Esta asistencia técnica también incluyó dos talleres presenciales y una serie de sesiones virtuales para fortalecer las capacidades del equipo de la Dirección en introducir el enfoque de competencia y criterios de calidad en la oferta de formación continua.

Diagnóstico y Plan de Mejora de Perfeccionamiento Docente en Panamá

A lo largo de este documento podremos observar buenas prácticas internacionales identificadas en el ámbito de formación continua docente (capítulo I), hallazgos sobre el proceso de planificación de la oferta y oportunidades de mejora de la Dirección (capítulo II y III), una propuesta de plan de mejora a implementar en los próximos años (capítulo IV). Además de los avances en buenas prácticas e informe de acompañamiento y fortalecimiento de la Dirección (Anexos).

Capítulo I. A nivel internacional existen buenas prácticas de las que Panamá podría aprender y que desde UNICEF estamos dispuesto a compartir, como las de utilizar **criterios científicos en la planificación de la oferta** e involucramiento de los diferentes actores en el proceso, además de pensar en **planes territoriales** de formación, dado que cada escuela, cada región, tendrán necesidades diferenciadas. Otro aspecto fundamental es la **gestión del conocimiento**, que

permite realizar un manejo adecuado de toda la data disponible y necesaria para este proceso de planificación. En el caso de Panamá, se dispone de la información disponible de evaluaciones, pero esta y otras fuentes no están siendo tomadas en cuenta enteramente para la planificación de la oferta. Por otra parte, tenemos que transitar de un modelo de formación de contenidos, a un **modelo de formación por competencia** y en este sentido, se reconocen las prácticas en países de la región como Chile, Uruguay o Colombia.

Existen muchas prácticas más, como los programas enfocados en los **docentes de primer ingreso o novatos**, enfoque de sostenibilidad o formaciones que incluyen “**mentorías**”, o la “**certificación de competencias**”, que a futuro serían de gran utilidad para fortalecer las capacidades del sistema.

Capítulo II y III. En cuanto a los hallazgos podemos ver que:

1. El principal desafío en cuanto a los procesos de planificación, monitoreo y evaluación de la oferta de formación continua, residen en la implementación de la gestión del conocimiento, siendo una oportunidad de mejora que se lleva un manejo de la información de forma análoga y no digital. A pesar de que la Dirección cuenta con un proceso establecido para la planificación, ni la metodología, ni los criterios de calidad para diseñar la oferta, están estandarizados.
2. El enfoque curricular de los organismos capacitadores es “**contenidista**”, en vez de un enfoque de desarrollo de competencias.
3. Es necesario incluir controles de calidad para:
 - a. Verificar que el perfil de las personas que capacitan son idóneas.
 - b. Si la programación analítica (propuesta de curso) se aplica.
 - c. Evaluación de cursos no da información clara para mejorar.
4. De la conversación con supervisores nacionales y directores de escuela:
 - a. Se identifican que los planes de formación no son pertinentes a la realidad de la región educativa o escuela.
 - b. Gran cantidad de docentes jubilados sin la disposición de actualizarse o salir del sistema.
 - c. Supervisores y directores no dan seguimiento a las capacitaciones porque se enfocan en labores administrativas y no de orientación pedagógica o mentoría a docentes.

Adicionalmente, y de forma reiterativa, se pudieron validar estos y otros hallazgos con las OCAS y gremios docentes lo que permitió validar la pertinencia de los mismos.

Capítulo IV. Entre las acciones priorizadas y próximos pasos a partir de 2023 y siguientes años, se encontrarían:

1. Continuar fortalecimiento la planificación de la oferta de formación continua a con criterio de pertinencia, calidad y sostenibilidad.
2. Sistema para gestión del conocimiento para el manejo de información y planificación estratégica de la Dirección.
3. Divulgación de mapa de competencias y elaboración de perfiles de docentes por nivel y tipo en colaboración con diferentes áreas del MEDUCA.
4. Implementación y capacitación a OCAS sobre nuevo formato de Programación Analítica con enfoque de competencias.

CAPITULO I - MARCO TEÓRICO PARA LA MEJORA DE LA PERTINENCIA, CALIDAD Y SOSTENIBILIDAD EN LA PLANIFICACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los primeros análisis de la información proveniente de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional, (DNFPP) del Ministerio de Educación (MEDUCA), el principal desafío en cuanto a los procesos de planificación, monitoreo y evaluación de la oferta de formación continua, residen en la **gestión del conocimiento** de la Dirección dado que el manejo de la información en parte se da de forma análoga, habiendo una oportunidad de mejora al implementar sistemas de información tecnológicos o gestión de BIG DATA (gran volumen de datos)

La gran diversidad de actores, complejidad de las funciones y las necesidades de un desarrollo estratégico de la Dirección requieren que su equipo dedique tiempo al **análisis y definiciones estratégicas**. Es por eso que, dentro de esta asistencia técnica, se desarrollará un primer Plan de Mejora, que apunte a generar estos espacios.

Por otra parte, en este documento se toman en cuenta las evidencias que surgen desde la investigación y la sistematización de **buenas prácticas seleccionadas** que tienen aspectos comunes con la realidad panameña, atendiendo las necesidades de la DNFPP del MEDUCA de definir un camino a seguir en el mejoramiento de su labor de gestionar las políticas públicas docentes y de ir incorporando nuevas competencias al sistema a partir de la gestión del conocimiento y del aprendizaje institucional.

I.1.- TENDENCIAS ACTUALES EN LA GESTIÓN PÚBLICA ¿QUÉ SIGNIFICA INTRODUCIR LA GERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN LA GESTIÓN PÚBLICA?

Lo primero que se debe considerar en este tema son las nuevas necesidades de gestión de intangibles que actualmente tiene el Estado, entendiéndolos como aquellos recursos que se construyen a partir de los datos, la información y las experiencias de un determinado contexto. Son evidencias que permiten responder, por ejemplo, a criterios de calidad y pertinencia como es la justificación de un curso o perfil docente asociado con los lineamientos y políticas docentes. Es un recurso clave para las tomas de decisiones de un organismo público y para rendir cuentas de su actividad. Un ejemplo claro sería, una Unidad Técnica de Gestión de Conocimiento y la Unidad Técnica de Desarrollo Territorial de la formación continua docente.

En el proceso de modernización del Estado, una de las primeras metas que se han fijado las organizaciones del sector público es formar el **capital intelectual** necesario para llevar adelante estas transformaciones.

Este se gestiona y mide a través de:

- a) Las **competencias que tiene el personal** que la integra, no solo por los certificados o títulos que posee, sino por lo que realmente saben hacer a través de la experiencia

- b) Las **competencias organizacionales**, es decir, lo que se sabe hacer en conjunto con otros y su know-how, traducido en conocimiento práctico o reglas no escritas cuyo principal ámbito de creación es la cultura organizacional y social.

En el tema **calidad y mejoramiento de la gestión**, como el Compromiso Nacional por la Educación y sus ejes, se hace referencia directa al concepto general de “calidad educativa” que van a mejorar en la medida en que mejore el desempeño de las personas que operan dentro del proceso que se interviene como el perfeccionamiento docente y la operacionalización de las políticas públicas docentes.

En este caso, se trata de abordar los problemas de la gestión pública centrada en la gestión del conocimiento del entorno y de las organizaciones públicas, específicamente la DNFP. Esto significa que el conocimiento se torna en elemento clave, que tiene su origen en diferentes fuentes (ciencia, tecnología, innovación, desarrollo, entre otros), pero la base está constituida por las personas que lo crean sea de manera individual, en grupo o a través de redes. El aprendizaje se convierte en el principal mecanismo para incorporar ese conocimiento nuevo a la actividad humana que se impulsa a través de la formación o el perfeccionamiento docente, o la práctica habitual en un aula o contexto como un centro educativo tal como son los casos de las experiencias de los tres países seleccionados (Chile, Costa Rica y Colombia)

A los efectos de este documento, definimos al conocimiento como el conjunto de datos, información, saberes y experiencia que permite a las personas dar una respuesta a los requerimientos de un determinado contexto (Peluffo, Catalán; 2002).

1.1.1. ¿CÓMO ENFRENTAR LA MEJORA EN UN PROCESO DE DESARROLLO DEL SECTOR PÚBLICO?: EL CONOCIMIENTO EN ACCIÓN Y LA MEMORIA ORGANIZACIONAL

La **gestión del conocimiento** es la disciplina que nos permite “generar, compartir y utilizar el conocimiento aplicado o tácito (know-how) y explícito (formal) existente en un determinado espacio en desarrollo. Esto se ha centrado en la necesidad de administrar el conocimiento y los aprendizajes organizacionales y sociales como mecanismos claves para el fortalecimiento de esa región o espacio en relación con las visiones de futuro y sus planes estratégicos de desarrollo en el mediano y largo plazo”.

Se va transformando en una nueva función del Estado, ya que permite atender necesidades del crecimiento y desarrollo sustentable de una sociedad, grupo o región. Los principales **objetivos** de esta nueva función están orientados a:

Crear los medios necesarios para conseguir la información y el conocimiento que precisa una persona, una comunidad o región en el momento oportuno, por medio de herramientas efectivas y adecuadas.

Administrar el conocimiento organizacional y el aprendizaje organizacional con el fin de fortalecer la institucionalidad que va a implantar estrategias de desarrollo de mediano y largo plazo.

Construir marcos integrados de conocimiento a través de lenguajes que faciliten el accionar en un **plan estratégico**, desde la construcción de futuro, cuyo soporte será el conocimiento estratégico que le dará eficacia y seguridad al proceso.

Crear una **base tecnológica** adecuada al contexto y espacio donde se va a aplicar. Esto permite afrontar con mayor efectividad y velocidad los problemas sociales y adaptarse con más flexibilidad a las variaciones de la contingencia.

I.1.2.- ¿CUÁLES SON LAS BARRERAS PARA LA INNOVACION EN EL SECTOR PÚBLICO?

Una organización necesita reconocer su propio conocimiento tácito disperso entre su personal, sintetizar este conocimiento e incorporarlo en las actividades claves organizacionales para impulsar un proceso continuo de innovación. Sin embargo, existe una serie de barreras que impiden o dificultan iniciar este tipo de proceso, y en especial dentro del sector público. En este caso nos vamos a referir principalmente a tres de ellas: la legalidad, la cultura y la ausencia de gestión del capital intelectual orientado a la construcción y gestión de conocimiento.

I.1.2.1. LA LEGALIDAD Y LA BUROCRACIA: las estructuras organizacionales públicas tienen un fuerte componente que paraliza cualquier intento de cambio: sus normas legales de las que derivan su fuerte estructura burocrática en torno a la cual se va desarrollando una cultura organizacional casi estática.

De ahí que sea necesario crear nuevas competencias entre las gerencias públicas que permitan ir trabajando y lidiando con estas barreras, sin que ello sea causa de un caos incontrolable o un rotundo fracaso por no visualizar el camino a seguir. Este podría ser un primer componente del Plan de Mejora de la Dirección.

I.1.2.2. LA CULTURA ORGANIZACIONAL Y SOCIAL: el conocimiento necesita de un contexto compartido, un lenguaje compartido cuya función consiste en ser un medio para crear significados, que permitan a las personas entender y comprender el contexto de los otros, y de sí mismos, actuando de acuerdo con dicho conocimiento.

La cultura es aquel factor humano que, dentro del conjunto de valores, creencias, formas de ser de pensar, generadas a partir de la historia de un grupo humano, le da coherencia social a la trama de relaciones que se producen dentro de ese contexto. La cultura puede ser un mecanismo que constriñe las habilidades para innovar y desarrollarse o se puede

transformar en el principal motor del desarrollo si la llevamos a que esa sea la práctica clave del día a día.

I.1.2.3. LA AUSENCIA DE LA GESTIÓN DEL CAPITAL INTELECTUAL ORGANIZACIONAL: la tercera y principal barrera, para llevar adelante los planes estratégicos e impulsar el desarrollo interno de una organización pública, es la ausencia del capital intelectual de la organización, entendido como el conjunto de saberes que tiene esa organización integrada por profesionales, técnicos, trabajadores y toda aquella persona que por su experiencia ha captado el conocimiento que le permite conocer el contexto y sus reglas no escritas.

Cuando el capital intelectual no está orientado a la generación, la utilización y la difusión del conocimiento, la tradición es consumir conocimiento y no producirlo, lo cual supone un techo para la competitividad y efectividad como sistema. La brecha entre los que producen y los que consumen conocimiento genera dependencia de ese centro, y afecta la apropiación social del conocimiento que está disponible.

Sin esta mirada sistémica del entorno, y la gestión de estos factores, no se puede avanzar en este sentido, y se transforma en la principal barrera al momento de entrar a operar un plan estratégico, especialmente en cuanto a la capacidad que tenga esa comunidad para aumentar su stock (inventario) de conocimiento.

Finalmente, en los estudios realizados sobre experiencias de países, regiones, entre otras, la variable constante que aumentó la dinámica ha sido la administración del capital intelectual social, fue la manera en que se integraron el sector público, el privado, las universidades y los centros de ciencia y tecnología existentes en esos casos. Por lo tanto, esto implica gestionar los elementos claves como los detallados anteriormente en conjunto con un cambio cualitativo en la manera de relacionarse los diferentes actores de ese contexto.

I.2- PERTINENCIA, CALIDAD Y SOSTENIBILIDAD: CICLO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE APLICADO A LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE

De acuerdo con lo expuesto y las necesidades que plantea la DNFP del MEDUCA, se presenta a continuación un modelo que contempla las tres dimensiones (pertinencia, calidad y sostenibilidad) a los efectos de orientar el Plan de Mejora a construir en la fase siguiente.

Desde el enfoque de procesos, la formación continua tiene un ciclo de naturaleza permanente desde la pertinencia y calidad (de la oferta y de la gestión institucional), así como hacerlo sostenible en el tiempo.

La Dirección tiene un rol clave en las transformaciones que requiere el sistema educativo panameño, ya que es la responsable por introducir las nuevas competencias en los diferentes actores para lograr el impacto de las políticas, los programas y el compromiso por mejorar los resultados de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, los principales procesos de la Dirección de Perfeccionamiento deben ser:



I.2.1. LA DETECCIÓN DE NECESIDADES Y LA PROSPECTIVA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE

La construcción de futuro es un proceso que ha permitido a través de la prospectiva **diseñar en el presente las condiciones para alcanzar metas** a mediano y largo plazo. Por otra parte, un proceso de calidad funciona y toma decisiones **a partir de evidencias objetivas** y pertinentes que las fundamentan respecto de la definición de las áreas de aprendizaje a ofertar y el impacto que se va logrando. Esto se logra **a partir de la gestión de los datos** y la información, así como de la documentación existente y el registro de los avances.

De allí que los sistemas educativos de la región han pasado de la gestión de la información a la **gestión de su conocimiento y el aprendizaje organizacional**, aunque no de manera general. La gestión de conocimiento y del aprendizaje se encarga de la generación, difusión y el uso del conocimiento tácito y explícito de un contexto determinado para generar respuestas a los problemas y desafíos del desarrollo humano de un determinado contexto. En este caso las transformaciones del sistema educativo panameño, haciendo visible el **conocimiento tácito basado en las buenas prácticas y las lecciones aprendidas por los centros y docentes** ubicados en su contexto.

El conocimiento tácito es el que una persona, comunidad, organización o país tiene incorporado o almacenado en su mente, en su cultura. Puede estar compuesto por ideas, experiencias, destrezas, habilidades, costumbres, valores, creencias, etc. Por ello, resulta difícil de explicar y transferir a otros: para ello hay que crear códigos que faciliten su transmisión como el modelo de competencias complejas.

El conocimiento explícito es objetivo y racional, puede ser expresado con palabras, números, fórmulas, etc. y, por ende, es fácil de transmitir. Sin embargo, cualquier conocimiento posee las

dos dimensiones como puede ser una fórmula matemática que por detrás tiene un alto contenido tácito o nivel de abstracción que sin esa dimensión se hace difícil su comprensión.

1.2.2. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DEL APRENDIZAJE DE LA FORMACIÓN PERMANENTE. DISTINTOS NIVELES DE CONOCIMIENTO (PELUFFO, CATALÁN: 2002).

Pasar de una organización tradicional en otra centrada en el aprendizaje o inteligencia corporativa, comienza por relevar e identificar dónde se encuentra el conocimiento y que acciones se deben realizar para gestionar las dimensiones que faltan.

El conocimiento tiene varios niveles que van desde:



En este sentido, de acuerdo con las experiencias analizadas, las áreas responsables por la formación permanente docente han ido creando unidades técnicas de gestión del conocimiento y aprendizaje de la organización, con un alto grado de integración con los otros subsistemas, uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y el entorno, a partir de las políticas y lineamientos establecidos a nivel nacional.

Esas unidades están a cargo de la generación, difusión y uso de los recursos de conocimientos que los diferentes actores y estamentos del sistema requieren, en este caso de las acciones de perfeccionamiento docente. Un ejemplo:

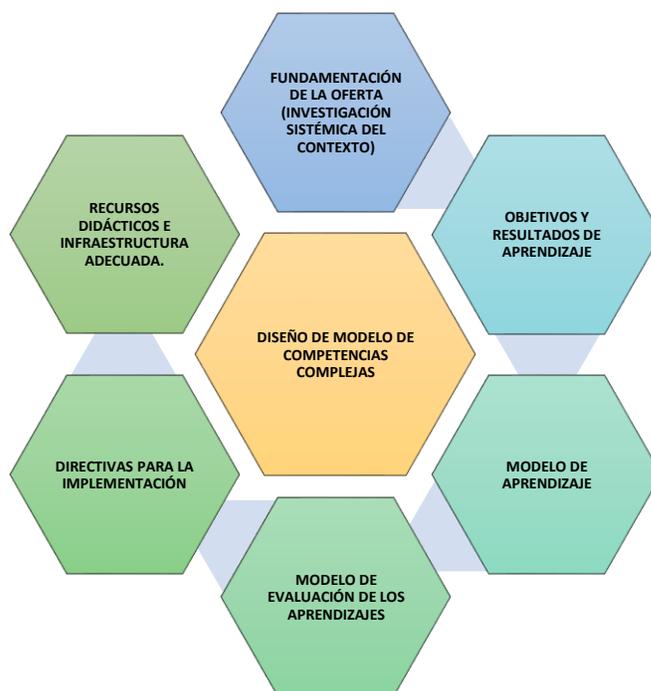


En este sentido, la DNFPF está en un nivel inicial, dado que cuenta con ciertos recursos intangibles, pero debe gestionarlo para lograr una mayor integración de su conocimiento

organizacional, así como incorporar las evidencias y hallazgos que han producido la investigación de naturaleza científica. Tal es una de las recomendaciones a abordar en el taller realizado en el 2022 en Chiriquí.

I.2.3. DISEÑO DE LA OFERTA DESDE EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS: MODELO DE COMPETENCIAS LABORALES ¿POR QUÉ Y CÓMO?

La gestión del conocimiento y del aprendizaje del sistema educativo atiende los requerimientos de calidad asociado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4, permite incorporar el conocimiento contextual e incorporar una visión prospectiva en el currículo. El **modelo de competencias complejas** es una de las principales herramientas que nos permite gestionar el conocimiento tácito y explícito de un determinado grupo profesional como es el docente, desde un proceso de diálogo social entre diferentes actores (Ministerios, gremios, centros educativos, entre otros). El diseño debe contemplar:



Todos estos elementos deben tener una lógica y un conjunto de interrelaciones que aseguren la calidad del aprendizaje que se debe producir en el tiempo que le va a llevar a los maestros y docentes incorporar nuevos conocimientos y herramientas a sus prácticas docentes habituales.

Esta es otra recomendación para la Dirección de Perfeccionamiento. Contar con un modelo de competencias complejas docentes a los efectos de gestionar la pertinencia y calidad de la oferta de perfeccionamiento que se gestiona desde ella o introducir al sistema de formación continua docente este tipo de lineamiento, tanto contando con un mapa de competencias como un conjunto de módulos o unidades que orienten los programas analíticos de los OCAs.

I.2.4. IMPLEMENTACIÓN DESDE UN ENFOQUE ECOLÓGICO: EL CENTRO EDUCATIVO Y SU CONTEXTO

Otro aspecto que aparece en las evidencias recabadas en durante esta asistencia técnica consiste en que la formación o aprendizaje se produce en el contexto y las condiciones laborales existentes, de allí que se considere el concepto ecológico del enfoque o modelo de competencias. En las investigaciones recientes y en los casos analizados este es un factor constante, **los docentes modifican sus metodologías de enseñanza en su propia práctica, más que en cursos de formación que no hacen el acompañamiento en el aula.**

El contexto condiciona la experiencia que la persona puede generar, este aspecto se observó en el tema de los registros y actividades de planificación. Son las condiciones físicas y psicológicas en las cuales se desarrolla el trabajo y sus potenciales efectos sobre la salud de las trabajadoras y los trabajadores. Lo componen dos elementos: ambiente laboral y riesgos a la salud física y mental.

En este punto, los proyectos educativos que surgen a partir del Programa Integral de Mejoramiento del Centro Educativo (PIMCE) permitirán involucrar en el plan de perfeccionamiento docente la realidad de cada contexto.

I.2.5.- LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE Y LA ACREDITACIÓN DE SABERES

En este punto abordaremos el concepto de flexibilidad curricular como aquel que permite **estructurar una oferta integrada y articulada** a través de módulos de competencias. Esta estructura curricular facilita su actualización permanente. Sistemas como Singapur han adoptado este modelo acompañado de un sistema de acreditación o valoración de saberes que se expondrán más adelante.

Otro aspecto positivo es que de un mismo conjunto de módulos se pueden desarrollar diferentes diplomados o especializaciones adaptadas a los diferentes niveles de perfiles docentes (iniciales, intermedios y avanzados o senior).

Finalmente, es un proceso que reconoce y valora la experiencia adquirida de los trabajadores, reconociendo lo aprendido informalmente. Tendría como finalidad **reconocer la experiencia real que los docentes van adquiriendo a lo largo de su práctica** docente, incluso se podría focalizar en ciertas competencias que el sistema educativo panameño requiere. Este punto puede ser desarrollado posteriormente.

1.3. BUENAS PRÁCTICAS Y LECCIONES APRENDIDAS EN LA REGIÓN

Introducción a los criterios de selección de experiencias

Si bien existen los casos más citados lo constituyen los países escandinavos, asiáticos, europeos y norteamericanos, en este caso se optó por experiencias cuyas características fueran comunes, o los puntos de partida fueran similares, como por ejemplo la base cultural, tanto latinoamericana con más influencia europea, y la caribeña con influencia anglosajona, que también se encuentra en la base cultural panameña. De allí que se seleccionaron los casos de Chile, Costa Rica y Colombia, junto con algunas experiencias de Uruguay, que se pueden replicar en la recuperación de los aprendizajes afectados por la pandemia en Panamá.

Estos insumos también serán tenidos en cuenta al momento de definir el perfil del docente panameño que es necesario preparar para poder apalancar las transformaciones que se requieren.

Asimismo, se tuvo en cuenta las tendencias que el sistema de perfeccionamiento docente panameño está planteando desde el MEDUCA y del gobierno.

Los criterios aplicados en la selección de estos tres casos paradigmáticos son los siguientes:

- a) La experiencia debía tener aspectos comunes en su punto de partida con la realidad panameña, en especial sobre la detección, diseño, implementación y seguimiento de la oferta.
- b) La institucionalidad debía ubicarse dentro del sistema educativo, y en especial dentro de la estructura de los Ministerios de Educación de cada país.
- c) La existencia de procesos claramente definidos de Planificación del Perfeccionamiento Docente o Formación Continua Docente.
- d) Los modelos y metodologías de las experiencias debían tener potencialidad para su transferencia a la realidad panameña.
- e) En todos los casos debía gestionarse formalmente la Pertinencia, la Calidad y Sostenibilidad de la oferta de perfeccionamiento docente.
- f) Los sistemas de calidad de cada experiencia debían contar con instrumentos de mejora validados para detectar e implementar las oportunidades de mejora continua a partir de estándares internacionales.

