

LA CAPACITACION DOCENTE EN VALORES DESDE LA  
MODALIDAD MIXTA: EDUCACION PRESENCIAL Y  
EDUCACION A DISTANCIA\*

*Francisca Bartra Gros\*\**

En estas dos últimas décadas se ha detectado, junto a la crisis de la educación, la urgencia y el interés cada vez más creciente en torno a la educación en valores en los diferentes niveles educativos.

Esto se evidencia en las investigaciones realizadas en países europeos, por ejemplo España y en el Continente Americano, el caso de Estados Unidos, como uno de los pioneros respecto a estudios y publicaciones realizadas sobre el tema.

Otro aspecto significativo es, que al prestarse atención a esta urgencia de educar en los valores, se ha detectado también *la demanda de una capacitación y especialización de los docentes para orientar en valores*. Y ésto, no sólo a nivel de conocimiento teórico y de aplicación metodológica en el aula, sino también respecto a la propia formación axiológica de los educadores.

---

\* Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre El Problema de los Valores en la Educación a Distancia (UNED). San José de Costa Rica, Setiembre de 1994.

\*\* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

Esta preocupación se sitúa dentro de la formación y actualización del magisterio en general, uno de los grupos profesionales más directamente afectados por la crisis estructural global que se vive en Latinoamérica. Esta situación estructural de violencia generalizada, desigualdad social y pobreza extrema, corrupción burocrática, y tantos otros signos evidentes de una crisis aguda de valores dentro de una situación social límite, han sido también la señal para generar alternativas diversas de tipo político, educativo, institucional en torno a la educación en valores. Dentro de las entidades e instituciones educativas, como pueden ser las universidades y los centros de formación magisterial y del profesorado en general, se pueden recoger diversos intentos para atender esta prioridad. Sin embargo también en muchos casos resultan intentos aislados, esporádicos y poco incisivos en cuanto a su efectividad a largo plazo.

#### UN MARCO REFERENCIAL RESPECTO A LA EDUCACION EN VALORES

El tema en sí exige una delimitación de alcances, ya que se puede abordar desde muchas ópticas. En esta Comunicación nos situaremos dentro de un enfoque de educación en valores centrado en el desarrollo integral de la persona y su proceso de valoración. Consideramos que dentro de las diversas alternativas o modelos de educación en valores (Kirschenbaum, 1984) una modalidad significativa es aquella que se focaliza en el proceso autovalorativo del propio sujeto y en la toma de conciencia de la internalización de los valores captados del entorno, hasta hacerlos propios con la definición de una escala personal de valores.

Muchas veces, dentro del proceso educativo formal se ha enfatizado la necesidad de inculcar valores en los educandos, generando *propuestas metodológicas* de efectos muy diversos para los sujetos de la educación. Podemos recordar entre las más conocidas: la Inculcación directa de valores como la más generalizada dentro de la educación formal; el Desarrollo moral (Kolhberg, Piaget); el Análisis de valores (Hunt; Fraenkel); Aprendizaje para la acción (Ochoa y Johnson); Sin embargo estos modelos han promovido más la atención educativa en la acción externa de orientación al sujeto

y no tanto a los procesos internos que se generan dentro de un aprendizaje en valores.

Los estudios de Benjamin Bloom sobre el dominio afectivo dentro del proceso de aprendizaje y las fases y categorías que él diferencia (Bloom, 1986) llevan la atención a los procesos afectivos del educando y a la inclusión de la formación de actitudes y valores en el currículum de manera sistematizada.

Con anterioridad a Bloom, desde otro campo como son las teorías de psicoterapia, el enfoque psico-educativo de Carl Rogers (1980) aporta la necesidad de priorizar, desde una no-directividad en el proceso formativo, la autorealización y el autoaprendizaje a partir de centrar la responsabilidad del proceso de desarrollo en el propio educando.

En esta misma línea de orientación personalizada se encuentra la metodología de Clarificación de valores iniciada por Raths (1967) y continuada por Howe y Simon (1980) y Kirschenbaum (1984), quienes centraron la educación en valores en la toma de conciencia por el propio educando sobre su proceso de valoración y la re-orientación de sus propias metas y valores.

La propuesta de capacitación docente que aquí se expone ha partido, desde sus inicios como experiencia de trabajo con maestros, de los fundamentos señalados de Rogers y Bloom y más directamente en cuanto a método de educación en valores, de la adecuación de la Metodología de Clarificación de Valores. Esta adecuación ha implicado entre otros cambios, el encuadre del proceso de aprendizaje axiológico, contextualizado en la realidad socio-cultural de los sujetos, en la aplicación de estrategias participativas y en la orientación al compromiso social solidario, aspectos menos explicitados desde el enfoque de Raths y Kirschenbaum.

#### **LOS DATOS DE UNA EXPERIENCIA DE CAPACITACION PARA LA EDUCACION EN VALORES:**

El punto de partida de este aporte se basa en la experiencia realizada a lo largo de casi diez años en capacitación de profesores

sobre educación en valores. El cauce ha sido la realización de cursos cortos de implementación metodológica desarrollados con una duración máxima de una semana (25 a 30 horas de sesiones de trabajo) contando con material de apoyo y de ampliación de los temas para posterior profundización personal. Estos cursos de implementación se han trabajado tanto en la capital como en centros educativos de provincias y han participado en ellos profesionales de los diferentes niveles educativos, desde Educación Inicial o pre-escolar, de Educación Primaria y Educación Secundaria, hasta el nivel de profesores universitarios. El promedio de participantes por curso-taller suele ser de 25 a 30 docentes.

La característica de estos talleres ha sido la aplicación de una metodología participativa de trabajo grupal y de auto-aprendizaje, a través de sesiones intensivas de contenido teórico-práctico con la aplicación de técnicas de dinámica de grupo y estrategias adaptadas de la metodología de "clarificación de valores". Como material complementario para la profundización de los temas tratados, los participantes utilizan durante las sesiones de taller y posteriormente, guías y módulos instruccionales de implementación, elaborados con esta finalidad.

El énfasis del proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso-taller se pone en primer lugar, en la vivencia por el participante del propio proceso de valoración y de la clarificación de los valores personales, reforzado por el proceso inter-activo de comunicación grupal generado en la vivencia de las estrategias participativas. Como enfoque educativo se aplican con frecuencia recursos educativos no-directivos (enfoque rogeriano en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje).

En segundo lugar se trabajan los contenidos y metodología vivenciada, en confrontación directa con la realidad educativa de referencia (los grupos de alumnos de los profesores participantes) buscando fomentar en los docentes el análisis diagnóstico de valores respecto de sus alumnos y de la forma en que vienen impartiendo una educación en valores en el aula.

En tercer lugar se promueve la adecuación de la metodología y de las estrategias vivenciadas, a las respectivas realidades y grupos

educativos que tienen a su cargo los docentes participantes. Así el producto final de estos cursos-taller se expresa en la elaboración de nuevas propuestas operativas específicas sobre educación en valores aplicables al currículum y al trabajo de aula, de acuerdo a las demandas y características de los alumnos de los docentes participantes.

Considerando globalmente la experiencia de estos cursos-taller de implementación en valores podemos señalar algunos indicadores y resultados más significativos.

Una primera evidencia es que este tipo de implementación docente, no sólo es oportuna sino de una necesidad inaplazable. La reacción de los participantes en el curso-taller es de un entusiasmo y deseo profundo de entrar en el tema, de ahondar en sus propias vivencias valóricas y de crecer en esa comprensión del proceso de valoración. Su segunda reacción está orientada a prepararse en el dominio de la metodología y estrategias para la acción orientadora con sus propios alumnos. La sesión final de todos los cursos-taller, sea donde sea, ha estado marcada por la misma reacción y clima de entusiasmo por aplicar en su trabajo docente diario lo que habían vivido y aprendido en la semana de implementación.

Sin embargo salvo muy escasas excepciones, se puede afirmar que los efectos a largo plazo han sido poco relevantes, si queremos fijarnos en quiénes han llevado a la práctica en aula de forma efectiva y continuada, la aplicación de la metodología aprendida en la capacitación docente.

Varias son las razones que los profesores capacitados aducen para no llevar a la práctica de aula la educación en valores: una razón es el poco tiempo disponible para preparar los programas de educación en valores. Otra razón es que la preparación recibida en el taller resultó insuficiente para la aplicación continuada en aula. Pero también les resulta imposible llevar un nuevo curso-taller para ampliar la capacitación, sus obligaciones profesionales no se lo permiten. Otra razón significativa ha sido que aplicar las estrategias de "clarificación de valores" por su carácter participativo iba contra la metodología mas bien directiva, vertical y rígida que se aplicaba en el centro educativo. En resumen aunque es consenso general que

la educación en valores es muy importante y necesaria, el hacerla de manera sistemática e integrada en el currículum supone unas condiciones que van más allá de las posibilidades de la gran mayoría de los docentes.