Los tres casos seleccionados (**Costa Rica, Chile y Colombia**) fueron analizados a partir de **las siguientes** dimensiones:



I.3.1.- ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS EXPERIENCIAS

Las tres experiencias tienen puntos y herramientas comunes producto de las transformaciones que cada uno de los sistemas educativos experimentó, también se han incorporado otras experiencias complementarias que pueden ser útiles al proceso que deben realizar el equipo de la DNFP del MEDUCA como por un lado el ejemplo colombiano del **Marco Nacional de Cualificación Colombia** en el subsector de educación inicial, las experiencias uruguayas como el programa de **docentes novatos**, **la red global de aprendizaje y los Centros Educativos María Espíndola para la educación media**.

A continuación, se expone un cuadro resumido de las tres experiencias paradigmáticas de planificación de perfeccionamiento docente, tal como se expone en el cuadro siguiente

CUADRO RESUMEN DE EXPERIENCIAS	CHILE	COSTA RICA	COLOMBIA 1
NOMBRE	SISTEMA DE DESARROLLO DOCENTE	GESTIÓN DE BRECHAS DE FORMACIÓN	FORMACIÓN DOCENTE TERRITORIAL
INSTITUCIONALIDAD Y FUNCIONAMIENTO	El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación Pedagógica e Innovación (CPEIP), dependencia en el Ministerio de Educación.	Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, en adelante IDPUGS, creado por Ley N° 8697, el 12 de diciembre de 2008, es la dependencia del Ministerio de Educación Pública	Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes –Ministerio de Educación –
¿CÓMO PLANIFICAN ¿QUÉ INFORMACIÓN EMPLEAN? ¿CÓMO LA GENERAN?	“Voces Docentes” Integradas por Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, y las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación.	i) Centros de Formación Regional. ii) Talleres de consulta a Docentes para la Detección de Brechas. iii) Talleres consultivos a Asesores Regionales de Capacitación y Desarrollo Educativo. iv) Talleres consultivos de las instancias centrales del MEP. v) Plan de Formación Permanente Global.	Planes Territoriales de Formación y Políticas Docentes junto con Secretarías de Educación y los Establecimientos Educativos.
METODOLOGÍA EMPLEADA	a.- Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente b.- Sistema de Desarrollo Profesional Docente.	Metodología de consulta a actores matriz de brechas de competencias profesionales docentes similar Metaplan.	Comité Territorial de Formación Docente (CTFD). Liderazgo y compromiso de las autoridades locales (municipios, alcaldías, secretarías de educación). Incluir visión prospectiva y estrategia de la

			educación. Metaplan.
¿CÓMO ASEGURAN LA CALIDAD O SOSTENIBILIDAD?	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno a.- Marco referencial para la Calidad Docente b.- Evaluación del desempeño docente c.- Unidades Técnicas tanto de Gestión de Conocimiento como de Desarrollo Territorial.	i.- Modelo de Evaluación del Plan de Formación Permanente MODEVA PFP. ii.- Trabajo en red nacional, regional y local iii.- Investigación y Desarrollo (GCA).	Sistema de aseguramiento de calidad a nivel nacional. Autoevaluación y autorregulación con Planes de Mejoras asociadas al sistema de calidad nacional.
¿CÓMO DESARROLLAN CAPACIDADES PARA MEJORAR?	Autoevaluación con planes de mejora similar metodología.	Modelo de autoevaluación permanente con Planes de Mejora (Modelo de Evaluación Kirkpatrick y de resultados) La implementación del Modelo es de gran beneficio para el Instituto y las dependencias gestoras involucradas en el proceso de formación permanente.	Plan Territorial de Formación Docente prevee el conjunto de competencias que deben instalarse en el sistema de todos los estamentos.

Conclusiones de las experiencias

1. Cuentan con sistemas de aseguramiento de calidad nacional y la cultura de la autoevaluación.
2. Aplican la gestión de los datos y la información con soporte tecnológico para acceder en tiempo real a dichos recursos
3. Los planes de formación son territoriales y descentralizados de la autoridad nacional.
4. Los planes territoriales también permiten alimentar las políticas públicas docentes.
5. Metodologías de planificación en red y por nivel nacional, regional y territorial.

EXPERIENCIAS PARADIGMÁTICAS

I.3.1.1. COSTA RICA

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: <u>INSTITUTO DE DESARROLLO PROFESIONAL ULADISLAO GÁMEZ SOLANO IDPUGS – GESTIÓN DE BRECHAS DE FORMACIÓN</u>
INSTITUCIONALIDAD Y FUNCIONAMIENTO Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, en adelante IDPUGS, creado por Ley N° 8697, el 12 de diciembre de 2008, es la dependencia del Ministerio de Educación Pública, que tiene a cargo los procesos de capacitación, actualización y/o perfeccionamiento del personal docente en servicio.
¿CÓMO PLANIFICAN? ¿QUÉ INFORMACIÓN EMPLEAN? ¿CÓMO LA GENERAN? Ha declarado en este sentido, ha tenido tres estrategias principales en el territorio y son: i) Centros de formación Es un proyecto impulsado por el IDPUGS y liderado por el Departamento de Gestión de Recursos (DGR). Están ubicados en cada una de las 27 Direcciones Regionales de Educación (DRE) y tienen capacidad para 20 personas. Los Centros de Formación (CF) son espacios de aprendizaje apoyados con tecnología, donde se ejecutan procesos formativos para beneficiar al personal en servicio del MEP a escala nacional y regional. En aquellos casos donde las actividades a desarrollar son propias de la región, se implementa una forma de trabajo que permite fortalecer las habilidades comunicativas de los participantes. ii) Talleres de consulta a docentes para la detección de brechas: La detección de necesidades se focaliza en los procesos laborales y en las prácticas habituales de los y las profesionales de la educación con el fin de identificar y caracterizar las brechas entre las tareas que realizan y lo que indica las normas y políticas educativas actuales. Se parte del Manual Descriptivo de Puestos del Servicio Civil. iii) Talleres consultivos a asesores regionales de capacitación y desarrollo educativo iv) Talleres consultivos de las instancias centrales del MEP. v) Plan de formación permanente global Está a cargo del área de Investigación y Desarrollo Educativo se desarrolla a partir de diferentes formatos y estrategias (cursos, seminarios, talleres, entre otros), pero focalizados en la constitución de espacios de reflexión de la práctica y la incorporación de los avances de las ciencias de la educación combinando la teoría con la experiencia.
METODOLOGÍA EMPLEADA Metodología se comienza por la descripción de las prácticas habituales, esto es la manera en que se hace el trabajo (Metaplan ¹) tomando en cuenta la dimensión del saber, el hacer y el ser y luego se define la situación ideal. A partir de estas definiciones se construyen matrices tal como se expone más abajo. A partir de estas matrices que permiten identificar las necesidades de formación por región o localidad; las brechas pueden ser estratégicas porque son comunes a todas las regiones y están organizadas por temas, así como por modalidad y temática en cada nivel educativo.

¹ Es una metodología participativa para definir un plan de actividades consensuado a partir de objetivos y resultados que se acuerdan por el conjunto de actores que pueden estar involucrados en su implementación. Se utiliza para la autoevaluación de un sistema o para acordar las debilidades y fortalezas para la base de un plan de mejora.

Con esta información se realiza el Análisis de Brechas de Formación Permanente con la participación de los funcionarios del Ministerio.

¿CÓMO ASEGURAN LA CALIDAD O SOSTENIBILIDAD?

i.- Modelo de evaluación del plan de formación permanente MODEVA PFP.

Área de seguimiento y evaluación define los procedimientos y las estrategias necesarias para el monitoreo, la evaluación y el seguimiento de las actividades de desarrollo profesional y programas educativos que contemplen procesos de capacitación, con el objetivo de valorar los resultados de las capacitaciones impartidas y obtener información pertinente, la cual permita la toma de decisiones, en aras de realizar los ajustes necesarios para el mejoramiento del proceso.

ii.- Planes y programas gestiona estrategias para el análisis crítico y propositivo del quehacer del docente, desde la perspectiva de un proceso de desarrollo profesional y del fortalecimiento de las competencias laborales y personales de los funcionarios, con el fin de generar una cultura de mejoramiento y profesionalización continua y, por ende, una mejora sustantiva en los procesos educativos. Es el responsable de elaborar el Plan de Formación Permanente.

iii) Investigación y desarrollo educativo genera iniciativas de investigación que se orientan a la práctica docente, de manera que contribuye con la reflexión e innovación acerca de los perfiles del personal docente, en servicio, del Ministerio de Educación Pública. Es una unidad similar a la Unidad de Gestión del Conocimiento del CPEIP.

¿CÓMO DESARROLLAN CAPACIDADES PARA MEJORAR?

Modelo de autoevaluación permanente con planes de mejora (Modelo de Evaluación Kirkpatrick y de resultados)

La implementación del modelo es de gran beneficio para el Instituto y las dependencias gestoras involucradas en el proceso de formación permanente.

I.3.1.2. CHILE

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA E INNOVACIÓN: SISTEMA DE DESARROLLO DOCENTE

INSTITUCIONALIDAD Y NIVELES

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación Pedagógica e Innovación (CPEIP) es el organismo encargado de implementar la ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente, la cual define las bases de una política pública que potencia, orienta y regula el desarrollo de docentes y educadores. Se inserta dentro del Ministerio de Educación.

¿CÓMO PLANIFICAN ¿QUÉ INFORMACIÓN EMPLEAN? ¿CÓMO LA GENERAN?

Se lleva a cabo a partir del informe "Voces Docentes" que sistematiza las opiniones de tres mil quinientos profesores, profesoras y educadoras de la educación municipal, quienes expresaron sus necesidades formativas en un proceso participativo y reflexivo liderado por el CPEIP, a través de los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, y las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación.

Voces Docentes se constituye de este modo en un insumo fundamental para la planificación de acciones formativas pertinentes a nivel de local, regional y nacional. A partir de esta información se ajustan y actualizan las siguientes líneas de trabajo: desarrollo docente, desarrollo directivo, carrera docente, desarrollo de la formación local, evaluación de la docencia, futuro profesor, formación inicial docente y universidades, recursos audiovisuales y biblioteca disponible a los docentes.

METODOLOGÍAS UTILIZADAS

a.- Plan local de formación para el desarrollo profesional docente: la evidencia muestra que estos procesos son fundamentales, pues las y los docentes aprenden preferentemente en sus escuelas y a partir de la reflexión sobre su propia práctica. Este tipo de formación se organiza en un instrumento denominado Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente, el cual forma parte del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de cada establecimiento, y cuyo diseño debe ser liderado por el director y aprobado por el sostenedor. Los planes locales tienen dos líneas de trabajo i) Trabajo colaborativo (comunidades de aprendizaje, estudios de clase, club de videos, investigación acción); y ii) Retroalimentación de prácticas pedagógicas (caminatas pedagógicas, visitas a aula por pares, coaching entre pares, rondas instruccionales).

b.- Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Consiste en reconocer y promover el avance de los profesionales de educación hasta el nivel esperado de desarrollo profesional, así como ofrecer una trayectoria profesional. Fases del desarrollo profesional docente se hace en dos fases: i) tres niveles de competencias (inicial, temprano y avanzado) de acuerdo con el Marco de la Buena Enseñanza; ii) dos tramos (voluntario) Experto I para el nivel avanzado y Experto II con niveles de postgrado e investigación cada uno con 4 años.

Dos estrategias utilizadas i) Sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente: es el proceso evaluativo que permite la progresión de los profesores y profesoras en la carrera docente, valorando la trayectoria, experiencia, competencias y conocimientos alcanzados. Considera los años de experiencia profesional del docente y el resultado en dos instrumentos: Portafolio y Prueba de conocimientos específicos y pedagógicos. Es aplicada por la Agencia de Calidad de la Educación. ii) Sistema de Apoyo Formativo para la progresión en el sistema de reconocimiento y el proceso de formación docente.

¿CÓMO ASEGURAN LA CALIDAD O SOSTENIBILIDAD?

SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

a.- Marco referencial para la calidad docente que se compone por los estándares docentes para las carreras de pedagogía, el Marco de la Buena Enseñanza, el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (preescolar) y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.

b.- Evaluación del desempeño docente (ver modelo de evaluación 360, estándares y marco de la buena enseñanza, así como evaluación diagnóstica).

c.- Unidades Técnicas tanto de gestión de conocimiento como de desarrollo territorial producen el conocimiento tácito y explícito del sistema educativo, así como las buenas prácticas y lecciones aprendidas.

¿CÓMO DESARROLLAN CAPACIDADES PARA MEJORAR?

A partir de los hallazgos y evidencias resultantes del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación mencionado anteriormente, se desarrolló el plan de mejora en sesiones de trabajo con el equipo de la Dirección de Perfeccionamiento.

I.3.1.3 COLOMBIA

PRIMERA EXPERIENCIA

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: PROGRAMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES – MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

INSTITUCIONALIDAD Y FUNCIONAMIENTO

El Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes se encarga de definir, gestionar e implementar acciones y proyectos que permitan fortalecer los procesos formativos de los docentes y directivos docentes, para mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media. Se ubica a nivel del Ministerio de Educación Nacional.

La descentralización política y administrativa colombiana ha sido fundamental para permitir el posicionamiento de las Secretarías de Educación y los Establecimientos Educativos como espacios donde se materializa una educación pertinente y de calidad para todos. Esta organización conlleva a dinámicas autónomas que traen consigo la necesidad de organizar planes y proyectos que apunten al logro de los objetivos y las metas establecidas regional y nacionalmente.

¿CÓMO PLANIFICAN ¿QUÉ INFORMACIÓN EMPLEAN? ¿CÓMO LA GENERAN?

Planes territoriales de formación docente: las Secretarías de Educación regionales tienen la responsabilidad de construir y/o actualizar los Planes Territoriales de Formación Docente para la vigencia de cada administración municipal o departamental y si bien, el Ministerio de Educación Nacional considera necesario aportar a los procesos de reflexión y valoración de lo alcanzado hasta la fecha, en relación con las políticas y planes de formación de educadores en el ámbito territorial. También de estos planes surgen los lineamientos para las políticas, que el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, presenta una serie de recomendaciones para la formulación, la implementación y la evaluación de políticas locales de formación de educadores y Planes Territoriales de Formación Docente con las que se busca fortalecer la autonomía y la capacidad institucional de las Entidades Territoriales Certificadas en relación con la formación de educadores.

En este sentido la formulación y la implementación de los planes está descentralizado, el Ministerio aborda el área de seguimiento y control a través de la Dirección de Calidad mencionada.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Los planes territoriales implican ciertos lineamientos a tener en cuenta. Participación activa de los diferentes involucrados a través del Comité Territorial de Formación Docente (CTFD). Liderazgo y compromiso de las autoridades locales (municipios, alcaldías, secretarías de educación). Incluir visión prospectiva y estrategia de la educación. Proyectar en el tiempo las soluciones a las principales problemáticas identificadas. Planificación centrada en un modelo que permita alinear las políticas, las estrategias y las soluciones de manera organizada y factible de ser implementadas (Metaplan). Principio del aprendizaje continuo que deben realizar los docentes a lo largo de su vida activa y más allá. Incorporar los criterios de aseguramiento de la calidad de la educación definidas a nivel nacional y local. Trabajo colaborativo y la responsabilidad social.

La construcción del plan tiene dos dimensiones: una estratégica de dos o tres años y otra operativa para el corto plazo.

¿CÓMO ASEGURAN LA CALIDAD O SOSTENIBILIDAD?

El plan está asociado al sistema de aseguramiento de la calidad colombiano y sujeto a los procesos de autoevaluación y autorregulación de las diferentes instancias y actores que generalmente se materializan en un Plan de Mejora frente a las debilidades que se detectan.

¿CÓMO DESARROLLAN CAPACIDADES PARA MEJORAR?

En el mismo Plan Territorial de Formación Docente prevé el conjunto de competencias que deben instalarse en el sistema de todos los estamentos.

SEGUNDA EXPERIENCIA - COLOMBIA

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: <u>MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL – MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL</u>
INSTITUCIONALIDAD Y FUNCIONAMIENTO En el año 2016, Colombia por medio del Ministerio de Educación Nacional con apoyo de la Universidad de La Sabana, realizó el estudio y la definición de cualificaciones para el subsector de educación inicial. La cualificación profesional se puede definir como el conjunto de competencias profesionales (unidades de competencias) relevantes para el empleo, que pueden ser adquiridas a través del aprendizaje formal o no formal, a través de la experiencia laboral (de acuerdo con el sistema de formación profesional español). El país definió al MNC como los instrumentos para el desarrollo, clasificación y reconocimiento de competencias necesarias para el desempeño laboral que requiere en sus planes estratégicos. Panamá también ha comenzado a desarrollarlo. En este caso, identificar las cualificaciones en términos de competencias, aquellas ocupaciones que se requieren en el sistema de educación inicial, se consideraron como punto de partida para el fortalecimiento de las cualificaciones identificadas en el subsector, su actualización, y flexibilización a partir de las tendencias actuales en la educación inicial y las políticas públicas de la primera infancia del país, la comparabilidad internacional, así como la oferta educativa y de formación del talento humano orientada a la movilidad en el sistema educativo y laboral.
¿CÓMO PLANIFICAN ¿QUÉ INFORMACIÓN EMPLEAN? ¿CÓMO LA GENERAN? En primer lugar, existe un estudio de la normativa vigente en el área de la educación, tal como la constitución como el derecho fundamental de las personas y como servicio público que debe tener como finalidad el acceso democrático al conocimiento, a la ciencia, a la tecnología y a la cultura. Así también la ley de educación, 115/94. En segundo lugar, se hace un relevamiento sistémico del contexto laboral o sea cómo funciona el subsector tomando las dimensiones institucionales, familiares y comunitaria a los efectos de una atención integral y de calidad. A partir de estos perfiles se utilizan para el diseño del perfeccionamiento docente y su proyección estratégica que orientan la oferta de formación permanente. Las unidades de competencias están vinculadas a las cualificaciones en tres niveles: dirección de procesos, la educación infantil y el apoyo a los procesos de la educación inicial con tres perfiles (coordinador/a, maestro/a y auxiliar de maestro/a).
METODOLOGÍA EMPLEADA Análisis funcional es aquel que se desarrolla a partir de la finalidad y principales funciones de un determinado contexto de trabajo, identificando los perfiles ocupacionales por competencias con sus respectivas unidades de competencias, lo que permite desarrollar la formación, así como la acreditación de saberes o valoración y certificación de los niveles de logro que tienen las personas que se desempeñan en ese contexto de trabajo.
¿CÓMO ASEGURAN LA CALIDAD O SOSTENIBILIDAD? La metodología tiene carácter de diálogo social donde participan diferentes actores y a la misma metodología que ha permitido definir 10 estrategias: generar experiencias pedagógicas basadas en interacciones de calidad; cooperación entre maestros de aulas; construcción de una educación para la paz; introducir los ODS en el curriculum y en las practicas docentes, entre otros. Introducir nuevas estrategias de evaluación de competencias en el sistema formal, no formal y en la acreditación de saberes de las unidades de competencias asociadas a la ocupación docente.

¿CÓMO DESARROLLAN CAPACIDADES PARA MEJORAR?

Formación de los diferentes actores del sistema a través de diferentes modalidades cursos, talleres, seminarios, comunidades de prácticas y asociados a los Planes Territoriales de Formación Docente.

I.3.2. EXPERIENCIAS PARA TOMARLAS EN CUENTA A TRABAJAR CON REFERENTES SOBRE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Si bien estas experiencias no están directamente vinculadas a la planificación de la formación docente, si tienen un impacto en qué competencias nuevas se van a requerir para implementar estas estrategias y que deberían ser tenidas en cuenta al momento de definir la oferta de formación docente.

PAIS URUGUAY - PRIMERA EXPERIENCIA

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: PARA LA RECUPERACION DE APRENDIZAJES - SISTEMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY

INSTITUCIONALIDAD Y FUNCIONAMIENTO

1. Programa de Docentes Noveles (novatos)

Si bien este programa se crea en el año 2018, el proceso de apoyo a docentes noveles comenzó en el año 2010 como proyecto piloto que se fue extendiendo a todo el territorio hasta la creación mencionada. En Uruguay el sistema educativo está a cargo de organismos autónomos del Gobierno central, por lo que el Ministerio de Educación no tiene ese rol. La Administración Nacional de Educación Pública ANEP coordina cuatro Consejos desconcentrados Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico Profesional (Ex Universidad del Trabajo) y el Consejo de Formación en Educación.

2. Red Global de Aprendizaje

Red Global de Aprendizajes es una iniciativa de colaboración internacional que busca integrar nuevas formas de enseñar y aprender en instituciones educativas de diferentes partes del mundo, a través de un marco común de acciones e investigación. El objetivo es impulsar, sistematizar y evaluar un conjunto de prácticas educativas que tiendan al “Aprendizaje profundo” y al desarrollo de “competencias transversales” para la vida.

La Alianza Global o NPDL (New Pedagogies for Deep Learning) fue propuesta y convocada por el pedagogo Michael Fullan creador de la teoría del aprendizaje profundo. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Plan Ceibal fueron invitados a participar junto con otros seis países: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda y Nueva Zelanda.

En Uruguay, la Red está integrada por centros educativos de todos los subsistemas de la ANEP: Primaria, Secundaria, UTU y Formación Docente.

¿CÓMO PLANIFICAN ¿QUÉ INFORMACIÓN EMPLEAN? ¿CÓMO LA GENERAN?

Programa de docentes noveles

El Programa incluye las siguientes acciones:

- a. El acompañamiento al docente novel que incluye
 - i. Formación de tutores y mentores.
 - ii. Generación de dispositivos y estrategias de acompañamiento.
- b. La articulación interinstitucional entre los centros de formación docente y los centros educativos.
- c. Formación de docentes noveles a través de cursos semipresenciales.

El programa tiene como ejes temáticos

- Tutorías y acompañamiento.
- Inclusión Educativa como respuesta a la atención a la diversidad del sistema educativo.
- Gestión de Proyectos.
- Inserción en la cultura institucional.
- Articulación interinstitucional o comunidades de aprendizaje

Las estrategias que se llevaron a cabo fueron.

- Grupos de reflexión integrados por sesiones de discusión grupal sobre las necesidades sentidas y estrategias de atención a estudiantes.
- Visita a clases entre docentes noveles.
- Talleres de análisis de las prácticas pedagógicas y reorientación de la práctica.
- Jornadas de intercambio de experiencias pedagógicas entre docentes.
- Generación de espacios de formación en plataforma en las temáticas mencionadas.

Cada docente novel debía participar al menos en el 50 por ciento de estas actividades.

Red Global de Aprendizaje La Red Global se basa en el entendimiento de que ningún país, sector u organización tiene todas las respuestas. Más bien, se trata del desarrollo de capacidades en forma colectiva para determinar, aplicar y medir enfoques nuevos e innovadores para el aprendizaje.

Los miembros de la Red se reúnen periódicamente para compartir conocimiento y experiencias, reflexionar y coordinar actividades. Enlace (Encuentro Nacional de Laboratorios de Aprendizaje para el Cambio Educativo) es el nombre de estos encuentros de los que participan delegaciones –formadas por docentes, equipos de dirección, inspectoras/es, referentes– de todos los centros educativos participantes del proyecto.mo parte esencial de las nuevas pedagogías).

METODOLOGÍA EMPLEADA

Cada organismo y programa han desarrollado cursos, seminarios, investigaciones apoyadas por el Instituto de Evaluación de la Educación INEED.

Innovación educativa y talleres regionales docentes como espacios de discusión promovida por el programa Nuevos Rumbos que ha impulsado la Dirección de Educación del Ministerio de Educación.

¿CÓMO ASEGURAN LA CALIDAD O SOSTENIBILIDAD?

Estas iniciativas se han ido integrando con el tiempo, Programa Nuevos Rumbos

¿CÓMO DESARROLLAN CAPACIDADES PARA MEJORAR?

Formación docente y perfeccionamiento

PAIS URUGUAY SEGUNDA EXPERIENCIA

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: **CENTROS EDUCATIVOS MARÍA ESPÍNDOLA - CONSEJO DE EDUCACIÓN MEDIA/CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL**

INSTITUCIONALIDAD Y FUNCIONAMIENTO

Centros Educativos María Espíndola

Creados por Circular 53/2020 de la Administración Nacional de Educación Pública, ANEP, que se comenzaron a implementar a partir del año 2021 en los centros educativos pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria y al Consejo de Educación Técnico Profesional.

Sus objetivos específicos son:

- a) Mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación media en centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social.

- b) Aumentar los niveles de promoción en centros de educación media ubicados en contextos de vulnerabilidad social y educativa.
- c) Disminuir la repetición de estudiantes de educación media en centros de contextos vulnerables social y educativamente.
- d) Abatir la desvinculación en los centros de educación media con vulnerabilidad educativa y social.
- e) Aumentar el nivel de cobertura en educación media con foco en los quintiles 1 y 2.

A la fecha existen 29 centros educativos que se han incorporado al proyecto con una cobertura de 5000 estudiantes, y se espera ampliar a 43 en el año 2023.

El nuevo modelo de centro de educación media con jornada completa que se presenta tendrá características propias tales como la gestión participativa estructurada en torno a proyectos, autoevaluación y cambio; la flexibilidad de la propuesta curricular con énfasis en la interdisciplinariedad, la tecnología, la recreación y el deporte; la personalización de la enseñanza con un enfoque integral; el mejoramiento de las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional de los docentes; la consolidación del vínculo con las familias; la vinculación con la comunidad y el trabajo en redes.

¿CÓMO PLANIFICAN ¿QUÉ INFORMACIÓN EMPLEAN? ¿CÓMO LA GENERAN?

Propuesta pedagógica

Este modelo apunta a la mejora de los logros de los estudiantes y al acompañamiento en sus trayectorias por medio de la inserción del centro en la comunidad, el vínculo con las familias, la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, el fortalecimiento de la autonomía, el desarrollo del currículum adecuado a su contexto y a las necesidades de los estudiantes, la integración de la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la evaluación externa, la utilización de herramientas de gestión para el cambio, la estabilidad de los equipos docentes y de gestión y la incorporación de nuevos agentes educativos en los centros.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Efecto en la docencia

Mejores condiciones de trabajo de los docentes: horas destinadas a la permanencia, a la concentración y a la coordinación en el centro a ser utilizadas para desarrollos colectivos en horarios comunes por parte de los actores, en la gestión institucional y en la pedagógica.

Actores institucionales en los centros María Espínola

Como se ha señalado, en lo concerniente a los actores institucionales adultos, en los Centros María Espínola se incorporan nuevas figuras pedagógicas y se mantienen otras reconfigurando el rol de alguna de ellas. Los nuevos cargos son: el coordinador de enseñanza del centro, el coordinador de actividades y participación y el profesor de tecnología e innovación.

Desarrollo profesional docente

Se instrumentarán dos modalidades: de nivel nacional y de nivel local. En una primera etapa, la modalidad será nacional para todos, y en una segunda etapa la formación de los docentes será local para algunas temáticas, y nacional para otras.

En todos los casos se utilizará la plataforma CREA del plan Ceibal y se contará con docentes y tutores.

Organización del trabajo colaborativo en el centro

El trabajo colaborativo en el centro se organizará en torno a dos grandes espacios: la coordinación de centro y el espacio colaborativo docente.

Los procesos desarrollados en ambos estarán orientados a impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, en su desarrollo integral.

La coordinación de centro

El director del centro será quien liderará este espacio en el que participarán el colectivo docente, en todas las oportunidades, y los demás actores de la comunidad educativa en las que así se requiera. Para trabajar en este espacio los docentes contarán con dos horas semanales remuneradas a tal fin.

El espacio colaborativo docente En lo que concierne a este espacio, durante las dos o tres primeras semanas del año lectivo, el equipo de gestión, el coordinador de enseñanza y los docentes de cada centro trabajarán conjuntamente en la elaboración de un marco estratégico que habilite una adecuada coordinación y articulación interdisciplinaria.

Las posibilidades interdisciplinarias se indagan no solo en torno a un tema o contenido sino también a partir de formas interrelacionadas de aprender, conocer y comprender el mundo y de habilidades para actuar en él. Por consiguiente, la enseñanza del pensamiento disciplinar debe seguir siendo uno de los ejes que oriente la planificación de las propuestas didácticas, no el único. La planificación de proyectos interdisciplinarios desde la co-enseñanza ha de contemplar diferentes maneras de captar el interés de los estudiantes y situarlos en el núcleo del tema o problema y la enseñanza del pensamiento disciplinar. A su vez, el trabajo en proyectos requiere que los estudiantes planifiquen, ejecuten y evalúen su proceso.

Acompañamiento personalizado al estudiante y trabajo con las familias

El docente acompañará, atenderá personalmente y orientará en su trayectoria escolar a aquellos estudiantes en quienes se han identificado debilidades en el desarrollo de los procesos de aprendizaje o en la inserción institucional.

¿CÓMO ASEGURAN LA CALIDAD O SOSTENIBILIDAD?

Proceso de generación de los talleres:

Cada subsistema generará su propuesta de talleres. En este sentido, cabe aclarar que no existe una única forma de organizar el proceso de selección y elección de los talleres dado que su instrumentación varía de acuerdo con las características propias de cada centro, de cada comunidad y del subsistema donde se esté desarrollando la experiencia.

Se debe contemplar, asimismo, la diversidad de temáticas o áreas de conocimiento de manera de atender la heterogeneidad de intereses de los estudiantes, el interés de las familias y las características culturales de la localidad.

¿CÓMO DESARROLLAN CAPACIDADES PARA MEJORAR?

El programa parte de la concepción que el aprendizaje contextual permite desarrollar efectivamente las competencias docentes y el tránsito de un paradigma contenidista a otro centrado en el proceso de aprendizaje profundo de los actores que se cumplen lo descrito en al inicio de este documento. Y que la Dirección debería focalizar la oferta de perfeccionamiento a generar estos procesos al interior del centro educativo.

CONCLUSIÓN CAPITULO I

La gestión del conocimiento y del aprendizaje de una organización pública, tiene como ejes tres aspectos: el **conocimiento de la organización** y contexto en términos de datos, información, las competencias individuales y grupales existentes, así como las experiencias que se desarrollan en ese contexto; **la tecnología** que da soporte al conocimiento y permite su accesibilidad, difusión y construcción de evidencias; y **las personas** de ese contexto, que deben transformar sus prácticas habituales y su know-how que a veces es invisible.

Al explicitar y formalizar estos factores, nos permiten transitar con mayor efectividad de una situación, línea de base, a otra que se desea alcanzar.

Por otra parte, debemos analizar cuál deberá ser el modelo de formación continua docente que debe adoptar la Dirección de Perfeccionamiento y el MEDUCA en general con la finalidad de realizar este proceso de mejora que se adapte a las necesidades de la población docente que atiende en todos los niveles educativos.

En tercer lugar, las experiencias estudiadas y los instrumentos que construyeron pueden servir como insumos para el plan de mejora a corto, mediano y largo plazo, entendiendo que un plan de mejora puede llevar entre 3 y 8 años para su implementación completa; esto es que la organización aprenda nuevas prácticas.

CAPÍTULO II - PRINCIPALES HALLAZGOS SOBRE LOS PROCESOS DEL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE MEDUCA

En este capítulo, se trata de abordar las dos dimensiones principales de esta asistencia, la pertinencia y la calidad en la planificación, el diseño y el seguimiento de la oferta de cursos; en el capítulo III se centrará el esfuerzo en analizar a la Dirección desde su estructura y organización actual, con el fin de estudiar la sostenibilidad y adecuación para el plan de mejora, así como su funcionamiento con el futuro Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar docente; y finalmente en el Capítulo IV se trabajará sobre las oportunidades de mejoras que son más viables de implementar en un periodo corto de tiempo, dejando aquellas tareas más complejas para un periodo posterior.

Se entiende desde este documento que, tanto la formación inicial como la formación continua docentes, son instrumentos clave de las políticas públicas docentes de Panamá y de la aspiración a un mejoramiento del sistema educativo en general.

II.1. SOBRE LA PERTINENCIA DE LA OFERTA

En este sentido, se hará un análisis de los procesos de planificación y aquellas dimensiones donde se han detectado debilidades en torno a las variables antes mencionadas, pertinencia y calidad. Las dimensiones que se analizaron la gestión de datos e información, el modelo de datos y la base tecnológica que dispone la Dirección.

De acuerdo con nuestro marco teórico, en esta capítulo se van a analizar tres de las cuatro que se deben abordar como se detallan a continuación.

Crear los medios necesarios para conseguir la información y el conocimiento que precisa la DNFPP a los efectos de detectar de manera efectiva las necesidades de información que tienen los docentes de acuerdo con las estrategias que el país se ha definido en el momento oportuno, por medio de herramientas efectivas y adecuadas. Por ejemplo los talleres de consultas a docentes o directores de centros, así como autoridades regionales.

Crear una **base tecnológica** adecuada al contexto y espacio donde se va a aplicar. Esto permite afrontar con mayor efectividad y velocidad los problemas sociales y adaptarse con más flexibilidad a las variaciones de la contingencia. Esto significa generar un centro de gestión de conocimiento que desarrolle los instrumentos tecnológicos para el almacenamiento, uso y difusión de los datos y la información clave que pueden tener diferentes fuentes dentro del MEDUCA.

Construir marcos integrados de conocimiento a partir de la infraestructura tecnológica a partir de un modelo de datos a través de lenguajes que faciliten el accionar en un **plan estratégico**. Esto significa integrar las diferentes fuentes de datos e información existentes y nuevas con salidas automatizadas para fundamentar las tomas de decisiones que deban realizarse.

Administrar el conocimiento y el aprendizaje organizacional con el fin de fortalecer la institucionalidad que va a implantar estrategias de desarrollo de mediano y largo plazo, esto tiene que ver con qué datos, información, experiencias va a requerir la DNFPP para llevar adelante el Plan de Mejora que se fije.

De lo anterior, se desprende que para mejorar la pertinencia de la oferta de formación continua docente es necesario, por un lado, desarrollar un sistema de información integral a partir de las fuentes de recolección de información disponible y aquellas nuevas que se generen en el Plan de Mejora; por otro lado, fortalecer las estructuras regionales y locales desde una perspectiva territorial y ecológica, especialmente respecto de la incorporación de los lineamientos de las políticas públicas que regulan la educación panameña.

La finalidad es que la Dirección genere nuevas competencias para gestionar las brechas de formación que presentan los docentes atendiendo la demanda a través de evidencias que fundamenten la misma. Esto es alinear la demanda de perfeccionamiento docente con la oferta de cursos.

Del proceso realizado, se observan los siguientes aspectos a trabajar

- La gestión de los datos e información de manera digital a los efectos de optimizar el tiempo entre la recolección de los datos y su uso por parte de los equipos de la Dirección.
- La descentralización de los procesos de detección de necesidades de formación tal como se ha realizado en las experiencias estudiadas y que la Dirección ya comenzó a trabajar en ese sentido.
- La consolidación de un área de investigación y seguimiento que gestione integralmente los datos e información (en especial de las investigaciones nacionales e internacionales) que alimente la toma de decisiones de la DNFPP a nivel central y regional.

II.1.1. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE DOCENTES PANAMEÑOS ASOCIADOS AL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

En este punto, de la información recolectada a nivel de entrevistas, se identifica la falta de una base de datos específica de la formación continua docente por parte de la DNFPP del MEDUCA, a pesar de existir determinados repositorios, estos no están integrados en un modelo de datos que precisa la Dirección, por lo cual se ha colocado como objetivo estratégico del Plan de Mejora generando salidas automatizadas de los indicadores de calidad y pertinencia, así como los resultados de seguimiento del impacto de la formación docente.

Estos insumos permitirán gestionar necesidades como el mapeo de los maestros y docentes en el territorio, la distribución de los mismos por nivel y por áreas de conocimiento, prever la tasa de reemplazo cuando los docentes más antiguos se retiren o por decesos de éstos; la estimación del tipo de docente que se precisará en 5 o 6 años más de acuerdo con los planes de desarrollo del sistema educativo, entre otros.

El Ministerio a través de su Dirección de Recursos Humanos tiene un registro que puede ser un insumo para este objetivo, tal como se observa en el cuadro 20 de la Memoria MEDUCA 2020.

El modelo y base de datos e información pueden estar organizados en las siguientes dimensiones:

CUADRO # 20
Ministerio de Educación
Dirección Nacional de Recursos Humanos
Cantidad de docentes por regional

Regional Educativa	Total
TOTAL	47,022
Bocas del Toro	4,537
Chiriquí	7,931
Codé	3,576
Colón	3,389
Comarca Emberá Wounaan	54
Comarca Guna Yala	809
Comarca Ngäbe-Buglé	1,097
Darién	1,358
Herrera	1,729
Los Santos	1,380
Panamá Centro	5,932
Panamá Este	1,091
Panamá Norte	323
Panamá Oeste	5,551
San Miguelito	3,911
Veraguas	4,354

Fuente: Registro del marco muestral, Sistema de Integración de Datos Estadísticos
Verificación que se realiza periódicamente, actualizada: 9 de nov. 2020.

Memoria MEDUCA 2020.

El modelo y base de datos e información pueden estar organizados en las siguientes dimensiones:

Dimensiones del sistema	Contenidos y asociaciones con fuentes existentes
Perfiles sociodemográficos de los docentes	Sexo, fecha de nacimiento, dirección, entre otros – Registros RRHH
Perfil por competencias asociadas a los docentes y por niveles	Novatos (0 a 2 años), intermedio (más de 2 años hasta 5 años), avanzado (5 y más años) – Mapa asociado a las trayectorias
Antigüedad, área temática en la que se desempeña y centro educativo de referencia	Estimación de tasa de reemplazo y mapeo en el territorio – fuente posible RRHH
Trayectorias de formación permanente y nivel de puntaje.	Historial que se puede asociar con el portafolio - Fuente posible DNFP
Registro de cursos con dimensiones de matriz	Asociados a las competencias, políticas educativas, objetivos, modalidad, recursos, Formador, instrumentos de evaluación, entre otros – a Desarrollar

Seguimiento de cursos y aplicación en práctica docente	Cuestionarios en línea con salidas automatizadas de los resultados, portafolios docentes – a Desarrollar
Distribución en territorio por temáticas y antigüedad.	Registro de OCAs y cursos impartidos cruzado por registros docentes - fuente posible DNFPP
Buenas prácticas y lecciones aprendidas	Registros asociados con el desempeño docente y los resultados de aprendizaje y PIMCE – a desarrollar

II.1.2. OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN A RELEVAR

II.1.2.1. INFORMACIÓN SOBRE CENTROS EDUCATIVOS ¿CÓMO INFLUYE EL CENTRO EN EL DESARROLLO DOCENTE?

En este punto, si bien existe el Programa Integral para el Mejoramiento del Centro Educativo, PIMCE, que se orienta a la autoevaluación institucional de los centros, es recomendable que la Dirección tenga presente esta información en la definición de las estrategias para la detección de necesidades de perfeccionamiento docente. De acuerdo con las experiencias analizadas, es recomendable descentralizar el desarrollo de los Planes de Formación Docente que deberían incluir al director de centro educativo junto con los docentes a partir de su Proyecto Educativo.

En las diversas investigaciones analizadas, indican como debilidad la escasa relación entre el curso y la realidad laboral del docente, por lo cual dentro del plan de mejora de la Dirección deberá incorporar una metodología de detección de necesidades donde se incorpore al director de centro.

Se observa que la Dirección de Evaluación Educativa ha ido desarrollando un sistema de evaluación de los centros educativos, que debería articularse con la gestión de la información. En el capítulo III desarrollaremos más este punto.

II.1.2.2. INFORMACIÓN SOBRE NORMATIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE ¿QUÉ ASPECTOS DE LA NORMATIVA VIGENTE SE DEBE ACTUALIZAR?

En este punto, se deberá incluir un grupo de trabajo que analicen las diferentes normativas que regulan la Dirección que está detallada en su manual de funcionamiento, a los efectos de adaptar a las transformaciones que se incorporen en el Plan de Mejora e integrarlas de tal manera que no se generen conflictos en la operativa.

Se sugiere revisar la normativa actual el Decreto 100 de 1947 y la ley de Educación que esté relacionada con las funciones de la Dirección.

II.1.2.3. EVIDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS SOBRE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

A modo de ejercicio, sobre cómo incorporar los hallazgos de la investigación en el estudio de pertinencia hemos tomado como base para el análisis, el estudio reciente sobre el perfeccionamiento docente en Panamá realizado por el Centro de Investigación Educativa y la American University (2020-2021), que tuvo como objetivo relevar las condiciones en que se pueden mejorar los resultados de la formación permanente y la instalación del Instituto de

Perfeccionamiento y Bienestar Docente. Se analizó la información desde la perspectiva del desarrollo profesional continuo (DPC), que surgió de las opiniones y percepciones de diferentes actores del sistema.

En relación al estado del arte, el estudio indica que, en materia de formación permanente docente, la literatura indica que temáticas como coaching/mentoría, retroalimentación, comunidades docentes de prácticas, metodologías activas, entre otras, son las que más aparecen en la actualidad. En cambio, en Panamá constituyen el menor porcentaje.

Por otra parte, de acuerdo con los diferentes actores participantes en el estudio, expresaron que debían

- Desarrollar más el aprendizaje transversal entre los docentes y trabajo en red.
- Aprender de los docentes senior locales que tienen experiencia en aprendizajes activos y que están actualizados.
- Abordar metodologías “más divertidas” centradas en la motivación y estímulo al estudiante.
- Aumentar la formación específica en las asignaturas que dictan para perfeccionar sus competencias docentes en sus áreas de conocimiento.
- Vincular las actividades de perfeccionamiento docente al contexto del docente y aumentar las competencias para aplicar lo aprendido a sus prácticas docentes.
- Contar con una formación que apunte al desarrollo docente y no a cursos cortos, que no tienen el impacto que se espera.
- En general, todos los entrevistados y consultados afirman que es posible llevar adelante un proceso de mejora, así como aumentar la integración entre los diferentes niveles locales, regionales y nacionales desde una perspectiva sistémica.
- También se menciona la necesidad de gestión de los flujos de información que surgen de estos procesos, así como contar con más herramientas para el seguimiento y evaluación de la efectividad de los cursos impartidos.

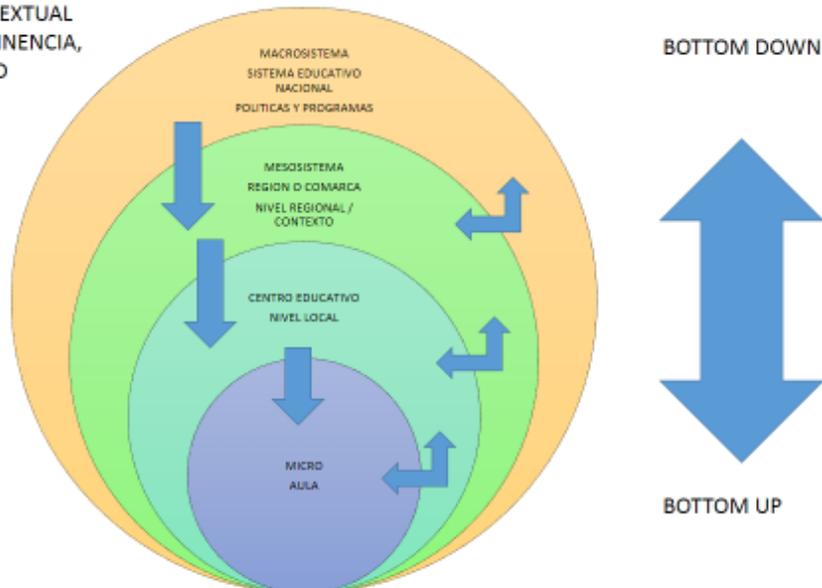
Estos hallazgos coinciden con los hallazgos relevados durante las entrevistas de esta asistencia técnica, por lo que en el capítulo III se hará un análisis de la Dirección con el futuro Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar Docente.

II.1.2.4. ESTUDIO DE LA OFERTA 2020 – 2022 ANÁLISIS GLOBAL POR TEMÁTICAS Y REGIONES DE ACUERDO CON LA DEMANDA DE LOS DOCENTES

A continuación, se presentan los resultados del ejercicio realizado. En primer lugar, fue necesario analizar la información recolectada a partir de los niveles locales, regionales y

acionales tal como se muestra en este esquema.

ANÁLISIS SISTÉMICO CONTEXTUAL
COMO INSUMO A LA PERTINENCIA,
CALIDAD Y SOSTENIBILIDAD



Por ejemplo, si tomamos el ODS 4 y analizamos cómo el perfeccionamiento docente está incorporando estos lineamientos de la política nacional, así como los lineamientos del Compromiso Nacional por la Educación, se puede observar que estas dimensiones no aparecen claramente definidas, ni en la justificación de los cursos ni en los contenidos. Asimismo, alinear lo que el sistema educativo se ha propuesto como meta e incorporarlo a los niveles locales, es una tarea pendiente que se puede fortalecer en el Plan de Mejora.

Por otra parte, a modo de ejemplo de cómo se pueden introducir las evidencias de las investigaciones en el trabajo de planificación del perfeccionamiento docente por parte de la Dirección. Se hizo el ejercicio de agrupar la oferta de cursos de estos períodos en base a los temas de perfeccionamiento que han declarado los docentes en aula, surgidos en la investigación más reciente llevada a cabo por CIEDU y American University entre los años 2020 y 2021.

En primer lugar, se agruparon las temáticas declaradas de interés por los docentes por los siete ejes que aparecen más abajo.

Áreas de perfeccionamiento declaradas por los docentes en la investigación diagnóstica 2020-2021 (CIEDU/American University)

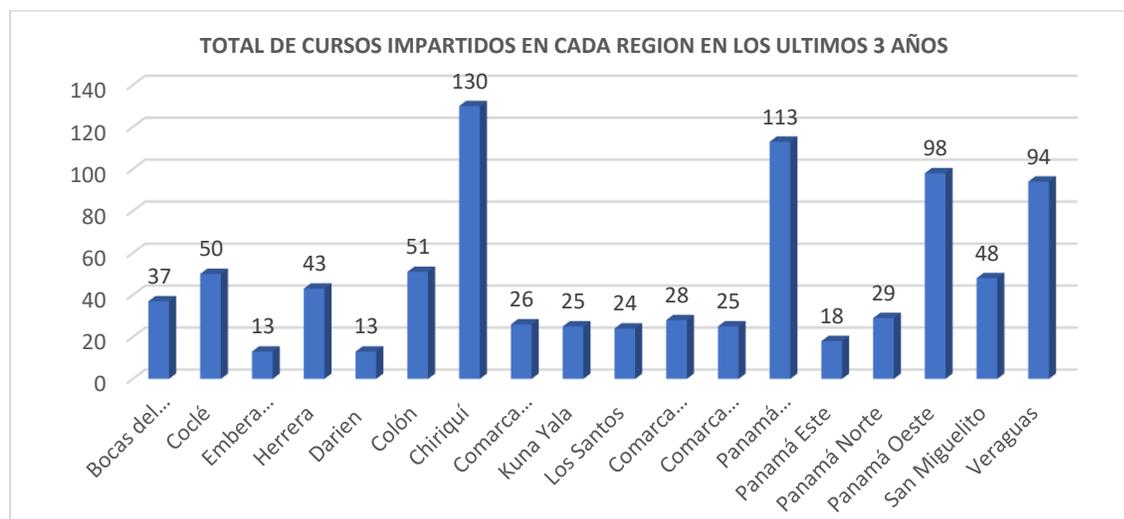
Área declarada por docentes	Tópicos de perfeccionamiento mencionados por docentes
1- TIC esta dimensión involucra los siguientes temas	Conexión a internet.
	Los dpc se desarrollen teniendo en cuenta la infraestructura (tecnológica) de cada escuela.
	Necesidad de desarrollo profesional relacionada con las tecnologías.
	Escepticismo o temores de los docentes con respecto al uso de las tecnologías en el aula.

2-Relación con la realidad/ contexto	Interacción entre pares.
	Aprender de instructores locales.
	Capacitación adaptada al contexto. Según necesidades y contexto de cada escuela.
	Las escuelas deberían decidir qué necesita su plantel docente.
3- Actualidad y pensamiento crítico	Capacitaciones que incluyan oportunidades para la reflexión individual y discusión entre pares.
	Encuentra la DCP repetitiva y desactualizada.
4- Especialización/didáctica en Área de conocimiento específica	Capacitación para perfeccionarse en su área conocimiento específica.
	Capacitación en técnicas de enseñanza diseñadas para un tema específico.
5- Planificación/metodologías activas/Evaluación por competencias	Capacitación en el uso de Metodologías activas.
	Formación sobre cómo adaptar lo que están aprendiendo a sus estudiantes y a su entorno.
	Necesidad de enfoques pedagógicos más innovadores.
	Ampliar estrategias de enseñanza.
6- Desarrollo personal/ varios	Desarrollo personal /coaching.
7- Curriculum	Curriculum.

A continuación, se hará el siguiente ejercicio sobre la oferta del período 2020-2022, tomando como criterios las dimensiones expuestas en la tabla anterior.

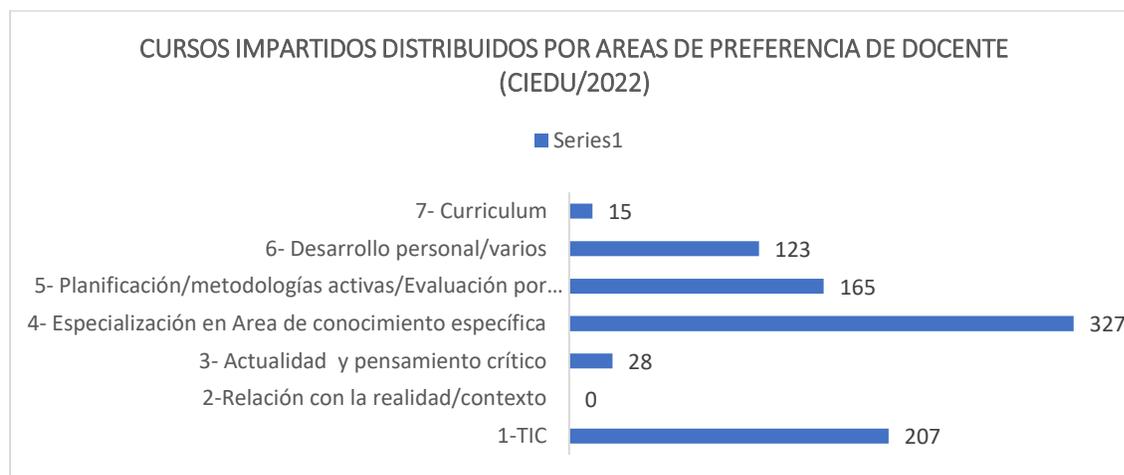
Cursos impartidos por región y comarca

En este punto, se observa que las regiones que más realizaron actividades de perfeccionamiento docente fueron Chiriquí, Panamá Centro, Panamá Oeste y Veraguas, quizás se debe al número de docentes y estudiantes ubicados en esas localidades, o a las dinámicas de dichos contextos.



Por temáticas

En este punto se puede observar que, del total de 865 cursos dictados en el período, la mayor parte de los mismos se concentran en aquellos que atendieron las necesidades de perfeccionamiento por área de conocimiento con 327 cursos, seguidos por 207 relacionados con aulas virtuales y TICs, especialmente asociados con la pandemia, y 165 se dictaron sobre planificación y metodologías activas de aprendizaje. En menor cantidad se ubica el pensamiento crítico y el curriculum, y no se dictaron cursos sobre la realidad del contexto.



Sin embargo, los docentes manifiestan que los cursos específicos de las áreas de conocimiento no tuvieron el impacto que ellos esperan, quizás se debe a la descontextualización del curso y de la realidad del centro educativo.

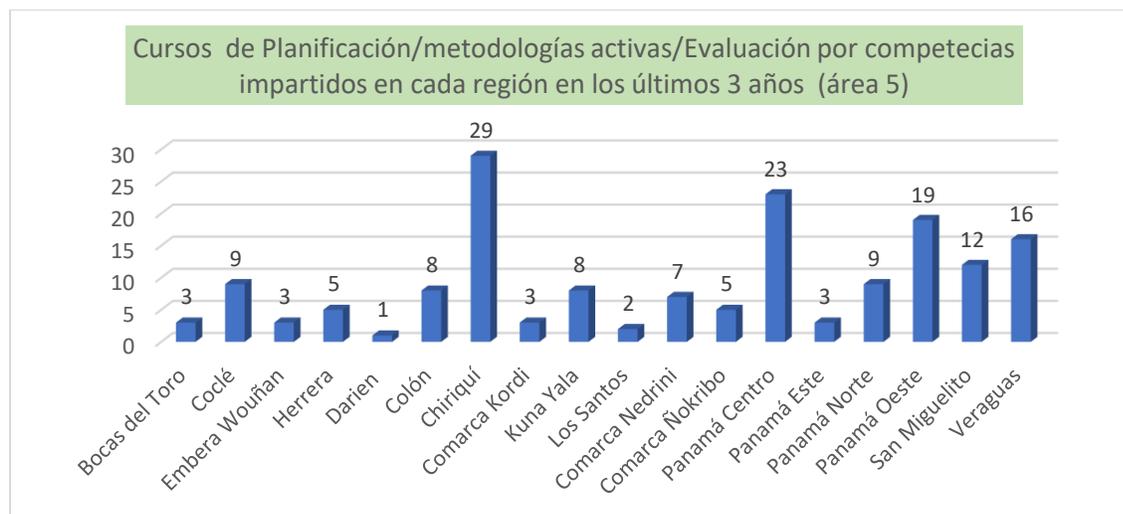
Por área de conocimiento

En el siguiente cuadro, se puede observar que las áreas de conocimiento más frecuentes son la Matemática con un 30 por ciento, seguida por la educación para el trabajo o educación técnico profesional y por idioma y lectoescritura con un 14 por ciento. Si sumamos las ciencias básicas en total alcanzan el 38 por ciento, seguida por español y lectoescritura con un 14 por ciento y educación para el trabajo, formación técnico profesional con un 17 por ciento. Se destaca que el 7 por ciento estuvo referida a educación inicial y básica el cual estaba destinados a los maestros y maestras de esos niveles educativos.



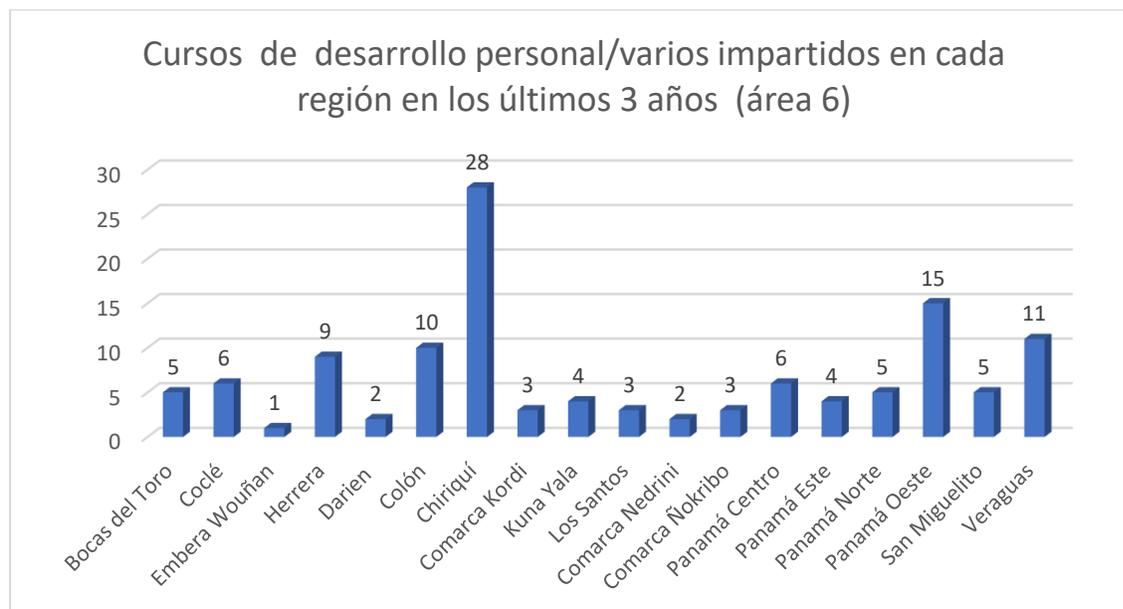
Cursos asociados a metodologías activas y planificación

En este caso, es interesante analizar que son las mismas localidades las que también presentan más cursos en estas temáticas que responden a las iniciativas de modernización de las prácticas docentes.



Por desarrollo personal y coaching

Esta temática aún es baja en relación con otras temáticas, y se agrupa en Chiriquí y Panamá Oeste. Sin embargo, la evidencia científica nos indica que estas formaciones son claves para ir introduciendo mejoras en la docencia y en la innovación educativa.



Por áreas de conocimiento específicas

En este caso se observa una tendencia al aumento de los cursos en ciertas zonas, pero sigue siendo escasas en otras áreas, siendo las regiones con más cursos Chiriquí, Panamá Centro, Panamá Oeste y Veraguas. Y las que menos presentan Embera Wouñan y Darien.



Finalmente, es recomendable que en el Plan de Mejora exista una línea que trabaje con los criterios de pertinencia y calidad al momento de definir y licitar los cursos para el año 2023.

II.1.3. PERCEPCIONES DE ACTORES DEL SISTEMA SOBRE LA PERTINENCIA

A continuación, se exponen las percepciones y opiniones surgidas en las entrevistas realizadas que confirman ciertos aspectos descritos en los puntos anteriores, los que han servido como insumos del Plan de Mejora, así como identificar qué está en la competencia de la Dirección y qué depende de otras instancias.

En relación con la confidencialidad de las entrevistas, solamente hemos incluido los códigos relacionados a los diferentes tipos de entrevistados.

Las principales respuestas que se recogieron durante las entrevistas en este tema fueron:

En general, existe coincidencia entre los entrevistados que los docentes toman los cursos por cumplir sus 40 horas para el tema del puntaje para ascender o pedir cambio, en especial entre las OCAs; mientras que en los supervisores, investigadores, gremios y directivos coinciden que no existen procedimientos de seguimiento/acompañamiento en el aula que permita retroalimentar la detección de necesidades.

Otro aspecto que salió en esta dimensión por parte de algunas OCAs, supervisores e investigadores fue la necesidad de involucrar a los directores de centros educativos; así como informarles y capacitarlos en las tendencias en materia de perfeccionamiento docente

Los supervisores e investigadores también mencionan la necesidad de contar con un perfil del docente actualizado.

Finalmente, los supervisores indicaron que las direcciones nacionales deben gestionar articuladamente la información que se obtiene del PIMCE.

A su vez, los entrevistados declararon ciertas recomendaciones en esta dimensión como:

- a.- Reformar la normativa para poder aprovechar la experiencia de los docentes del propio Ministerio de Educación.
- b.- Optimizar los requisitos para obtener los puntos de las capacitaciones (puede ser a través de la presentación de un producto final).
- c.- Proveer los recursos a supervisores e involucrar a directivos y coordinadores de los centros educativos en el proceso de detección, tal como se presenta en las experiencias estudiadas.
- d.- Establecer un plan de acción para articular las direcciones y además sacar mayor provecho a PIMCE.
- e.- Capacitación a los directores en gestión educativa.

II. 2 CALIDAD DE LA OFERTA DE FORMACIÓN CONTINUA

A partir de los diferentes modelos de calidad que se manejan en la región, y en especial, en las experiencias estudiadas, los criterios con que se evalúa la calidad tienen con los objetivos que se fijan y declaran, respecto de los resultados obtenidos. Estos criterios parten de las siguientes dimensiones:

- La fundamentación de la oferta (vinculada a la pertinencia a partir de la detección de la demanda);
- El perfil de egreso y sus resultados (mapa de competencias que se requieren en el sistema en docentes novatos, con experiencia y expertos del sistema);
- El diseño de la oferta y la estructura flexible de formación continua;
- Las condiciones de operación con que se implementan (se refiere a la programación analítica de los cursos [perfil docente, clima de aprendizaje adecuado, materiales pertinentes, recursos, tecnología, apoyo logístico, entre otros]);
- El sistema de evaluación y certificación de los niveles alcanzados durante y posterior a las actividades de aprendizaje (pruebas de conocimiento y de desempeño, detección de brechas de formación, entre otros).

Desde la pertinencia y calidad, este punto abordará en primer lugar cuál sería el perfil docente validado con el medio que debería apuntar la oferta de cursos de formación que estimula la integración del proceso de formación continua que, actualmente se encuentra fragmentado. Este perfil será el insumo para un mapa de competencias medulares y el conjunto de estándares asociado a cada una que permitirán evaluar el impacto de los cursos, tanto a nivel de formación inicial como de formación continua y a los niveles educativos que atienden.

En segundo lugar, a partir de los criterios de calidad propuestos en esta consultoría, se analizó una muestra de cursos del período 2020 a 2022, de diferentes temáticas, en especial su programación analítica. A partir de este análisis se han detectado debilidades en dicho proceso, para lo cual se tendrá en cuenta dentro del Plan de Mejora de la Dirección.

En tercer lugar, se exponen las respuestas de los entrevistados en relación con las percepciones de calidad de la oferta implementada.

II.2.1. INFORMACIÓN SOBRE DOCENTES Y SU PERFIL ¿QUÉ DOCENTE PRECISA PANAMÁ?

De la documentación recolectada, Panamá ha tenido varios hitos y esfuerzos por mejorar la formación docente, tanto inicial como perfeccionamiento continuo, en cada uno de ellos se ha ido configurando definiciones de perfiles, sin embargo, nunca tuvieron una formalización.

Es un fenómeno cíclico, que siempre, en apariencia se empieza de cero, pero analizando los fundamentos de cada hito, tanto enfoques teóricos curriculares y el perfil del docente en cada uno, tienen la misma naturaleza, la profesionalización del docente en todos los niveles o grados educativos.

En todos los casos, el esfuerzo ha sido definir un perfil que se adecue a los nuevos tiempos, a la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, a los modelos de educación centrados en el que aprende y no en el que enseña, en un mundo globalizado y virtualizado. Todo esto coincide con las tendencias observadas en las experiencias estudiadas en el capítulo anterior.

De allí que en este punto se hará un resumen sintético y se propondrá recoger estos insumos a los efectos de generar un primer mapa de competencias complejas docentes para comenzar a trabajar en la calidad y pertinencia de los cursos de perfeccionamiento docente que se impartan en el país como herramienta para implementar las políticas educativas y de calidad vigentes.

2.1.1. Antecedentes

A.- **Decreto 100 de 1957** donde se definen las funciones de maestros y profesores desde una perspectiva predominantemente administrativa, sin profundizar en las actividades docentes propiamente tales.

B.- **Período 1990 a 2018.** De allí que, a fines del siglo pasado y principio de este, el Ministerio de Educación ha venido realizando intentos por definir un perfil docente basado en competencias para alimentar la formación inicial, tales como:

a.- Proyecto de Desarrollo Educativo PRODE 1999: es un proyecto que contó con la cooperación del BID, y se desarrolló principalmente en un proceso de investigación que contempló un Seminario Taller de Formación Docente XI Seminario Permanente de Reflexión y Acción” donde se hizo una propuesta de perfil del docente de educación básica general realizado entre abril y julio de ese año. Se definieron cinco dimensiones a tener en cuenta: personal, social, cultural, profesional y técnico pedagógico.

b.-Proyecto Apoyo al Mejoramiento de la formación Inicial del docente de Educación Primaria o Básica, Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana CECC 2000. Se realizó con el apoyo de la cooperación de los Países Bajos, donde seis países participaron en él. En este caso se definieron estándares en cada área (académica, personal, laboral, profesional). Es interesante que aquí se introducen el concepto de estándar de desempeño, lo que debería ser tenido en cuenta.

c. Diálogo para la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional - PNUD, 2002. Se trabajó a través de la mesa temática “Perfil, formación y desempeño de la educadora y el educador” se tuvo como finalidad diseñar un Sistema Nacional de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, y elaborar la temática básica de una propuesta de Ley de Carrera Docente. Desde el punto de vista de esta asistencia técnica, este antecedente sobre sistema nacional será importante para las proyecciones de la Dirección, que tiene en cuenta, en especial con la creación del Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar Docente, los siguientes aspectos: creación y gestión del perfil de la educadora y el educador; requisitos para estudiar carreras pedagógicas; proceso de selección de educadoras y educadores; formación Docente; sistema nacional de educación permanente; evaluación docente.

En relación con el perfil docente se describe desde un enfoque de competencias complejas e integral (personal, profesional y ocupacional- formación profesional) saber, saber hacer, saber ser y saber relacionarse con otros. Asimismo, se recomienda la revisión del Decreto 100/57.

d.- Dirección Nacional de Educación Superior - Proyecto de Desarrollo Educativo (PRODE),2005. Es un trabajo que se llevó a cabo con diferentes actores formadores docentes donde se abordaron las dimensiones de la formación inicial y el perfeccionamiento docente continuo.

Formación docente inicial se propuso: transformar el currículum de formación del docente; adopción de un núcleo común de asignaturas; asegurar una formación práctica real o formación profesional de calidad; prácticas con un componente de investigación socioeducativa e innovación educativa; enfoque multi e interdisciplinario de la formación; desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes para el uso y manejo de la información; formación en arte, educación física, salud, recreación y deportes; conocimiento del contexto local, regional, nacional e internacional; educación inclusiva y el enfoque de derechos humanos; la metacognición; la comunicación y el emprendimiento a través de proyectos sociales educativos; entre otros.

En cuanto a la formación continua y perfeccionamiento (muy importante para la Dirección de Perfeccionamiento) se dan las siguientes recomendaciones:

DIMENSIÓN	CONTENIDOS
Sobre los programas y acciones se articularán con los contenidos formativos que sustentan el currículo de formación inicial (aprendizaje continuo)	<p>Núcleo común de capacitación en fundamentos teóricos y metodológicos que fortalezcan la identidad profesional.</p> <p>Adecuada relación teoría – práctica desde el escenario de cada centro escolar como espacio de capacitación con base a una programación sustentada en la supervisión y dirección de la escuela en el contexto de los Proyectos Educativos de Centro.</p> <p>La investigación – acción en el aula, la escuela y la comunidad, así como el fomento de la innovación.</p> <p>Fortalecimiento del saber epistemológico, disciplinario, científico y didáctico correspondiente a cada especialidad.</p> <p>Generalizar el uso óptimo de tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Conocimiento actualizado e integral del contexto socioeconómico, político, educativo, cultural, local, nacional, regional y mundial.</p>

	Fortalecimiento de la educación en valores, según ejes transversales establecidos. Dominio de otras lenguas, especialmente el inglés. Fortalecimiento de nuestra identidad y cultura nacional. Fortalecimiento de la educación estética, artística, física y deportiva. Educación Inclusiva.
Sobre las modalidades	Empleo de formas flexibles semipresenciales y a distancia, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación disponibles (internet, radio, TV).
Entidades formadoras	Deberá ser efectuada por parte no sólo del MEDUCA desde el nivel central, sino, con un carácter descentralizado tomando como punto de partida los recursos disponibles y necesidades reales existentes.
Visión del perfeccionamiento	Al igual que en la formación inicial se debe contemplar una visión multi e interdisciplinaria desde el enfoque biopsicosocial.
Responsabilidad social	La capacitación y perfeccionamiento deberá concebirse de manera diversificada y como una responsabilidad social de todas las instituciones públicas y particulares en especial, en lo relativo a los docentes de educación media.

e.- Programa de Compromiso por el Mejoramiento de la Educación creado por la ley 59 de noviembre del año 2018, a cargo del Consejo Permanente Multisectorial para la Implementación del Compromiso.

COPEME ha fijado cinco metas para llevar adelante el Compromiso, es la meta 3 que está orientada a generar el Sistema Nacional de Capacitación Pública, centrada en la cualificación docente y actualización permanente, a cargo de Berta Echevers, Manning Suárez, Mariela Batista, Yiberly Sanchez.

Las Acciones estratégicas definidas en esta meta son:

1. Diagnosticar las necesidades de capacitación por escuela, por zona y por región.
2. Diseñar e implementar un Sistema Nacional de Capacitación Pública y Actualización Permanente centrado en la cualificación docente y la actualización continua.
3. Diseñar e implementar un sistema nacional de desarrollo profesional continuo para los directores de Centros Educativos, Supervisores Regionales y Nacionales de acuerdo a las necesidades
4. Creación de un Instituto Público Nacional de Capacitación Docente Multidisciplinario.

De las cuatro, las tres primeras están referidas a la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional. Estas acciones suponen una orientación para el diseño y modernización de la Dirección en relación con el Plan de Mejora y su continuidad en el tiempo.

f.- Desde la prospectiva OIT sobre el futuro del trabajo docente (Departamento de Políticas Sectoriales, Ginebra, 2021) En la Reunión Técnica sobre el futuro del trabajo

en el sector educativo se creó el documento técnico “El futuro del trabajo en el sector educativo en el contexto del aprendizaje permanente para todos, las competencias y el Programa de Trabajo Decente”, que se elaboró en plena pandemia y analiza prospectivamente las ocupaciones de maestros y docentes del sistema educativo a nivel internacional.

En relación con este insumo ya que describe las nuevas funciones de los docentes y formadores dentro de paradigmas centrado en el conocimiento y el aprendizaje como es la mediación, la virtualidad, las diversificaciones de las ocupaciones docentes como el tutor, el coaching, el gestor de contenidos, el diseñador de instrumentos de evaluación, entre otras.

2.1.2. PERFIL DOCENTE A TENER EN CUENTA PARA EL MAPA DE COMPETENCIAS COMO BASE PARA LA FORMACIÓN CONTÍNUA

En el marco de trabajo entre MEDUCA y la Comisión Interuniversitaria para la Formación Docente Inicial del Docente. El Perfil del Nuevo Docente Panameño 2018. Actividad realizar con todas las instituciones formadoras orientadas a fijar un nuevo modelo de docente (aunque sigue los fundamentos anteriores) y la orientación hacia Resultados de Aprendizaje desde el enfoque de competencias para la vida y a lo largo de la vida.

Algo que llama la atención es que no se mencionan ninguno de los antecedentes anteriores, que deberían ser tenidos en cuenta al momento de realizar el mapa de competencias.

Antecedentes normativos

a.- Ley 47 de 1946, Ley Orgánica de Educación, modificada por Ley 36 de julio de 1995 artículos 325 y ss, y art.331 que dispone la normativa sobre la coordinación, planificación y organización de la formación docente entre el Ministerio y los Centros de Formación Docente y universidades.

b.- Decreto Ejecutivo 576 del 21 de julio de 2004 que crea el Sistema Nacional de Formación y Desarrollo Profesional Integral (SINDEPRO) que atiende las necesidades de formación de los actores de la educación; contando con dos campos concretos de acción uno es la formación inicial del Docente y otro el Desarrollo Profesional Integral del Docente.

c.-Decreto Ejecutivo 511 de 5 de julio del año 2010 que reglamenta la Ley 30 del 20 de julio del 2006 que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.

El perfil docente novato o recién graduado, que egresa de las carreras de educación, se estructuró por competencias y tiene dos áreas de dominio, una cultural y otra profesional con indicadores de egreso. A continuación, se expondrán las principales áreas de dominio de competencias

- **AREA CULTURAL:** esta se justifica debido a la diversidad cultural que presenta Panamá tanto a nivel de las regiones como de las comarcas, por lo que el docente en cualquiera de sus grados debe atender esta dimensión en su planificación docente.

- **AREA DE DOMINIO 1:** “Procesos formativos estableciendo relaciones significativas entre distintos contextos” con seis competencias.
- **AREA PROFESIONAL:** se concentran cuatro áreas de dominio, una que se concentra en el proceso de enseñanza aprendizaje, otra referida a la gestión de los procesos de un centro educativo, una tercera vinculada a la relación con el medio, y finalmente sobre la formación continua docente.
- **AREA DE DOMINIO 2:** “Diseño e Implementación de procesos de enseñanza aprendizaje” desarrollada con 17 competencias.
- **AREA DE DOMINIO 3:** “Gestión de procesos institucionales” con seis competencias.
- **AREA DE DOMINIO 4:** “Análisis y establecimiento de formas de vinculación con el mundo productivo” (EDUCACION- SOCIEDAD) con cuatro competencias.
- **AREA DE DOMINIO 5:** “Desarrollo de la propia profesionalidad docente” con diez competencias.

Si bien en total suman 43 competencias específicas, se deberían asociar al plan de formación 2023 y a los objetivos que se fijaron para las programaciones analíticas.

En conclusión, a los efectos de mejorar la pertinencia de la oferta, es necesario definir un MAPA DE COMPETENCIAS COMPLEJAS que requieren los maestros y docentes de Panamá para transformar sus prácticas docentes, y a su vez, descubrir quien ya tiene ese perfil o algunas de esas competencias. Se puede realizar un taller de análisis funcional u otras metodologías para el desarrollo de este punto en conjunto con la Dirección y otros actores, incluido los representantes de los gremios.

Otro aspecto a incluir son los estándares docentes que viene trabajando la Dirección Nacional de Evaluación Educativa de MEDUCA.

II.3. ESTUDIO DE MUESTRA DE CURSOS IMPARTIDOS DESDE PERSPECTIVA DE CALIDAD

El proceso de licitación y evaluación de los cursos, si bien se parte de la información que envía cada región educativa, la misma pasa por diferentes tomadores de decisión, por lo que se corre el riesgo de ir perdiendo datos e información de las necesidades que han manifestado los centros educativos y los docentes en su aula. Este punto tendría como efecto planificar una oferta que no contemple totalmente los intereses y expectativas de los docentes como para trasladar esa formación a su práctica docente y al aula.

II.3.1. Sobre la oferta de cursos

II.3.1.1. Diseño de la Matriz

Las variables que se han introducido en los documentos donde se registran los cursos solicitados por las regiones y comarcas, no tiene una metodología definida como en el caso de los talleres de consulta a docentes y directivos de Cosa Rica, o la metodología de formación local de Chile o las consultas que hacen los Comités Territoriales de Formación Docente en Colombia. Este es un punto del Plan de Mejora que habrá que desarrollar.

Actualmente para la oferta 2023 se han solicitado la siguiente información:

Título del Seminario	Debe ser específico a las competencias que se van a formar y evitar en lo posible modo genérico
Objetivo	Se debe relacionar directamente con las áreas de dominio o mapa de competencias del perfil docente. Se recomienda hacer el ejercicio con el perfil 2018.
Nivel	Sin observación, pero sería necesario definir si se trata de centros de unigrado o multigrado, ya que eso es una variable que debe incidir en el diseño de la programación analítica.
Justificación	Es muy genérica, se observa la misma debilidad que lo indicado en el objetivo, y no se evidencia claramente la pertinencia de la oferta. Sería conveniente incorporar la información analizada de los cursos del período 2020-2022. A futuro sistematizar el trabajo de detección de necesidades de formación.
Contenidos del tema	Es de naturaleza contenidista. Solo es un listado de temas, lo que hará difícil el proceso de licitación y de adjudicación, y lo más probable sin el impacto que se requiere. Tampoco aparecen aspectos de metodología o condiciones para su implementación en la formación de adultos como la andragogía que parte del método de casos
Modalidad	Se hace necesario contar con un conjunto de indicadores de calidad tanto para lo presencial como para lo virtual.
Cantidad de participantes	Se debe tener en cuenta las condiciones de operación junto con el cupo.

No aparecen: requisitos de los perfiles de los formadores, ni se los aspectos locales que deben describir la realidad a la que se apunta. Incorporar estos aspectos debería ser parte del Plan de Mejora a futuro.

II.3.1.2. Análisis de cursos

Este es un aspecto que se ha mencionado en la literatura consultada y en las entrevistas realizadas con los diferentes actores. A continuación, se realizará un análisis comparativo con la documentación proporcionada por la Dirección y los criterios internacionales centrados en criterios de calidad de la formación profesional.

- Criterios de análisis internacionales/Dirección:

Criterios internacionales	Dirección
Nombre del ente capacitador registrado previamente	Identificación del ente capacitador
1.Modalidad del curso (presencial, a distancia, e-learning, autoaprendizaje) a partir de un conjunto de definiciones, criterios y justificación	Cuenta con tres tipos de formularios (diplomado, curso, seminario taller)

2. Nombre de curso deberá estar directamente vinculado a la competencia a desarrollar u objetivo general ¿En qué se va a formar?	Nombre del curso se observa en el caso de los diplomados, en el resto aparece como acción, pero no aparece la relación con el objetivo.
3. Perfil de los participantes relacionados con su contexto específico de trabajo (urbano/rural/uni o multigrado) y no de manera genérica. Asimismo, los beneficiarios de esa formación (por ejemplo niños y niñas, las familias, el centro educativo, entre otros)	Solo se menciona el cargo o actividad que realiza y la zona donde se ubica, pero es genérico.
4. Número de participantes asociado a la modalidad (presencial depende de las condiciones; E-learning de acuerdo al soporte y tutores; asincrónico y autoaprendizaje es individual).	No aparece específicamente
5. Requisitos de ingreso preparación previa por ejemplo si es docente recién graduado o novato, nivel intermedio o senior que garantice los objetivos de aprendizaje.	No aparecen específicamente en los formularios
6. Competencia a desarrollar /objetivo general como resultado del aprendizaje final y no por contenido que aseguren la calidad del curso	No aparece pues están redactado en forma de objetivos por contenidos o actividades
7. Aprendizajes esperados, objetivos específicos en términos de metas específicas o parciales que orienten la formación a través de acciones formativas observables y medibles que oriente el aprendizaje	Objetivos de la actividad sin detalle
8. Contenidos/módulos que deberá trabajar el participantes asociados a una actividad más práctica que teoría	Los Contenidos están acorde con el tema. "Los Contenidos están actualizados y corresponden de manera integral a los objetivos propuestos".
9. Carga horaria adecuada distribuidas por la práctica y la teoría	Si bien aparece la carga horaria no se evidencia que se tomen en cuenta los criterios entre la teoría y la práctica solo se menciona que "Las actividades que se planifican garantizan su aplicación en el aula".
10. Datos de la plataforma cuando es a distancia con descripción del entorno virtual	No aparece, solo "Se observan actividades a distancia".
11. Perfil docente de los instructores que deberán estar directamente relacionado a los aprendizajes esperados y a la realidad del docente.	Perfil docente hoja de vida y experiencia con requerimientos de documentos "Los facilitadores cuentan con la experiencia profesional requerida para el desarrollo del tema de capacitación".
12. Modelo de aprendizaje que deberá estar asociado a los objetivos de aprendizaje y las	Si bien aparecen, no se evidencia esa vinculación

competencias que se quieren formar ¿qué hará? ¿Cómo lo hará? ¿Con qué y dónde?	“Las estrategias utilizadas conducen a la comprensión, reflexión y análisis”. “Utiliza métodos y procedimientos estratégicos que orientan y activan la búsqueda y la construcción de nuevos conocimientos”. “La metodología del taller demuestra ser activa y participativa”.
13. Materiales didácticos que sean adecuados al proceso de aprendizaje	Si bien aparece, la calidad de los mismos queda a criterio del evaluador. “El material presentado a los participantes está actualizado y acorde al tema”. “La bibliografía es actualizada y diversa, utiliza metodología activa y participativa”.
14. Requisitos técnicos y administrativos Instrumento de evaluación y porcentaje de asistencia: Manual para elaboración de instrumentos de evaluación	El pretest y postest tiene concordancia con el tema a tratar.
15. Infraestructura requerida de acuerdo con las actividades y el modelo de aprendizaje	Si aparecen estos requerimientos
16. Materiales y equipos	Lo mismo
17. Valores del curso	Igual
18. Mecanismos de seguimiento y control sobre lo aprendido e incorporado en la práctica habitual.	No se evidencia

II.3.1.3. COMENTARIOS

Sobre la justificación de los cursos: es necesario desarrollar datos e información de cada región y contexto a los efectos de justificar la pertinencia de la oferta. Se observa que las justificaciones con que se presentan los cursos, son muy genéricas y no están vinculadas a la realidad que se van a aplicar, lo que confirma lo que ha surgido en las entrevistas y las investigaciones estudiadas, por lo que sería conveniente incorporar en el Plan de Mejora un área que genere estos datos e información de los contextos y perfiles docentes, así como desarrollar una línea de actividades de formación destinada a los responsables por los cursos en las OCAs de cómo llevar adelante esta tarea.

Sobre los criterios de selección de cursos: de acuerdo con el cuadro anterior, si bien se plantean requerimientos similares de evaluación de los cursos, la mayoría de los criterios son tácitos y quedan a criterio del evaluador. Es necesario desarrollar propuestas integradoras del perfil de egreso, la metodología o andragogía (pedagogía del adulto), los criterios de evaluación de los logros alcanzados, así como los mecanismos de seguimiento que pueden ser a través de herramientas electrónicas o el portafolio del docente.

Modelo curricular y perfil docente: un aspecto que esté influyendo en la calidad y pertinencia, es que, al no contar con un mapa o perfil de competencias asociadas a la formación docente, en general se tratan de diseños por contenidos, y poco explicita la relación con los objetivos de

aprendizaje, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación de los aprendizajes. Además, el modelo debe ser flexible cuando se trata de adultos trabajadores.

Sobre el enfoque curricular: es variado, unos cursos se han diseñados desde el instructor o facilitador, otros desde el participante, o con ambas modalidades, pero lo que se puede observar que un mismo curso se aplica a regiones y comarcas con realidades diferentes a partir de la misma justificación.

II.4. PERCEPCIONES DE LOS ACTORES SOBRE LA DIMENSIÓN CALIDAD Y SOSTENIBILIDAD

1. Un primer aspecto observado por parte de los investigadores y operadores del sistema que no se cuentan con protocolos claros, así como estándares de calidad que orienten al sistema de formación docente panameño hacia las metas que se han definido desde el gobierno. “Todos los años hay una planificación diferente... no hay un modelo de planificación específica” relató un entrevistado.
2. Las OCAs y gremios han destacado que, debido a la ausencia de procedimientos establecidos y formalizados, tiene como consecuencia el escaso tiempo para planificar y presentar las ofertas de cursos.
3. Otro aspecto que se indicó por parte de los supervisores y gremios que no tienen los recursos (económicos y logísticos) para hacer el seguimiento o acompañamiento en los centros educativos.
4. Los representantes de gremios entrevistados, tienen una imagen negativa de las OCAs, ya que consideran que en su mayoría se han creado para adquirir recursos económicos y sus designaciones son poco transparentes. Por lo que la Dirección debe atender estas observaciones.
5. Existe una alta burocracia que afecta la dinámica de la operativa de los cursos e impiden o dificultan posibles cambios.
6. Se observa debilidades en la infraestructura en las regiones, así como ambientes adecuados para las estrategias activas.
7. En la mayoría de los entrevistados se coinciden que la duración de las capacitaciones es baja para lograr el impacto o alcanzar los objetivos, 40 horas, en algunos casos la OCA se hace cargo de la consolidación de la formación con un acompañamiento a los docentes.
8. Un aspecto que mencionaron los gremios, los supervisores y directores que en ciertos casos los facilitadores contratados por las OCAs no tienen una didáctica pertinente, conocen muy poco el contexto y el sistema educativo panameño.

Sugerencias de mejoras en la calidad

- Crear protocolos que hagan más objetivo y transparente el proceso de selección de OCAs.
- Establecer un marco normativo o de normas y procedimientos que garantice la estabilidad/continuidad en los procesos de planificación.

Sostenibilidad

- La falta de infraestructura tecnológica, así como la falla de la tecnología en lugares muy distantes afectan las iniciativas centradas en la tecnología educativa, por lo que se hace necesario trabajar mucho en cuanto a la comunicación virtual, bajar los problemas de conectividad y los problemas de electricidad que existen en algunos centros educativos.
- Los gremios observan que 7 de cada 10 directores son docentes de aula, por lo cual al momento de planificar algunas capacitaciones se superponen y se debe optar por uno u otro.
- Se hace necesario contar con un sistema de Información (base de datos) que permita contar con evidencias para la toma de decisiones.
- La política incide en la toma de decisiones y en la continuidad de las propuestas educativas, lo que es observado por diferentes actores, y que resulta de la información recolectada y analizada.
- Se necesita un sistema que permita más coherencia y una real articulación en lo que queremos y hacia dónde vamos como país.
- Se necesitan políticas de Estado de hacia dónde queremos ir; así como que el gobierno que venga la respete y se le dé continuidad a las iniciativas que vienen de otros gobiernos. De lo contrario es un volver a empezar de cero. Esto también se observa en las investigaciones y acciones que ha realizado Panamá desde el siglo pasado al presente.

Oportunidades de mejora de la sostenibilidad de la calidad y la pertinencia

- Buscar alianzas con las otras direcciones nacionales, otros ministerios y con empresas privadas o públicas en telecomunicaciones para subsanar esta debilidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN DE ESTE CAPITULO

A partir de las experiencias analizadas en el capítulo I, los hallazgos expuestos en el presente capítulo II, así como las evidencias que surgen de la investigación socioeducativa, las tendencias en los modelos de formación continua docente, es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- a. Es necesario diseñar la formación desde la práctica docente, lo que pasa en el aula y en el centro educativo y la mejora en los resultados de los sistemas educativos.
- b. El bajo impacto de las capacitaciones impartidas por instituciones externas a los Ministerios de Educación con uso de metodologías tradicionales y sin seguimiento o acompañamiento. De allí que aparece como un elemento de calidad el acompañamiento docente como principal estrategia de formación docente
- c. Atender las diferentes necesidades de actualización docente de acuerdo al nivel en que se encuentra el docente, por ejemplo, formación inicial docente donde ha predominado la teoría y contenidos sobre la formación profesional a través de las prácticas en aula, con poca conexión entre las dos durante el período de formación.

Esto se observa en las prácticas de los docentes novatos o en sus primeros años de experiencias que, como no saben aplicar los enfoques teóricos y sus herramientas metodológicas a los problemas que se le presentan en el aula, termina aplicando soluciones que parten de la cultura docente donde se educaron cuando eran estudiantes.

- d. La tendencia es asignar a los maestros y profesores la responsabilidad por generar climas de aprendizaje donde se den las condiciones para promover el desarrollo integral de los estudiantes, tomando en cuenta la base cultural donde pertenecen.
- e. Existe una relación directa entre el nivel de formación docente con los resultados de aprendizaje alcanzados.
- f. En los casos observados los sistemas en transformación requieren dos aspectos: i) profesionales que tengan ciertas características como las competencias para la innovación, la creatividad y la flexibilidad, y ii) un centro educativo que acompañe con un ecosistema que permita consolidar esas competencias desde una perspectiva de calidad.
- g. También se observa que se pasa del concepto de formación y capacitación al aprendizaje de los docentes; las buenas prácticas indican que donde existe el aprendizaje colaborativo, inductivo y con otros se evidencia mejores resultados.
- h. Cuando los cursos son cortos no generan esa sinergia para el cambio en las prácticas docentes. En los casos de éxito se observan tres factores: las condiciones que requiere un docente, el tiempo para desarrollarlo y los recursos que precisa para llevar adelante una experiencia de aprendizaje significativa y profunda que impacte en sus prácticas docentes en aula. De allí metodologías como el coaching, la mentoría, la retroalimentación, han ido apareciendo en los casos de mayor éxito.
- i. Otro aspecto que se observa es que el sistema de cursos cortos se va transformando en procesos de desarrollo profesional docente articulados, junto con el escalamiento de competencias, por ejemplo, los niveles de novatos o primeros años de experiencias, intermedio y avanzado o senior. En los tres casos seleccionados como experiencias paradigmáticas se tuvieron en cuenta ciertos aspectos en el proceso de transformación como:
 - a. El problema no radica en aprender nuevos conocimientos, sino en cómo se implementa el cambio cultural (Martínez García; 2008).
 - b. El ecosistema debe proporcionar condiciones para el aprendizaje permanente del docente, por lo cual es necesario generar estructuras de aprendizaje organizacional abierta, flexible e integrado a la comunidad docente y del medio.
 - c. Los sistemas de formación inicial y de aprendizaje deben ser continuos, más flexibles y que contemplen en el mismo plano los diferentes tipos de aprendizaje (formal, no formal, informal y aprendizaje en red) y que sean sustentable en el tiempo (UNICEF; 2022).

Finalmente, el aspecto más relevante es el pasaje de un paradigma centrado en la formación o capacitación, a otro centrado en el aprendizaje del adulto donde se visualiza más el impacto del perfeccionamiento: aprendizaje colaborativo entre pares; de otros y con otros; desde el contexto sociocultural y las necesidades del centro educativo, en especial cuando existe la multiculturalidad en un mismo grupo de estudiantes (Azorín; 2018).

CAPÍTULO III - ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA DIRECCIÓN Y LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

III.1. DIRECCIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Es necesario precisar que la Dirección tiene un área de trabajo de alta complejidad, no sólo a nivel central, sino a nivel regional y local, por lo cual se hace necesario incorporar estrategias y tecnología que permita mejorar sus resultados. Esto será contemplado en el Plan de Mejora que permita a los equipos partiendo de sus prácticas habituales, analizar prospectivamente su organización y visualizar el camino a seguir. El modelo de procesos y análisis funcional que se llevará en los talleres tendrán como objetivo ese desarrollo.

A su vez, la aparición de un proyecto como el Instituto de Perfeccionamiento y Bienestar Docente obliga a realizar una transformación de la Dirección en cuanto a sus roles, en especial respecto de las políticas públicas docentes y el impulso de acciones que se integren a través de dicho Plan de Mejora desde una concepción de desarrollo interno. La Dirección posee experiencia, historia y una cultura propia que se visualizan en las prácticas habituales, de allí que se comenzará por estas para definir el plan.

Todas las personas y organizaciones aprenden si se les da las condiciones, los recursos y el tiempo necesario.

III.1.1. Visión y Misión

Un primer paso a dar es la revisión de los objetivos, la visión y la misión de la Dirección, que es lo que primero se llevará a cabo. De acuerdo con la normativa y manuales de operación estos son:

Objetivos:

- Ejecutar las políticas educativas en materia de formación y capacitación al personal docente mediante la modernización de sus programas, la planificación, la coordinación y unificación de criterios con las entidades responsables de esa acción
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación panameña a través de la capacitación y actualización profesional del personal de educación en servicio

Visión: ser una entidad modelo que fortalece el perfeccionamiento integral y continuo para educadores y administrativos, que garantice una educación de calidad en Panamá.

Misión: promover y ejecutar programas para la formación y perfeccionamiento permanente del educador y administrativos en las áreas humanísticas, científicas y tecnológicas sobre la base de sólidos valores éticos, morales y cívicos.

Ahora bien, durante el proceso de revisión de las prácticas habituales, se aconseja revisar estas definiciones a los efectos de construir un conjunto de descriptores de la Dirección que respondan las definiciones que se seleccionarán en el Plan de Mejora.

III.1.2. Análisis del funcionamiento de la Dirección

La Dirección cuenta con una estructura y funcionamiento que están descrito en la normativa que la regula, destacando que su funcionamiento es operativo, no por procesos, por lo que es necesario hacer un análisis para ubicar sus funciones dentro de estos procesos. Tal como se muestra a continuación.



Otro aspecto a tener en cuenta es que no cuenta con un área de y no cuenta con un área de gestión del conocimiento de sus principales procesos tal como se expuso en el capítulo I, lo que dificulta contar con los datos y la información que se requiere para evaluar sus resultados.

A pesar de lo anteriormente expuesto, la Dirección ha comenzado a desarrollar acciones como, por ejemplo:

- La consulta a las regiones.
- Actividades tipo talleres con actores locales.
- El mismo proceso de autoevaluación que se inició con este proyecto.

En este sentido la Dirección de Perfeccionamiento deberá tener en cuenta estos aspectos y tendencias al momento de analizar la detección de necesidades realizada a partir de las regiones y lo que las políticas y programas nacionales de educación tienen como finalidad para identificar la pertinencia de la oferta de aprendizaje a los docentes y a los centros educativos.

Percepción de los actores sobre las oportunidades de mejora de la DNFP

#	OPORTUNIDADES DE MEJORA
1	Disminuir las tareas burocráticas a supervisores y directores de centros para que dediquen más tiempo al seguimiento
2	Aprovechar los conocimientos de los docentes del Ministerio de Educación
3	El docente de primaria está comprometido con esta capacitación
4	La capacidad de convocatoria

CAPÍTULO IV - SOBRE EL CAMINO A SEGUIR: METODOLOGÍA Y PASOS PARA EL PLAN DE MEJORA DE LA DIRECCIÓN.

ASPECTOS A ANALIZAR CON EL EQUIPO MEDUCA

Si bien se observa un esfuerzo por abordar las oportunidades de mejora por parte de la Dirección de Perfeccionamiento y comenzar un proceso de autoevaluación, es aconsejable analizar los siguientes aspectos en relación con las tres dimensiones pertinencia, calidad, sostenibilidad y oportunidades de mejoras.

1. La necesidad de contar con un modelo de formación continua docente basado en el enfoque por competencias complejas tal como se muestra más abajo.



2.- La ausencia de una metodología que controle el flujo de información durante el proceso de detección de necesidades, al menos es lo que surge de las evidencias encontradas. La fragmentación y escaso contacto entre los niveles centrales y locales provoca una brecha en la definición de una oferta.

3.- La centralización en el diseño de los planes también se constituye en una debilidad al no estar involucrados los centros educativos como responsables, y la ausencia de mecanismos de seguimiento y control agravan la situación. Se observa una cobertura desigual entre las regiones y en las temáticas de los últimos tres años, tomando en cuenta la situación de la pandemia.

4.- En el proceso de licitación, si bien se accedió a documentos o guías para los evaluadores que van a seleccionar los cursos que postulan las OCAs, hay aspectos que no aparecen. Por una parte, el requerimiento de datos del contexto y el perfil de los maestros o docentes que van a participar de acuerdo con su nivel y contexto geográfico

y cultural, como fundamento de la pertinencia de la oferta educativa, así como el perfil del facilitador que debería estar familiarizado con los aspectos particulares del contexto de trabajo de los maestros y docentes (conocer y manejarse con la cultura local).

5.- El sistema de puntaje, si bien la Dirección no tiene competencias específicas para su modificación, es un supuesto externo que ha influido en la motivación y valoración de los docentes que participa. Habrá que tenerlos en cuenta.

6.- La ausencia de un mapa de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida activa docente asociado con las políticas públicas, por ejemplo, con las metas del ODS 4. Estas ausencias debilitan la pertinencia y calidad de los objetivos de los cursos que se postulan por parte de las OCAS y no orientan claramente el diseño de los mismos.

7.- Si bien este estudio es parte del proceso de autoevaluación, aún no existe una cultura de la calidad que se debería consolidar a partir del Plan de Mejora.

8.- Se identifica falta de sinergia con otras instancias del Ministerio y otras estrategias de mejoramiento de los resultados de la educación existentes en Panamá.

IV.1. TALLERES DE PLAN DE MEJORA CON EQUIPO DE LA DNFP

Las sesiones de trabajo contaron con las siguientes actividades:

- 1.- Exposición de los hallazgos realizados durante los dos meses de recolección de información, con participación de los diferentes integrantes, en especial la directora.
- 2.- Etapa de detección de debilidades en los procesos de la Dirección a nivel central y regional.
- 3.- Etapa de selección de debilidades y transformación en objetivos de mejora.
- 4.- Evaluación y cierre de las sesiones.

IV.1.1.- EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO Y VISIÓN DE FUTURO DE LA DIRECCIÓN

En esta etapa, se presentará un resumen de los principales hallazgos del diagnóstico, donde se describirá “dónde estamos hoy como dirección”.

Se expusieron los principales hallazgos, desde las experiencias regionales paradigmáticas que se pueden utilizar como referencia, hasta los aspectos de funcionamiento de la Dirección respecto de las respuestas dadas a las preguntas iniciales sobre pertinencia, calidad, sostenibilidad y oportunidades de mejoras de la oferta, así como su sostenibilidad en el tiempo.

- a.- Ausencia de un área de gestión de conocimiento y aprendizaje institucional que acompañe el Plan de Mejora y su implementación.
- b.- Cultura de la calidad a través de los procesos de autoevaluación y autorregulación a partir de estándares e indicadores reconocidos a nivel internacional y seleccionados por el equipo.

c.- El trabajo en red con los niveles centrales, así como los regionales y locales para la sostenibilidad del sistema de la oferta, así como su sostenibilidad en el tiempo.

e.- Ausencia de un área de gestión de conocimiento y aprendizaje institucional que acompañe el Plan de Mejora y su implementación.

d.- Cultura de la calidad a través de los procesos de autoevaluación y autorregulación a partir de estándares e indicadores reconocidos a nivel internacional y seleccionados por el equipo.

f.- El trabajo en red con los niveles centrales, así como los regionales y locales para la sostenibilidad del sistema.

Se organizaron las actividades en torno a los cinco procesos que debería gestionar la Dirección a través de su Plan de Mejora.

IV.2. ANÁLISIS FODA

En esta etapa se aplicará la metodología participativa denominada FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), para indicar las dimensiones que se quieren abordar a partir de las fortalezas y debilidades, así como oportunidades y amenazas que los participantes visualicen.

Esta actividad tendrá como insumos la matriz de prácticas habituales, junto con los hallazgos detectados en la investigación documental y los resultados de las entrevistas y reuniones con los stakeholders.

- **Fortalezas:** son aquellos aspectos de la organización que tienen potencial para alcanzar los objetivos o metas que se fije en un determinado momento.
- **Debilidades:** son aquellas dimensiones donde existen aspectos críticos que tienen el potencial de afectar el logro de un determinado objetivo o finalidad de la organización en un determinado tiempo o momento.
- **Oportunidades:** son aquellas condiciones externas de la organización que son alternativas para alcanzar un determinado objetivo o meta en un determinado momento.
- **Amenazas:** son aquellos factores externos que son potencialmente perjudiciales para la organización y que pueden afectar en un futuro próximo la sostenibilidad de la misma en un determinado espacio de tiempo.

IV.3. DESARROLLO DEL PLAN DE MEJORA (METAPLAN)

PLAN DE MEJORA SESIONES BOQUETE

DEBILIDAD	OBJETIVO	PRODUCTO	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	INSUMOS	INDICADORES
Ausencia de procesos científicos para detectar necesidades de capacitación pertinentes.	Implementar, un sistema de detección de necesidades de capacitación, basado en un instrumento que incorpore indicadores sobre el desempeño docente.	Instrumento Científico de detección de necesidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de equipo especializado interdisciplinario, para el establecimiento de la estructura y definición de indicadores. • Revisión de literatura e instrumentos similares empleados en otros países. • Diseñar el instrumento considerando las áreas de capacitación según el contexto regional y nacional. • Establecer el método de recopilación de las necesidades de capacitación a través de 	<ul style="list-style-type: none"> • DNFP • Equipo Interdisciplinario (Perfeccionamiento, Evaluación, Currículo, Básica General) • DNFP – Comisión interdisciplinaria <p>DNFP – Directores Regionales</p> <p>DNFP</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma de comunicación Virtual • Internet, motor de búsqueda, Informes, referentes literarios, • Materiales didácticos, alimentación, movilización. • Materiales didácticos, , alimentación, movilización. 	

			<p>medios físicos o digitales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a los Directores y Supervisores en la aplicación e interpretación del instrumento de detección de necesidades de capacitación. • Establecer el seguimiento y evaluación de la implementación del sistema propuesto. 		<p>Materiales, gastos logísticos de la jornada.</p>	
<p>DISEÑO DE LA OFERTA</p> <p>Inconsistencia en la redacción de los temas que se ofertan</p>	<p>Crear una guía para mejorar la redacción de los temas, a través de talleres teórico-práctico</p>	<p>Obtener una base de datos actualizada por temas debidamente bien estructurados por ejemplo tema seminario, objetivos, nivel, justificación, subtemas y modalidad</p>	<p>Metodología aprobada</p> <p>Diseñar guía</p> <p>Diseñar taller dentro del mismo desarrollará la guía paso a paso.</p> <p>Enviar base de datos a la DNFPD para su aprobación.</p>	<p>DNFPD</p> <p>Subdirector regional (a) técnico docente</p> <p>Supervisores(as)</p> <p>Enlaces de perfeccionamiento</p> <p>Directores de Centro Educativo y Docentes</p>	<p>Recursos humanos</p> <p>Equipo tecnológico</p> <p>Aplicación</p> <p>Internet</p> <p>Material didáctico</p> <p>Espacio físico</p> <p>Refrigerio</p>	
<p>IMPLEMENTACIÓN</p> <p>Grupo 3 En general, las OCAs tienen dificultades para incorporar las observaciones que</p>	<p>Diseñar un manual de procedimientos para la elaboración correcta de las</p>	<p>Manual para la elaboración de programaciones analíticas basada en criterios de</p>	<p>Convocar a reunión de trabajo</p> <p>Aplicar estrategias tipo metaplan</p> <p>Talleres para la elaboración de</p>	<p>Enlaces regionales</p> <p>Directores regionales</p> <p>Asesores tecnológicos para el aprendizaje</p>	<p>DNFPD</p> <p>OCAs</p> <p>Direcciones Nacionales</p>	

realizan los especialistas y entregan la misma programación analítica	programaciones analíticas por parte de la OCAs	calidad y pertinencia	guía y divulgación de la misma			
SEGUIMIENTO Falta de seguimiento en la implementación de los aprendizajes adquiridos durante las capacitaciones	Evidenciar los resultados cualitativos y cuantitativos de la implementación de los aprendizajes adquiridos	Escuelas de áreas urbanas (unigrado) portafolio de evidencias digitales Escuelas de difícil acceso y multigrado (rurales/comarcales) Registro anecdótico (bitácora en físico)	Explicación de los resultados y evidencias por coordinación de grado, durante jornadas pedagógicas de fin de semestre Presentación de los resultados y evidencias durante los microciclos trimestrales Supervisión de aula Jornadas de retroalimentación de los aprendizajes	Técnicos docentes Supervisores Directores Docentes Enlaces de perfeccionamiento y asesores tecnológicos	Computadora Proyector Pantalla Sala de reunión Papelógrafo Cuadernos Marcadores Papeles de colores	

PRIMERA VERSIÓN PLAN DE MEJORA DNFPF

FECHA 27/10/2022

PROPUESTA DE PLAN DE MEJORA DE LA DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL			
I.- DETECCIÓN DE NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE			
DEBILIDAD	OPORTUNIDAD DE MEJORAS	PLAN DE ACCIÓN 2022-2023	Área Responsable/período de inicio y duración
1. Ausencia de procesos científicos para detectar necesidades de capacitación, que afecta la pertinencia de la oferta de cursos	1.1. Desarrollar un sistema de información integrando los datos e información que permita construir las evidencias para definir la oferta desde un modelo de aseguramiento de la calidad	A. Proyecto de diseño de modelo de datos e información de acuerdo con las necesidades de la DNFPF, que se va a traducir en la elaboración de los términos de referencia para llevar adelante este proyecto.	Noviembre- diciembre 2022 Equipo DNFPF y personal informático con asistencia técnica
		B. Estudio de integración de las diferentes fuentes de información de MEDUCA a los efectos de alimentar la base de datos de la DNFPF.	Noviembre 2022 Equipo informático MEDUCA y personal dirección con asistencia técnica
		C. Creación de un área técnica de gestión del conocimiento y aprendizaje de la Dirección para llevar adelante el seguimiento de las tendencias nacional e internacional de los sistemas educativos y las competencias que se deben desarrollar en el personal de la misma.	Noviembre 2022 a febrero 2023 Dirección con asistencia técnica
	1.2. Estudiar y seleccionar las metodologías de recolección cualitativas vinculadas a los actores del sistema desde el territorio	A. Proyecto de metodologías descentralizadas de detección de brechas de formación (caso Costa Rica, Colombia y Chile).	Febrero a mayo 2023 Equipo directores regionales y supervisores con equipo central DNFPF

II.- DISEÑO DE LA OFERTA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

II.1. Se diseñan los cursos sin estar relacionado a un perfil de competencias docentes que requiere el país	1.1. Construir un mapa de competencias docentes a partir de los antecedentes existentes a través de una metodología participativa entre diferentes actores con la finalidad de diseñar una estructura de cursos por competencias	A. Taller de trabajo con equipos a cargo del diseño de la oferta por región y comarca tomando en cuenta el perfil docente 2018, los estándares docentes de la Dirección Nacional de Evaluación Docente y las características de región o comarca con la finalidad de mejorar la calidad y la pertinencia.	Noviembre - diciembre 2022 Equipo DNFPF a designar con asistencia técnica
		B. Revisión de la matriz de la oferta 2023 con ajustes por parte del equipo de trabajo de la Dirección orientados a incorporar procesos de revisión y actualización de esta.	Noviembre a diciembre 2022 Equipo trabajo designado por DNFPF y asistencia técnica
		C. Diseño de un modelo de sistema de formación continua centrado en estructuras modulares	Diciembre 2022 a febrero 2023 Dirección con asistencia técnica
II.2. Durante el proceso de diseño y oferta a las OCAs no se han explicitado los criterios de calidad y existen observaciones que se realizan a las propuestas de cursos que dificultan su estudio y evaluación	2.1. Elaborar un instrumento que permita a los equipos diseñar y evaluar las postulaciones de las OCAs incorporando criterios de calidad a partir de buenas prácticas nacionales e internacionales	A. Revisión de las actuales guías para la programación analítica y desarrollo de nueva versión.	Diciembre 2022 Comité con representantes de las diferentes direcciones MEDUCA
		B. Desarrollo de guía tomando de antecedentes las buenas prácticas nacionales e internacionales	Enero – marzo 2023 Equipo de trabajo con asistencia técnica
		C. Talleres de capacitación al personal de Dirección y a OCAs	Marzo 2023 Asistencia técnica

III.- SEGUIMIENTO AL IMPACTO DE LOS CURSOS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EN LOS CENTROS EDUCATIVOS			
III.1.- Falta de seguimiento en la implementación de los aprendizajes adquiridos durante las capacitaciones	III. 1.1 Evidenciar los resultados cualitativos y cuantitativos de la implementación de los aprendizajes adquiridos	A.- Proyecto piloto para la construcción de una metodología de portafolio docente, a los efectos de evidenciar el nivel de incorporación de los aprendizajes realizados por los docentes en sus prácticas habituales en aula y fuera de ella, tanto con uso de base tecnológica como análogo para atender las necesidades de aquellos centros educativos donde la tecnología o plataformas no están presentes	Marzo 2023 a Junio 2023 Equipo designado de la DNFP
		B. Talleres de difusión y trabajo con centros educativos a seleccionar	Mayo 2023 Equipo a cargo del proyecto
		C. Acciones de articulaciones con PIMCE y su base de datos a los efectos de comparar las evidencias	Julio 2023 Grupo de trabajo con responsables bases de datos de la DNFP y la Dirección de Evaluación Educativa
	III.1.2. Seleccionar una metodología de seguimiento y evaluación a partir de los instrumentos que se observaron en las experiencias	A. Constitución de grupo de estudio de la Dirección B. Análisis y selección de la metodología de seguimiento que se adapte a las condiciones de la realidad de las regiones y comarcas. C. Plan de implementación de piloto en una muestra de centros educativos representativa de las diferentes realidades del país.	Mayo 2023

BIBLIOGRAFIA

Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, material informativo y documentos del sistema de formación docente del Ministerio de Educación chileno, ver en <https://www.cpeip.cl/>

Domínguez, Daniel; Álvarez, José Francisco; Gil-Jaurena, Inés, “Analítica del Aprendizaje y Big Data: heurísticas y marcos interpretativos”, Dilemata, año 8 (2016), Nro.22, pags.87-103.

Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, IDPUGS, material y documentos del sistema de formación docente costarricense del Ministerio de Educación Pública, ver en <https://idp.mep.go.cr/>

Marcelo García, Carlos; Marcelo Martínez, Paula, “Empezar con buen pie. Experiencias de Programas de Inducción y Acompañamiento a Docentes nuevo ingreso”, colección Universidad, Editorial OCTAEDRO, Barcelona, julio 2022.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, materiales y documentos del sistema de formación docente colombiano, ver en <https://www.mineduccion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Sistema-Colombiano-de-Formacion-de-Educadores/>

Peluffo, Martha Beatriz; Catalán, Edith, “Gestión del Conocimiento aplicada al Sector Público”, Serie Manuales, Nro.22, ILPES/CEPAL, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2002.

Peluffo, Martha Beatriz; Silveira, Sara “¿Qué es, para qué sirve y cómo se concreta la Gestión del Conocimiento y Aprendizaje?”, Material de consulta para formación de formadores, Dirección de Educación, Universidad Tecnológica del Uruguay, 2015.

Proyecto Centros María Espíndola, Administración Nacional de Educación Pública, ANEP, información y documentos ver en <https://www.anep.edu.uy/centros-maria-espinola>

Quinn, Joanne; McEachen, Joanne; Fullan, Michael; Gardener, Mag; Drummy, Max, “Sumergirse en el aprendizaje profundo. Herramientas atractivas”, Editorial Morata, España, 2021.

Red Global de Aprendizaje, material informativo y documentos de la red a nivel nacional y redes internacionales, ver en <https://redglobal.edu.uy/>

Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, Programa de Tecnoacademia, del sistema de innovación de SENA, perteneciente al Ministerio de Trabajo colombiano, material y documentos, ver en <https://www.sena.edu.co/es-co/formacion/Paginas/tecnoacademia.aspx>

Vezub, Lea “Hacia la pedagogía del Desarrollo Profesional Docente. Modelos de Formación Continua y Necesidades Formativas de los Profesores”, Revista Páginas de Educación, Vol.6 Nro.1, Universidad Católica del Uruguay, 2013. Ver en <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/535>

ANEXOS

ANEXO I ¿POR QUÉ ES NECESARIO CONTAR CON UN PERFIL DOCENTE POR COMPETENCIAS?

En relación a la actualización del perfil docente, en términos de transitar a un determinado modelo docente que requiere el país, se hace necesario llevar adelante un proceso donde se defina ese perfil desde el enfoque de competencias, que puede estar compuesto por competencias específicas docentes y otras genéricas, como el trabajo en equipo, la comunicación, el espíritu emprendedor para la innovación, etc.

En este documento se define como competencia compleja aquella que se integra por un conjunto de saberes que permiten a las personas un actuar complejo, movilizando recursos internos como el conocimiento, y externos, para dar respuesta ante una determinada situación o requerimiento del contexto, de acuerdo con criterios claros que permiten medir su desempeño y orientar el aprendizaje permanente.

Una competencia se redacta a partir de cuatro componentes (una acción, un objeto, las condiciones en que se implementa y su finalidad) Un ejemplo de competencia compleja docente

ACCIÓN	OBJETO	CONDICIONES	FINALIDAD
Prepara	El proceso de enseñanza y aprendizaje	Tomado en cuenta cómo aprenden los niños y niñas, los factores educativos, familiares, sociales y culturales de éstos en un centro educativo rural.	Con la finalidad de alcanzar resultados exitosos del aprendizaje profundo de sus estudiantes

Existen competencias específicas de una profesión como el ejemplo expuesto, pero también existen competencias transversales que son comunes a diferentes ocupaciones, pero que se adaptan a las necesidades particulares de un contexto laboral determinado.

Por ejemplo, trabajo en equipo:

ACCIÓN	OBJETO	CONDICIONES	FINALIDAD
Trabajar en equipo	Los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes de una determinada unidad curricular	en un colegio unigrado en contexto de riesgo social de acuerdo con los lineamientos del Proyecto Educativo de Centro	Con la finalidad de mejorar las estrategias y didácticas docente aplicadas

La metodología para identificar esas competencias se centra en una metodología participativa a través de talleres donde participan diferentes actores (docentes, gremios, directivos, entre otros).

Por otra parte, es necesario diferenciar el concepto de competencia con la definición de cualificación profesional, siendo esta última como la descripción de “ un conjunto de estándares de competencia con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral” (Ley Orgánica española 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional). Por lo cual, es a partir de este concepto que se desarrollan los

Marcos Nacionales o Regionales para el reconocimiento de títulos o la acreditación de saberes o el diseño de la ofertas de módulos para la formación permanente como es la tendencia en varias experiencias de Europa o Asia. En Panamá se ha declarado

El escalamiento de las competencias y carrera docente

Una vez definidas las competencias complejas docentes se pueden escalar en niveles progresivos de complejidad, ya que en cada nivel de competencias se requieren necesidades de formación diferentes, dentro de un trayecto profesional o carrera docente. Lo que permite mejores condiciones para la detección de necesidades de formación y la definición de la oferta de cursos o diplomados.

El escalamiento es un mecanismo que permite medir diferentes niveles que tiene una competencia, ya que en la mayoría de los casos depende de la formación, la experiencia que tenga cada persona y las condiciones de trabajo. Los factores a tomar en cuenta para definir el escalamiento son:

- **Autonomía:** Es el nivel de supervisión o control que tiene la persona que va desde una alta dependencia y supervisión a la autonomía y la competencia para dirigir a otros.
- **Responsabilidad:** se refiere a las funciones a cargo y la complejidad de las mismas, en los niveles iniciales, cuya responsabilidad es menor a funciones de mayor responsabilidad y toma de decisiones.
- **Nivel de formación:** lo que las trabajadoras y los trabajadores necesitan saber para realizar o desempeñar una determinada tarea en relación con los contenidos asignados al cargo. Se mide a partir de cuatro elementos: conocimiento aplicado al puesto de trabajo; conocimiento contextual; comunicación; y destrezas motoras y sensoriales.
- **Esfuerzo:** el esfuerzo mental y físico requerido por el trabajo. Está dimensionado en cuatro elementos: esfuerzo intelectual, esfuerzo psicológico/emocional, esfuerzo físico y la atención prolongada.

En general, los niveles son tres, principalmente: inicial o básico, intermedio y avanzado.

NIVEL	DESCRIPCIÓN
Nivel inicial:	Se fija para los casos en que las personas ingresan a la ocupación, sin o baja experiencia, por lo cual en general son supervisados, bajo directivas y nivel de complejidad y responsabilidad también menores. Por ejemplo, un cuidador con baja experiencia tiene las competencias básicas o iniciales por lo cual están bajo supervisión. Por ejemplo, los maestros o docentes novatos o en sus primeros años de experiencia.
Nivel intermedio:	Se caracteriza por un aumento de la autonomía para llevar adelante ciertas actividades, debe rendir cuenta de los resultados a su cargo y debe llevar adelante tareas de mayor complejidad y responsabilidad. Experiencia entre 3 y 5 años. Por ejemplo, un docente con un nivel intermedio.
Nivel competente:	Tiene autonomía completa, toma decisiones, cumple funciones de alta complejidad y responsabilidad, dirige y supervisa a otros. Experiencia superior a los 5 años. Por ejemplo, pueden ser directores de centros o supervisores.

Anexo II - INFORME ACTIVIDADES DE CIERRE (DICIEMBRE 2022 – MARZO 2023)

Las actividades de cierre del proyecto de asistencia técnica fueron realizadas en las dos primeras semanas del mes de marzo en Ciudad de Panamá y el Valle de Antón. La finalidad de este estuvo orientada a desarrollar en el personal de la Dirección Nacional y Regiones, las competencias para gestionar la oferta de formación continua docente bajo el modelo de competencias, calidad y pertinencia a los efectos de hacer sostenible el sistema en el largo plazo.

Las actividades responden a lo definido en el Plan de Mejora y Desarrollo de la Dirección, esto es:

- **Línea 1:** implementar un sistema de detección de necesidades de capacitación, basado en una metodología que incorpore indicadores sobre el desempeño docente.
- **Línea 2:** crear un instrumento para mejorar el diseño de la oferta de formación continua docente de acuerdo con un modelo de formación continua sujeta a criterios de pertinencia y calidad a través de un mapa de competencias docentes medulares.
- **Línea 3:** diseñar un manual de procedimientos para la elaboración de programas analíticos basado en el enfoque de competencias destinado a las OCAs.
- **Línea 4:** desarrollar actividades de seguimiento del impacto de la formación desde el enfoque de gestión de conocimiento, en coordinación con otras áreas del Meduca, a los efectos del desarrollo profesional docente.

Finalmente, se volvió a revisar y actualizar el plan de seguimiento para dar continuidad al proceso de mejoramiento de la oferta.

Este informe se ha estructurado en las líneas del plan de mejoramiento sobre detección, diseño e implementación de la oferta de formación continua docente 2024-2025.

I - SISTEMA DE DETECCIÓN DE NECESIDADES Y BRECHAS DE FORMACIÓN BAJO CRITERIO DE PERTINENCIA. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DEL APRENDIZAJE

PRINCIPALES TAREAS

1. Validar metodología participativa para detectar las necesidades de datos e información de la Dirección asociada a las brechas de formación de maestros y docentes de acuerdo con nivel, ubicación geográfica y características de los centros educativos.
2. Identificar actuales fuentes para la alimentación de la base de datos y organizar la infraestructura de conocimiento de la Dirección con uso de la tecnología de información y comunicación.
3. Desarrollar modelo de datos y tecnología a utilizar con salidas automatizadas de información.

I.1. REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN DE ENERO A FEBRERO

Esta actividad estuvo presente en los tres talleres realizados en Ciudad de Panamá (gremios y OCAs) y en el Valle de Antón (equipo de trabajo de la Dirección). Se trató de un proceso de autoevaluación sobre el estado del arte en el proceso de mejoramiento de la detección. A continuación, se exponen las siguientes conclusiones.

¿Qué entendemos por un sistema de formación continua por competencias por competencias y que diferencia tiene uno tradicional?

o Un sistema de formación continua por competencias comprende un proceso permanente enfocado en la construcción de competencias que integren los conocimientos, habilidades y actitudes en desempeños observables. La diferencia radica en que el actual sistema prioriza temas y contenidos fragmentados que no integran las otras dos dimensiones y que aumenta la brecha entre lo que se ofrece y lo que demandan los docentes y directores de centros educativos.

¿Qué nos falta y en que avanzamos?

Avanzamos en:

- Mejorar el proceso de detección de necesidades, realizando el perfilamiento de cada acción de capacitación.
- Mayor integración de los entes llamados al acompañamiento como son el director y supervisor.
- En la incorporación de competencias en las propuestas de capacitación, al menos de forma incipiente.

Nos falta:

- Reforzar y perfeccionar las estrategias de identificación de necesidades a través de mecanismos más científicos.
- Promover los espacios para reflexión e identificación de las necesidades de formación a lo interno de los equipos docentes de cada centro educativo para que sean atendidos oportunamente independientemente de las jornadas nacionales propuestas.
- Mapa de competencias medulares docentes.

¿Qué debilidades y fortalezas tuvimos en este periodo?

Debilidades:

1. Perfil de algunos facilitadores.
2. Competencias tecnológicas de algunos docentes.
3. Metodologías apropiadas para la modalidad virtual.
4. Saturación de temas durante un mismo periodo. (otras direcciones)

Fortalezas:

1. Equipo nacional comprometido.
2. Respuesta de los docentes al llamado.
3. Diversidad de la oferta de formación.

I.2. ASPECTOS PENDIENTES A IMPLEMENTAR EN EL PLAN DE MEJORA 2023-2024

En esta dimensión existe tres aspectos que se comenzó a abordar en este período, pero se incluyeron en el nuevo plan de seguimiento y desarrollo de la Dirección:

1. Formalizar una metodología de relevamiento de brechas de formación a partir del **mapa de competencias** y utilizando la metodología VOCES DOCENTES (buena práctica del sistema de desarrollo docente chileno) y detección de brechas de formación (buena práctica del sistema de Costa Rica). Esta actividad se comenzaría a partir del mes de abril o mayo por regiones y comarcas.
2. Desarrollar una **unidad técnica de gestión de conocimiento** a los efectos de gestionar la infraestructura de conocimiento de la Dirección en relación al registro, almacenamiento, análisis y uso de los datos e información que surgen de los procesos que lleva la Dirección en la planificación de la oferta de perfeccionamiento docente 2024 y su seguimiento, así como el trabajo colaborativo con otras áreas del MEDUCA (Currículo, Evaluación de la Educación, Informática, Recursos Humanos, entre otros).
3. Formalizar los procesos claves de la Dirección a los efectos de fortalecer las competencias de cada integrante y de los equipos en la implementación de un sistema de desarrollo profesional docente.

II - MODELO DE APRENDIZAJE CONTINUO DOCENTE POR COMPETENCIAS Y MAPA DE COMPETENCIAS

OBJETIVO: validar el modelo de formación continua docente desde el enfoque de competencias complejas y sus componentes por parte de los principales actores del sistema, así como el mapa de competencias medulares de la profesión docente.

PRINCIPALES TAREAS

1. Realizar un taller introductorio al modelo de competencias para la formación profesional y constituir un grupo de trabajo.
2. Revisar el perfil 2018 y propuesta de mapa de competencias asociadas a criterios de pertinencia y calidad para su utilización en el mejoramiento de la matriz de cursos.
3. Realizar talleres de validación del modelo y mapa de competencias por parte de los diferentes actores del sistema.

Esta etapa tuvo como punto de partida dos aspectos claves para el proceso de aprendizaje institucional, el darse cuenta si existe o no un modelo de formación y perfeccionamiento docente en base a competencias y la definición de un mapa de competencias medulares a la profesión docente para la pertinencia y calidad de la oferta 2024.

II.1. Modelo de formación y desarrollo profesional docente.

El modelo que se analizó y se validó es el siguiente:

II.1. COMPONENTES DEL MODELO

Las competencias nos permiten diseñar con claridad los diferentes cursos que se licitan entre las OCAs, dichos componentes son:

- **Fundamentación de la oferta (investigación sistémica del contexto).** En este punto, se encuentra el proceso de diagnóstico de las brechas de formación que se han detectado a nivel regional y comarcal, la evaluación de las acciones de capacitación anterior, los lineamientos de la política y el plan nacional de educación. También los ODS tienen su

influencia, en especial con las metas del ODS4. En este punto, la Dirección va a producir documentos sobre estos datos por región y comarca.

- **Objetivos y resultados de aprendizaje.** Este segundo componente se encuentra el mapa de competencias específicas y transversales docentes, a partir de este marco se irán derivando los cursos que apuntarán a la formación de una de las dimensiones de las competencias docentes, las que se traducirán en resultados de aprendizaje.

Un resultado de aprendizaje es un enunciado claro acerca de lo que se espera que aprenda un estudiante y cómo lo va a demostrar; con las dimensiones del desempeño se construyen las rúbricas.

- **Modelo de aprendizaje.** En este modelo es muy importante partir de un enfoque andragógico (pedagogía del adulto) que indica como punto de partida las experiencias que traen los participantes y las metodologías por casos y problemas que tienden a que ellos construyan e incorporen nuevos componentes en sus competencias docentes.
- **Modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes.** en esta dimensión está asociada a los resultados de aprendizaje con los que se miden el logro de las competencias o unidades que se abordarán en el curso a través de instrumentos confiables y objetivos que permitan medir el impacto. Es lo que se ha denominado “evaluación auténtica”. En este punto se puede incorporar el portafolio docente como producto a evaluar el impacto del o los cursos.

Un resultado de aprendizaje es diferente a:

Intención de un módulo o programa que es un enunciado general y amplio acerca de la finalidad de la enseñanza, es decir, indica lo que el profesor pretende cubrir en un bloque de enseñanza. Ejemplo “introducir a los estudiantes a los principios básicos de la estructura del átomo”,

Objetivo es un enunciado específico en relación a lo que se va a enseñar, es decir, señala una de las áreas específicas que el profesor pretende cubrir en un bloque de enseñanza. Por ejemplo, “los estudiantes comprenderán los impactos y efectos del comportamiento y estilos de vida tanto en los ambientes globales como en los locales”

Resultado de aprendizaje, es por ejemplo una acción que el estudiante debe demostrar al durante o al final del curso, en este caso para la formación docente: “Elabora una propuesta didáctica a partir de enfoques teóricos apropiados, teniendo en cuenta los perfiles de los estudiantes (edad, contexto cultural, estilos de aprendizajes, entre otros) que les permite producir aprendizajes autónomos”.

- **Condiciones de operación** tiene que ver con varias dimensiones como la modalidad de formación asociada (presencial, híbrida o virtual). El perfil del instructor o formador que sea pertinente por el conocimiento del contexto docente, su área de conocimiento tanto formal como tácita por su experiencia. Otro aspecto es la infraestructura física y no física, como la tecnológica dentro de los cuales se irán a generar los climas de aprendizaje más adecuados a la propuesta formativa y los resultados de aprendizaje que se deben lograr. También se tiene en cuenta el soporte administrativo del curso. Finalmente, los syllabus o programación de actividades donde se organicen las actividades asociadas a los recursos y objetos de aprendizajes correspondientes.
- **Recursos y herramientas.** Son los recursos e insumos pertinentes y adecuados para promover los aprendizajes a participantes que tienen un alto nivel de autonomía de

aprendizaje, en especial cuando se trata de aulas virtuales y los estándares de calidad que las deben regular.

II.2. LA ESTRUCTURA DE PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA POR COMPETENCIAS

Operar las políticas de formación docente, las directivas del Plan de Nacional de Educación y los principios de calidad que deben alcanzar los sistemas educativos es responsabilidad compartida entre diferentes estamentos y actores. Estos lineamientos están a cargo de los diferentes niveles institucionales, que van desde las autoridades nacionales, regionales y locales, o sea desde el Ministerio, las autoridades regionales, los directores de centros educativos y los mismos docentes desde su contexto local. El sistema permite construir indicadores y mecanismos de seguimiento y control que deben retroalimentar a los tomadores de decisiones.

De allí que construir un mapa de competencias docentes permite mejorar el diseño de la oferta, más alineada con la demanda, y un sistema de licitación con más orientación para las OCAs.

El modelo permite estructurar la formación continua docente de manera flexible y más dinámica, incluyendo mecanismos de ajustes y controles más efectivos para alcanzar los resultados que se buscan. Por ejemplo, cada módulo permite asegurar que se está cumpliendo con los lineamientos de las políticas educativas y crea las condiciones para la profesionalización permanente de los docentes.

Cada competencia, o conjunto de ellas, son la base para el diseño de módulos a partir de los nodos problematizadores que se detectaron en el diagnóstico o relevamiento de necesidades de formación continua.

El sistema se estructura para el que aprende, y en este caso con una autonomía mayor, ya que son adultos con experiencia en el trabajo docente y sus tareas complementarias. Por otro lado, la evaluación del desempeño docente al final de la capacitación se puede realizar a través de resultados de aprendizaje que se miden y se certifican objetivamente a través de las evidencias que surgen de los procesos de aprendizaje por los que pasa el docente e incorpora en su práctica diaria.

Lo que importa, no son las horas de capacitación impartidas, como indicadores de resultados, sino por los indicadores de impacto que alcanzan, por ejemplo, medidos por los portafolios docentes y las propuestas que se hacen en cada ejercicio.

EJEMPLO DE MÓDULO

COMPETENCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	PROPUESTA METODOLOGICA BASICA	MODALIDAD Y ACTIVIDADES	RECURSOS
Área de Dominio I Competencia 1.1. Diseña los procesos de aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes desde un enfoque constructivista,	Elabora una propuesta didáctica a partir de enfoques teóricos apropiados, teniendo en cuenta los perfiles de los estudiantes (edad, contexto cultural,	Metodología integrada por resolución de problemas, el estudio de casos y la aplicación de conceptos científicos apropiados a partir	MODALIDAD HIBRIDA 1.PRESENCIAL Introducción y tendencias teóricas en el diseño de actividades de aprendizaje.	Guía para orientar el trabajo. Textos de lecturas seleccionados sobre diseño docente.

centrado en quienes aprenden y desde un enfoque de calidad.	estilos de aprendizajes, entre otros) que les permite producir aprendizajes autónomos. Aplicar espacios para la retroalimentación y consolidación de los aprendizajes de los estudiantes.	de los casos que debe atender el docente.	Estudio de casos a partir de la realidad por grupos pequeños. Detección de los principales problemas y discusión de resultados 2. VIRTUAL Propuesta para generar climas de aprendizajes adecuados a los estudiantes.	Rúbrica.
---	--	---	---	----------

II.3. VALIDACIÓN DEL MAPA DE COMPETENCIAS

En la segunda etapa, los tres grupos analizaron el mapa de competencias y se propusieron ajustes tomando en cuenta cómo redactar la competencia compleja

Acción	Objeto	Condición	Finalidad
Es la actividad principal a través de la cual se puede evidenciar el desempeño	Es el objeto sobre el cual recae la acción	Se trata de las condiciones en que se desarrolla la acción por ejemplo los criterios de calidad, el contexto geográfico, el tipo de población, el tipo de centro educativo, entre otros.	Se trata de qué se busca con esta acción y está directamente asociada a los principios y lineamientos de las políticas educativas, el proyecto educativo de centro, entre otros. De esta forma se asocia el nivel operativo con el nivel macro del sistema educativo.

Se trató de un proceso de apropiación del mapa por parte de quienes lo van a operar.

III.3.1. DIMENSIONES DEL MAPA DE COMPETENCIAS

Las dimensiones fueron tomadas originalmente del Marco de la Buena Enseñanza de Chile, siguiendo el mismo criterio de la Dirección de Evaluación de la Educación, expuesto por la directora Gina Garcés. Se trata del conjunto de competencias medulares de a profesión docente en cualquiera de los niveles de educación organizadas en cuatro áreas claves, (planificación, aprendizaje en base a los estilos de aprendizajes de los estudiantes, el clima de aprendizaje y las responsabilidades que debe tener un docente en este modelo). Una vez validado, se tendrá que organizar la definición de perfiles docentes por nivel y tipo de centro educativo.

AREA DE DOMINIO I - DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Definición: es la elaboración de la planificación docente de una determinada actividad formativa, tomando en consideración todos los elementos necesarios para que sean significativos al momento de ser aplicados en el aula.

- 1.1. Diseñar los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, desde un enfoque centrado en quienes aprenden y desde un enfoque de calidad educativa con la finalidad que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo.
- 1.2. Utilizar el conocimiento disciplinar didáctico y del currículum escolar en los procesos de planificación e implementación de su práctica docente, de acuerdo con el tipo de estudiante, su contexto cultural y geográfico con la intención que el estudiante reconozca su entorno y la importancia que representa para la vida.
- 1.3. Planificar la enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes y el contexto escolar, utilizando los recursos disponibles y los lineamientos del proyecto educativo del centro para lograr transformar los saberes de los estudiantes
- 1.4. Planificar los procesos de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de evaluación auténtica a los efectos de la detección de los aprendizajes con la finalidad de evidenciar los logros curriculares para la toma de decisiones

AREA DE DOMINIO II - ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS/AS LOS/AS ESTUDIANTES

Definición: apunta a los procesos a través de los cuales se llevan adelante las tareas de enseñanza y el logro de los aprendizajes. Es el dominio que recoge la esencia del proceso educativo. Es la implementación de lo definido en el primer dominio de planificación, basado en la aplicación de técnicas y estrategias didácticas que forman parte de la pedagogía y la didáctica en el aula.

- 2.1 Implementar estrategias basadas en una comunicación clara y precisa, atendiendo las diferentes individualidades y desafiantes orientadas al logro del aprendizaje profundo para promover las altas expectativas participación y colaboración en las actividades inclusivas. (Ley 34 de 6 de julio de 1995, Artículo 71, permite a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), asociados o no a la discapacidad el derecho o la libertad de acceder al sistema educativo regular).
- 2.2 Promover el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición de nuestros estudiantes, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva y reflexiva y con creciente autonomía. (Políticas Nacional de Ciencia, Tecnología, e Innovación y Plan Nacional 2015 – 2019).

2.3 Potenciar el aprendizaje basándonos en criterios evaluativos, utilizando la evaluación y retroalimentación como evidencia relevante, monitoreando y potenciando el aprendizaje significativo para ajustar el apoyo de manera oportuna y específica propiciando la autoevaluación de los y las estudiantes. (Plan Estratégico de Educación 2019 – 2024).

AREA DE DOMINIO III - GENERAR E IMPLEMENTAR AMBIENTES PROPICIOS PARA EL APRENDIZAJE

Definición: se trata de crear las condiciones efectivas para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la didáctica y herramientas apropiadas para ello, desde el modelo de aprendizaje por competencias y el aprendizaje profundo.

3.1. Crear ambientes propicios de aprendizaje, respetuosos, efectivos, a través de la motivación, uso de recursos innovadores, aplicación de estrategias dinámicas/lúdicas, considerando la diversidad y el contexto, para que los estudiantes se sientan cómodos, motivados, en confianza, lograr mejor convivencia y aprendizaje significativo.

3.2. Promover el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.

AREA DE DOMINIO IV - RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

Definición: Es el deber de una persona preparada académicamente de hacerse cargo sobre su propio aprendizaje en el proceso de formación para luego transformarlo en estrategias metodológicas para replicar dichos conocimientos y aportar a la comunidad escolar un mejoramiento continuo.

4.1. Actuar éticamente, protegiendo los derechos de todos los estudiantes y el bienestar de la comunidad escolar, en base al proyecto educativo institucional y la legislación vigente con la finalidad de lograr el mejoramiento continuo de los estudiantes.

4.2. Demostrar, con su aprendizaje profesional continuo, su desarrollo integral, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, para la mejora del aprendizaje de sus estudiantes.

4.3. Asumir la responsabilidad con la comunidad escolar, tomando compromiso compartido con estudiantes, docentes, directivos y familias, mediante la participación en iniciativas de desarrollo y el mejoramiento continuo del centro educativo, con el objetivo de alcanzar el logro de las metas institucionales.

II.4. RECOMENDACIONES

En esta línea, las actividades que se deben priorizar de Plan de Mejora de Perfeccionamiento docente en Panamá (2023-2024) y desarrollo son:

a.- Perfiles ocupacionales por nivel educativo: Se deben organizar cuatro grupos de trabajo para construir los perfiles de competencias docentes por nivel educativo (inicial, primaria, Premedia, media y técnico profesional). La metodología consistirá en paneles

tipo DACUM, junto con los resultados de las investigaciones realizadas en los últimos tres años sobre los resultados de perfeccionamiento docente (la unidad de Gestión de Conocimiento podrá realizar esta tarea).

b.- El escalamiento de las competencias medulares en los tres niveles de experiencia: inicial, intermedia y avanzado. Lo que permitirá explicitar las competencias docentes existentes en el territorio panameño, dónde está el conocimiento experto y estimar las brechas de conocimiento existentes.

c.- Finalmente, organizar una estructura modular por competencias con sus respectivos estándares para crear el sistema de desarrollo docente, lo que también podrá permitir la acreditación de saberes de los docentes que han generado su experiencia de manera informal y no ha sido certificada formalmente.

III - CRITERIOS DE CALIDAD PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACION DE LA OFERTA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

OBJETIVO: definir criterios de calidad para el diseño de las programaciones analíticas en conjunto con los integrantes de la Dirección de Perfeccionamiento y evaluadores del proceso.

PRINCIPALES TAREAS

1. Asociar las áreas de dominio del mapa y sus correspondientes competencias con los componentes de la matriz.
2. Analizar la justificación asociada a la pertinencia del curso y del contexto.
3. Definir criterios de calidad en cada componente por parte del equipo de la Dirección y regiones.

Esta etapa se ha centrado en la revisión de la matriz de programación analítica, pero desde el enfoque de competencias. Se realizó un primer ejercicio de diseñar un curso a partir de una competencia del mapa de competencias con el fin de validar los criterios de calidad para el diseño de la oferta de formación continua. En segundo lugar, se reestructuró la matriz de programación analítica y se definieron cada una de ellas con la forma de criterio de calidad.

III.1. ASOCIACIÓN DE LAS PROGRAMACIONES ANALÍTICAS

En este punto, los participantes del equipo de la Dirección de Perfeccionamiento continuaron trabajando en los cuatro grupos y crearon cursos a partir de una competencia del mapa.

Los casos que se elaboraron fueron los siguientes:

- **Ejemplo 1 de programación analítica:**

ÁREA DE DOMINIO 3. Generar e implementar ambientes propicios para el aprendizaje							
COMPETENCIA 3.2. Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad (se puede ajustar a lo que se va a solicitar en la propuesta) delimitar							
Título del Seminario	Objetivo	Resultados de Aprendizaje	Nivel	Justificación	Contenidos del tema	Modalidad	Cantidad de Participantes
Claves para fomentar la sana autoestima en la práctica docente	Fomentar la autoestima que permita adaptarse a las circunstancias del entorno.	Elabora un portafolio didáctico utilizando recursos que fomenten la sana autoestima en los estudiantes Aplicar espacios para la verificación y realimentación de los aprendizajes de los estudiantes	Para todos los niveles (Básica General, Media Académica y Profesional y Técnica)	Establecer un fundamento referente Diariamente, es observable que muchas personas no se sienten cómodas consigo misma, razón por la cual es muy importante que el individuo desarrolle, trabaje y mejore la autoestima para ser más feliz.	Establecer metodología Ensayo y reflexión ▪ Definición e importancia de la autoestima ▪ Elementos fundamentales de la autoestima -Autoconcepto (actitud, motivación) -Autoaceptación -Esquema Corporal -Valoración Externa -Autoevaluación Actividades Lúdicas para desarrollar: ▪ Claves para reforzar la autoestima	Presencial y/o Virtual	40

● **Ejemplo 2 de programación analítica:**

Generar e Implementar Ambientes propicios para el Aprendizaje

3.2. Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.

No.	Título del Seminario	Resultado de Aprendizaje	Nivel	Justificación	Contenidos del Tema	Modalidad y/o Actividades	Cantidad de Participantes	Metodología
1	Estrategias para la enseñanza de la Educación Cívica	Aplica diferentes estrategias de enseñanza de la Cívica para favorecer el desarrollo educativo de nuestros estudiantes en su rol de ciudadano	PREMEDIA	Observando que el nivel de aceptación y aprovechamiento de la Educación Cívica impartida en las aulas escolares en las regiones de San Miguelito y Panamá Este en los últimos años, ha sido muy bajo y teniendo conocimiento de la importancia de la misma para el desarrollo escolar y personal de cada estudiante, se hace necesario brindarle al docente diferentes estrategias de enseñanza para esta asignatura, a fin de lograr en el estudiante un cambio de actitud en su desarrollo social, poniendo en práctica lo aprendido.	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias de Enseñanza en Educación <ul style="list-style-type: none"> Definición Tipos (Enseñanzas y Aprendizajes) Jornada matutina de 7:30-12:30 m.d. lunes Ejemplos (Mapas Conceptuales, Redes Semántica, resúmenes, analogías, preguntas intercaladas, organizadores previos, aula invertida, discusión guiada, aprendizaje basado en proyectos y en problemas) Jornadas matutinas de 7:30 a 12:30 m.d. martes, miércoles y jueves Presentación de clase aplicando las estrategias sugeridas. Jornada matutina de 7:30-12:30 m.d. viernes 	Modalidad Híbrida VIRTUAL Introducción, conceptos y tipos de estrategias de enseñanza lunes PRESENCIAL Ejemplificación de cada una de las estrategias sugeridas, (en qué consiste y cómo aplicarlas) martes, miércoles y jueves PRESENCIAL Presentación por grupos de clases aplicando cada una de las estrategias aprendidas viernes	40	

III.2. REVISIÓN DE LAS DIMENSIONES Y CRITERIOS DE CALIDAD

Al finalizar el ejercicio se revisaron y definieron las dimensiones de la matriz a partir de la incorporación del enfoque de competencias en la Programación Analítica.

ÁREA DE DOMINIO	Ámbito que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes		MODALIDAD	
COMPETENCIA	Combinación de conocimientos, capacidades o destrezas y actitudes adecuadas al contexto (Integración de los Saberes educativos) saber conocer, saber ser, saber hacer (Ver mapa de competencias) ver instrumento o instructivo.		CARGA HORARIA	
Nombre del curso o seminario	JUSTIFICACIÓN	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS	TEMAS Y CONTENIDO
Es el título que debe indicar la temática medular a tratar y que llame la atención al docente, que este asociado a la competencia o a una dimensión de ella.	Fundamentación de la necesidad de la acción de capacitación conformada por datos estadísticos, informes, investigaciones científicas, acontecimientos o hallazgos de la realidad de las dificultades encontradas, dentro del contexto cultural en que se desarrollará en la capacitación.	Son enunciados que indican lo que se espera que los participantes aprendan al finalizar la capacitación, integrados en conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas.	Son pautas para alcanzar los resultados a través de una selección sistemática y pertinentes de medios y recursos. Son las estrategias metodológicas que se van a utilizar para desarrollar todas las actividades durante el tiempo asignado a la acción de formación docente.	Se precisan los temas o tópicos fundamentales que se requieren para el logro de los resultados de aprendizaje, tomando en cuenta el tiempo de la acción de formación docente. Los contenidos estarán organizados en subtemas. Ejemplo: Tema N° 1

Otros aspectos a considerar en las dimensiones y criterio de calidad:

1. **MODALIDAD:** son las diferentes formas utilizadas por el facilitador para desarrollar los contenidos programáticos y los resultados de la acción de formación docente.
 - a. **Presencial:** requiere y exige la presencia obligatoria en un espacio físico del facilitador y del participante.
 - b. **Virtual:** sincrónico y asincrónica.
 - c. **Híbrido o mixta:** Se refiere a la combinación de la presencialidad con la virtualidad.
2. **PERFIL DEL FACILITADOR:** tomar en consideración
 - a. La formación académica.
 - b. Competencias.
 - c. Experiencias.
 - d. Conocimiento que tiene del contexto.
3. **CARGA HORARIA:** se refiere a la distribución de las horas de acuerdo a las actividades que se realizarán, tomando en consideración la acción de formación docente (jornada, seminarios, cursos, congresos y diplomados). **Decreto Ejecutivo del 19 de noviembre de 2013**
4. **EVALUACIÓN:** precisar los criterios que se toman en cuenta a la hora de evaluar los resultados e indicar el método a utilizar

III. 3. PROPUESTA DE PAUTA PARA EVALUAR LAS PROGRAMACIONES ANALÍTICAS

En este punto, se expone la pauta para evaluar pertinencia y calidad de las propuestas de cursos de las OCAS.

REGION	Sí/No	OBSERVACIONES
Título de seminario:		
a. Es claro y preciso.		
b. Su extensión/cantidad de palabras es aceptable.		
c. Describe la intención del seminario.		

Objetivo:			
	a. Tiene coherencia con el título.		
	b. Está asociado a, por lo menos, una de las competencia o estándares.		
Nivel:			
	a. Está definido el perfil a quien va dirigido y al grado educativo donde se desenvuelve (novel, intermedio o avanzado).		
	b. Contexto de trabajo (grado, contexto centro).		
Justificación:			
	a. Está vinculada a las necesidades de la región en la que se va a desarrollar.		
Contenido:			
	a. Se puede desarrollar en el tiempo establecido.		
	b. Tiene en cuenta las competencias/estándares asociados.		
	c. Especifica la evaluación que se aplicará.		
Modalidad:			
	a. El objetivo y los contenidos se pueden desarrollar en la modalidad establecida.		
Perfil del formador:			
	a. Experiencia docente.		
	b. Conocimiento del contexto.		
	c. Antecedentes en la temática.		

IV – PROPUESTA DE PLAN DE MEJORA CON ACCIONES PRIORIZADAS DE LA DIRECCIÓN DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Esta fue la última actividad que se realizó con equipo de la Dirección de Perfeccionamiento, que tuvo como finalidad priorizar actividades del Plan de Mejora de la Dirección de Perfeccionamiento Docente.

El equipo de la Dirección se organizó en grupos de trabajo y cada uno desarrolló un área específica priorizada para el Plan de Mejora. El ejercicio consistió en definir las actividades de cada una de las líneas. A continuación, se incorporaron los aportes a la matriz del Plan que se expone a continuación:

PROPUESTA DE PLAN DE MEJORA DE LA DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL			
I.- DETECCIÓN DE NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE			
DEBILIDAD	OPORTUNIDAD DE MEJORAS	PLAN DE ACCIÓN 2023-2024	Área Responsable/período de inicio y duración
1. Ausencia de procesos científicos para detectar necesidades de capacitación, que afecta la pertinencia de la oferta de cursos.	1.1. Desarrollar un sistema de gestión de conocimiento a los efectos de contar con las evidencias para verificar que la oferta sea pertinente y de acuerdo con criterios de aseguramiento de la calidad.	A. Proyecto de diseño de modelo de datos e información de acuerdo con las necesidades de la DNFP, que se va a traducir en la elaboración de los términos de referencia para llevar adelante este proyecto.	Mayo a octubre 2023 Equipo DNFP y personal informático con asistencia técnica
		B. Estudio de integración de las diferentes fuentes de información de MEDUCA a los efectos de alimentar la base de datos de la DNFP.	Equipo informático MEDUCA y personal dirección con asistencia técnica
		C. Creación de un área técnica de gestión del conocimiento y aprendizaje de la Dirección para llevar adelante el seguimiento de las tendencias nacional e internacional de los sistemas educativos y las competencias que se deben desarrollar en el personal de la misma.	Mayo a septiembre 2023 Dirección con asistencia técnica

	1.2. Estudiar y validar las metodologías de recolección cualitativas vinculadas a los actores del sistema desde el territorio.	A. Proyecto de metodologías descentralizadas de detección de brechas de formación (caso Costa Rica, Colombia y Chile).	Febrero a mayo 2023 Equipo directores regionales y supervisores con equipo central DNFP
II.- DISEÑO DE LA OFERTA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE			
II.1. Se diseñan los cursos sin estar relacionado a un perfil de competencias docentes que requiere el país.	1.1. Construir y validar el mapa de competencias medulares de la profesión docente que sirva de base para el sistema de desarrollo docente a través de la formación continua modularizada.	A. Construir y validar el mapa de competencias que orientará la oferta 2024 con actores claves del medio que fue trabajado en los talleres de marzo 2023.	Abril-mayo 2023
		B. Diseñar un modelo de sistema de formación continua centrado en estructuras modulares a partir de la validación con actores claves que se llevó a cabo en marzo 2023.	Abril a mayo 2023
		C. Desarrollar perfiles de competencias docentes por niveles educativos y tipos de centros educativos.	Junio a septiembre 2023
II.2. Durante el proceso de diseño y oferta a las OCAs no se han explicitado los criterios de calidad y existen observaciones que se realizan a las propuestas de cursos que dificultan su estudio y evaluación.	2.1. Elaborar un instrumento que permita a los equipos diseñar y evaluar las postulaciones de las OCAs incorporando criterios de calidad a partir de buenas prácticas nacionales e internacionales.	A. Formalizar guía para el diseño de las programaciones analíticas 2024.	Abril a julio 2023
		B. Formalizar los criterios de calidad para el diseño a partir del trabajo realizado en el Valle de Antón y el instrumento para evaluar la pertinencia y calidad de las propuestas de OCAs.	Abril 2023 Equipo de trabajo con asistencia técnica
		C. Talleres de capacitación al personal de Dirección y a OCAs con el fin de implementar el enfoque por competencias en la oferta 2024.	Mayo 2023 Asistencia técnica

III.- SEGUIMIENTO AL IMPACTO DE LOS CURSOS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

III.1.Falta de seguimiento en la implementación de los aprendizajes adquiridos durante las capacitaciones	III.1 Evidenciar los resultados cualitativos y cuantitativos de la implementación de los aprendizajes adquiridos.	A.- Proyecto piloto para la construcción de una metodología de portafolio docente, a los efectos de evidenciar el nivel de incorporación de los aprendizajes realizados por los docentes en sus prácticas habituales en aula y fuera de ella, tanto con uso de base tecnológica como análogo para atender las necesidades de aquellos centros educativos donde la tecnología o plataformas no están presentes.	Marzo 2023 a junio 2023 Equipo designado de la DNFP
		B. Talleres de difusión y trabajo con centros educativos a seleccionar.	Mayo 2023 Equipo a cargo del proyecto
		C. Acciones de articulaciones con PIMCE y su base de datos a los efectos de comparar las evidencias.	Julio 2023 Grupo de trabajo con responsables bases de datos de la DNFP y la Dirección de Evaluación Educativa
	III.2. Seleccionar una metodología de seguimiento y evaluación a partir de los instrumentos que se observaron en las experiencias en conjunto con	A. Constitución de grupo de estudio de la Dirección. B. Análisis y selección de la metodología de seguimiento que se adapte a las condiciones de la realidad de las regiones y comarcas. C. Plan de implementación de piloto en una muestra de centros educativos representativa de las diferentes realidades del país.	Mayo 2023

	otras áreas de MEDUCA		
	III.3. Desarrollar acciones de innovación que fortalezcan el sistema de desarrollo docente	Proyecto para generar un equipo de formador de formadores dirigido a Supervisores y directores con el fin de fortalecer el liderazgo de los centros educativos en alianza con actores claves del territorio (OCAs, empresas privadas, ONG, centros de investigación, entre otros)	Dirección, Directores Nacionales, Directores y Supervisores Regionales, Subdirectores Técnicos, Supervisores y Directores de Centros Educativos

ANEXO III- MATERIALES UTILIZADOS EN LOS TALLERES

PROPUESTA MAPA DE COMPETENCIAS

La presente propuesta tiene como finalidad apoyar la tarea de mejoramiento de la pertinencia y calidad de la oferta de cursos 2023 que llevará a cabo el equipo de la DNFP.

La formación o aprendizaje continuo es el que se lleva a cabo a lo largo de la vida laboral, con la finalidad de que los docentes cuenten con los niveles de formación que requieren las ocupaciones docentes, incluida la innovación educativa, como apalancamiento de la reforma educativa, que se ha fijado como meta el gobierno panameño y como política pública de Estado.

El modelo de competencias nos permite incorporar, no sólo los criterios de calidad y pertinencia, sino también

la prospectiva en la formación continua que la Dirección tiene a su cargo como construcción de futuro del sistema educativo panameño en todos sus grados, así como contemplar cada uno de los contextos y condiciones de trabajo existente en las diferentes regiones y localidades.

En este documento se han incorporado los siguientes componentes:

- I. ¿Por qué es necesario contar con un perfil docente o mapa de competencias?
- II. Modelo teórico de la formación continua por competencias
- III. Propuesta para validar el mapa de competencias docentes con la finalidad de mejorar la pertinencia y la calidad de la oferta de cursos 2023

I.- ¿POR QUÉ ES NECESARIO CONTAR CON UN PERFIL DOCENTE O MAPA DE COMPETENCIAS?

I.1. CONCEPTOS FUNDAMENTALES

En el objetivo final de la presente asistencia técnica es proveer a la Dirección de Perfeccionamiento Docente MEDUCA de herramientas que mejoren la pertinencia de la oferta de formación continua destinada a los docentes y directores de centros de acuerdo con las necesidades específicas de cada uno y del sistema en general. A los efectos de abordar las brechas de formación entre lo que existe hoy y lo que se busca transformar, se hace necesario contar con un perfil profesional de los docentes, partiendo de un núcleo de competencias comunes a todos los niveles de formación que es lo que se propone con esta línea del Plan de Mejoras.

En relación a la actualización del perfil docente desarrollado y validado en el año 2018, como punto de partida, en términos de transitar a un determinado modelo docente que requiere el país, se hace necesario llevar adelante un proceso donde se defina ese perfil desde el enfoque de competencias, que puede estar compuesto por competencias específicas docentes y otras genéricas, como el trabajo en equipo, la comunicación, el espíritu emprendedor para la innovación, etc.

En este documento se define como competencia compleja aquella que se integra por un conjunto de saberes que permiten a las personas un actuar complejo, movilizándolo recursos internos como el

conocimiento, y externos, para dar respuesta ante una determinada situación o requerimiento del contexto, de acuerdo con criterios claros que permiten medir su desempeño y orientar el aprendizaje permanente.

Una competencia se redacta a partir de cuatro componentes (una acción, un objeto, las condiciones en que se implementa y su finalidad) Un ejemplo de competencia compleja docente

ACCIÓN	OBJETO	CONDICIONES	FINALIDAD
Prepara	El proceso de enseñanza y aprendizaje	Tomado en cuenta cómo aprenden los niños y niñas, los factores educativos, familiares, sociales y culturales de éstos en un centro educativo rural.	Con la finalidad de alcanzar resultados exitosos del aprendizaje profundo de sus estudiantes

Existen competencias específicas de una profesión como el ejemplo expuesto, pero también existen competencias transversales que son comunes a diferentes ocupaciones, pero que se adaptan a las necesidades particulares de un contexto laboral determinado. Por ejemplo, Trabajo En Equipo

ACCIÓN	OBJETO	CONDICIONES	FINALIDAD
Trabajar en equipo	Los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes de una determinada unidad curricular	en un colegio unigrado en contexto de riesgo social de acuerdo con los lineamientos del Proyecto Educativo de Centro	Con la finalidad de mejorar las estrategias y didácticas docente aplicadas

La metodología para identificar esas competencias se centra en una modalidad participativa a través de talleres donde participan diferentes actores (docentes, gremios, directivos, entre otros).

Por otra parte, es necesario diferenciar el concepto de competencia con la definición de cualificación profesional, siendo esta última como la descripción de “un conjunto de estándares de competencia con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral” (Ley Orgánica española 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional).

Por lo cual, es a partir de este concepto que se desarrollan los Marcos Nacionales o Regionales para el reconocimiento de títulos o la acreditación de saberes o el diseño de la oferta de módulos para la formación permanente como es la tendencia en varias experiencias de Europa o Asia. En Panamá se ha declarado.

I.2. COMPONENTES DE COMPETENCIAS

La competencia se ha definido como el conjunto de saberes que permiten movilizar los recursos internos y externos para llevar adelante una determinada tarea clave de una profesión u ocupación.

Los saberes son de cinco tipos que se combinan en las competencias complejas, estos son:

- Saber o cognitivo consiste en el manejo del conocimiento teórico científico o modelos aplicado en un determinado objeto o actividad.
- Saber hacer o procedimental es el know-how que tiene una persona a partir de las destrezas y habilidades que le permiten actuar sobre un determinado contexto.
- Saber ser o actitudinal son las dimensiones personales que influyen en las actividades que realiza como la creatividad, la predisposición al cambio, la actitud para resolver problemas, entre otros.
- Saber relacionarse o ética profesional son aquellos aspectos vinculados a la relación con los otros como la comunicación, el trabajo en equipo, entre otros.
- Saber aprender o metacognición son los saberes que permiten el aprendizaje permanente acompañado de un proceso reflexivo.

I.3. EL ESCALAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS Y CARRERA DOCENTE

Una vez definidas las competencias complejas docentes se pueden escalar en niveles progresivos de complejidad, ya que en cada nivel de competencias se requieren necesidades de formación diferentes, dentro de un trayecto profesional o carrera docente. Lo que permite mejores condiciones para la detección de necesidades de formación y la definición de la oferta de cursos o diplomados.

El escalamiento es un mecanismo que permite medir diferentes niveles que tiene una competencia, ya que en la mayoría de los casos depende de la formación, la experiencia que tenga cada persona y las condiciones de trabajo. Los factores a tomar en cuenta para definir el escalamiento son:

- Autonomía: Es el nivel de supervisión o control que tiene la persona que va desde una alta dependencia y supervisión a la autonomía y la competencia para dirigir a otros.
- Responsabilidad: se refiere a las funciones a cargo y la complejidad de las mismas, en los niveles iniciales, cuya responsabilidad es menor a funciones de mayor responsabilidad y toma de decisiones.
- Nivel de formación: lo que las trabajadoras y los trabajadores necesitan saber para realizar o desempeñar una determinada tarea en relación con los contenidos asignados al cargo. Se mide a partir de cuatro elementos: conocimiento aplicado al puesto de trabajo; conocimiento contextual; comunicación; y destrezas motoras y sensoriales.
- Esfuerzo: el esfuerzo mental y físico requerido por el trabajo. Está dimensionado en cuatro elementos: esfuerzo intelectual, esfuerzo psicológico/emocional, esfuerzo físico y la atención prolongada.

En general, los niveles son tres, principalmente: inicial o básico, intermedio y avanzado.

NIVEL	DESCRIPCIÓN
Nivel inicial:	Se fija para los casos en que las personas ingresan a la ocupación, sin o baja experiencia, por lo cual en general son supervisados, bajo directivas y nivel de complejidad y responsabilidad también

	menores. Por ejemplo, un cuidador con baja experiencia tiene las competencias básicas o iniciales por lo cual están bajo supervisión. Por ejemplo, los maestros o docentes noveles o en sus primeros años de experiencia.
Nivel intermedio:	Se caracteriza por un aumento de la autonomía para llevar adelante ciertas actividades, debe rendir cuenta de los resultados a su cargo y debe llevar adelante tareas de mayor complejidad y responsabilidad. Experiencia entre 3 y 5 años. Por ejemplo, un docente con un nivel intermedio.
Nivel competente:	Tiene autonomía completa, toma decisiones, cumple funciones de alta complejidad y responsabilidad, dirige y supervisa a otros. Experiencia superior a los 5 años. Por ejemplo, pueden ser directores de centros o supervisores.

II. MODELO DE FORMACIÓN DOCENTES POR COMPETENCIAS

III. COMPONENTES DEL MODELO

La formación continua docente que se propone está dentro de un modelo de competencias complejas, genéricas/profesionales, asociada al mapa de competencias docentes que será validado por diferentes actores y que tiene como finalidad orientar la oferta que se dirige desde la Dirección.

Los ejes son la pertinencia, la calidad y las trayectorias profesionales en los diferentes niveles y modalidades docentes (magisterio y docencia – media y técnico profesional).



Las competencias nos permiten diseñar con claridad los diferentes cursos que se licitan entre las OCAs, dichos componentes son:

- **Fundamentación de la oferta (investigación sistémica del contexto)** En este punto, se encuentra el proceso de diagnóstico de las brechas de formación que se han detectado a nivel regional y comarcal, la evaluación de las acciones de capacitación anterior, los lineamientos de la política y el plan nacional de educación. También los ODS tienen su influencia, en especial con las metas del ODS4. En este punto, la Dirección va a producir documentos sobre estos datos por región y comarca.
- **Objetivos y resultados de aprendizaje.** Este segundo componente se encuentra el mapa de competencias específicas y transversales docentes, a partir de este marco se irán derivando los cursos que apuntarán a la formación de una de las dimensiones de las competencias docentes, las que se traducirán en resultados de aprendizaje.

Un resultado de aprendizaje es un enunciado claro acerca de lo que se espera que aprenda un estudiante y cómo lo va a demostrar; con las dimensiones del desempeño se construyen las rúbricas.

- **Modelo de aprendizaje** en este modelo es muy importante partir de un enfoque andragógico (pedagogía del adulto) que indica como punto de partida las experiencias que traen los participantes y las metodologías por casos y problemas que tienden a que ellos construyan e incorporen nuevos componentes en sus competencias docentes.
- **Modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes:** en esta dimensión está asociada a los resultados de aprendizaje con los que se miden el logro de las competencias o unidades que se abordarán en el curso a través de instrumentos confiables y objetivos que permitan medir el impacto. Es lo que se ha denominado “evaluación auténtica”. En este punto se puede incorporar el portafolio docente como producto a evaluar el impacto del o los cursos.

Un resultado de aprendizaje es diferente a:

Intención de un módulo o programa que es un enunciado general y amplio acerca de la finalidad de la enseñanza, es decir, indica lo que el profesor pretende cubrir en un bloque de enseñanza. Ejemplo “introducir a los estudiantes a los principios básicos de la estructura del átomo”,

Objetivo es un enunciado específico en relación a lo que se va a enseñar, es decir, señala una de las áreas específicas que el profesor pretende cubrir en un bloque de enseñanza. Por ejemplo, “los estudiantes comprenderán los impactos y efectos del comportamiento y estilos de vida tanto en los ambientes globales como en los locales”

Resultado de aprendizaje, es por ejemplo una acción que el estudiante debe demostrar al durante o al final del curso, en este caso para la formación docente: “Elabora una propuesta didáctica a partir de enfoques teóricos apropiados, teniendo en cuenta los perfiles de los estudiantes (edad, contexto cultural, estilos de aprendizajes, entre otros) que les permite producir aprendizajes autónomos”.

- **Condiciones de operación:** tiene que ver con varias dimensiones como la modalidad de formación asociada (presencial, híbrida o virtual). El perfil del instructor o formador que sea pertinente por el conocimiento del contexto docente, su área de conocimiento tanto formal como tácita por su

experiencia. Otro aspecto es la infraestructura física y no física, como la tecnológica dentro de los cuales se irán a generar los climas de aprendizaje más adecuados a la propuesta formativa y los resultados de aprendizaje que se deben lograr. También se tiene en cuenta el soporte administrativo del curso. Finalmente, los syllabus o programación de actividades donde se organicen las actividades asociadas a los recursos y objetos de aprendizajes correspondientes.

- **Recursos y herramientas.** Son los recursos e insumos pertinentes y adecuados para promover los aprendizajes a participantes que tienen un alto nivel de autonomía de aprendizaje, en especial cuando se trata de aulas virtuales y los estándares de calidad que las deben regular.

II.2. LA ESTRUCTURA DE PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTÍNUA POR COMPETENCIAS

Operar las políticas de formación docente, las directivas del Plan de Nacional de Educación y los principios de calidad que deben alcanzar los sistemas educativos es responsabilidad compartida entre diferentes estamentos y actores. Estos lineamientos están a cargo de los diferentes niveles institucionales, que van desde las autoridades nacionales, regionales y locales, o sea desde el Ministerio, las autoridades regionales, los directores de centros educativos y los mismos docentes desde su contexto local. El sistema permite construir indicadores y mecanismos de seguimiento y control que deben retroalimentar a los tomadores de decisiones.

De allí que construir un mapa de competencias docentes permite mejorar el diseño de la oferta, más alineada con la demanda, y un sistema de licitación con más orientación para las OCAs.

El modelo permite estructurar la formación continua docente de manera flexible y más dinámica, incluyendo mecanismos de ajustes y controles más efectivos para alcanzar los resultados que se buscan. Por ejemplo, cada módulo permite asegurar que se está cumpliendo con los lineamientos de las políticas educativas y crea las condiciones para la profesionalización permanente de los docentes.

Cada competencia, o conjunto de ellas, son la base para el diseño de módulos a partir de los nodos problematizadores que se detectaron en el diagnóstico o relevamiento de necesidades de formación continua.

El sistema se estructura para el que aprende, y en este caso con una autonomía mayor, ya que son adultos con experiencia en el trabajo docente y sus tareas complementarias. Por otro lado, la evaluación del desempeño docente al final de la capacitación se puede realizar a través de resultados de aprendizaje que se miden y se certifican objetivamente a través de las evidencias que surgen de los procesos de aprendizaje por los que pasa el docente e incorpora en su práctica diaria.

Lo que importa, no son las horas de capacitación impartidas, como indicadores de resultados, sino por los indicadores de impacto que alcanzan, por ejemplo, medidos por los portafolios docentes y las propuestas que se hacen en cada ejercicio.

EJEMPLO DE MÓDULO

COMPETENCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	PROPUESTA METODOLOGICA BASICA	MODALIDAD Y ACTIVIDADES	RECURSOS
<p>Área de Dominio I</p> <p>Competencia 1.1. Diseña los procesos de aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes desde un enfoque constructivista, centrado en quienes aprenden y desde un enfoque de calidad.</p>	<p>Elabora una propuesta didáctica a partir de enfoques teóricos apropiados, teniendo en cuenta los perfiles de los estudiantes (edad, contexto cultural, estilos de aprendizajes, entre otros) que les permite producir aprendizajes autónomos</p> <p>Aplicar espacios para la retroalimentación y consolidación de los aprendizajes de los estudiantes</p>	<p>Metodología integrada por resolución de problemas, el estudio de casos y la aplicación de conceptos científicos apropiados a partir de los casos que debe atender el docente</p>	<p>MODALIDAD HIBRIDA</p> <p>1. PRESENCIAL</p> <p>Introducción y tendencias teóricas en el diseño de actividades de aprendizaje</p> <p>Estudio de casos a partir de la realidad por grupos pequeños</p> <p>Detección de los principales problemas y discusión de resultados</p> <p>2. VIRTUAL</p> <p>Propuesta para generar climas de aprendizajes adecuados a los estudiantes</p>	<p>Guía para orientar el trabajo</p> <p>Textos de lecturas seleccionados sobre diseño docente</p> <p>Rúbrica</p>