Casi siempre, la organización de estos cursos-taller se da durante el tiempo de vacaciones escolares, donde el profesor hace el esfuerzo de costearse un curso de actualización, en muchos casos viajando desde provincias, con el gasto consiguiente. Pensar en repetir la experiencia nuevamente es casi imposible para la gran mayoría. En otros casos la iniciativa parte del Centro Educativo y se limita a la organización de un curso-taller y sin la posibilidad de prolongar el programa de capacitación con otros cursos-taller similares de tipo presencial. Cuando esta implementación se ha hecho en lugares de provincias las limitaciones son aún mayores por los costos de viajes, las distancias y el tiempo disponible tanto de parte del equipo implementador como de los maestros y profesores participantes.

Frente a esta situación generalizada se plantean diversas alternativas. Entre ellas está la que se propone en esta comunicación: *programar un programa alternativo de capacitación docente en valores*, en el que se incluye el curso-taller como punto de partida y eje de la implementación al docente, continuado con dos etapas posteriores de ampliación de los temas y de retroalimentación en la experiencia de aplicación de la propuesta elaborada por el docente participante, para su grupo de alumnos.

Para el desarrollo de este programa extenso de implementación de los profesores en Educación en valores, se considera la utilización de dos modalidades educativas, la modalidad presencial combinada con la modalidad de educación a distancia.

Todo ello supone una reestructuración del funcionamiento de los cursos-taller de manera que no se pierda la riqueza de la experiencia inter-activa generada dentro del ambiente del taller, junto a lo que son las exigencias en la ampliación de los contenidos de capacitación y el seguimiento tutorial posterior durante la aplicación, en el trabajo cotidiano en el aula, de la metodología aprendida en el curso-taller. La segunda parte del programa de implementación correspondiente a la profundización y ampliación de los contenidos

de capacitación y el seguimiento de tutoría en la aplicación de la propuesta operativa hecha por el profesor en su aula, se realizaría utilizando los recursos y la metodología de educación a distancia. Y en tercer lugar estaría la evaluación de la propuesta realizada, en una etapa de retroalimentación presencial de re-encuentro del grupo de participantes del taller.

Así, en términos de duración de este programa alternativo se consideran tres etapas diferenciadas:

- 1) Primera etapa en modalidad presencial: desarrollo del curso-taller con una duración no menor de 30 horas.
- 2) Segunda etapa en modalidad a distancia: desarrollo por el participante de los temas complementarios a través de los módulos auto-instructivos y la aplicación de campo, de la propuesta de educación en valores integrada en el desarrollo del curriculum (nivel de centro educativo y de aula).
- 3) Tercera etapa en modalidad presencial (obligatorio para quienes deseen una certificación) participación en un taller corto (10/15 horas) de intercambio de las experiencias cumplidas en el aula y una nueva ampliación de contenidos con módulos auto-instructivos.

#### **BASES DE FUNDAMENTACION DE LA PROPUESTA ALTERNATIVA**

Una alternativa como la señalada, exige establecer previamente los parámetros de base en los que se fundamentan las diversas áreas o dimensiones que involucra el programa en sí mismo.

Podemos señalar las siguientes áreas o dimensiones de estructuración del programa:

- 1) los aspectos teórico-prácticos de una capacitación permanente del docente en ejercicio.
- 2) Enfoque, objetivos, contenidos y metodología de una educación en valores.

3) Las características de la modalidad mixta: educación presencial y educación a distancia.

1) LOS ASPECTOS TEORICO-PRACTICOS DE UNA CAPACITACION PERMANENTE DEL DOCENTE EN EJERCICIO

Un presupuesto actualizado de la capacitación docente es su relación con *la calidad y la innovación permanente de la educación* que se ofrece como servicio y como sistema dentro de las estructuras socio-culturales.

El mejoramiento cualitativo de la educación no depende solamente del nivel de calidad profesional de los educadores dentro del sistema, ya que son muchos otros los factores que intervienen (PROMEDLAC IV, 1991). Sin embargo, descuidar este factor de la capacitación y actualización docente, es dejar abierta una brecha fundamental para el deterioro progresivo de la educación.

Otro presupuesto es la necesidad de reconocer *la profesionalidad de la función educadora*. Romper con la idea generalizada de que cualquiera que sabe algo puede ser profesor y es profesor porque se sitúa delante de una pizarra y de un grupo de alumnos. Como señalara Rodríguez Fuenzalida en "...la profesionalización del docente hay que resaltar la calidad, la identidad y el valor social del conocimiento y la tecnología contenida en la profesión y en la formación teniendo en consideración dos dimensiones: la especialización del saber y la calidad del desempeño o aplicación de ese saber." (Rodríguez Fuenzalida, 1992) Este presupuesto exige en el docente como profesional, estar al día, actualizado en el dominio de los contenidos propios del conocimiento en su área de especialidad (Matemáticas, Literatura, Arte, Administración educativa, Psicopedagogía, Historia, etc.) y en las áreas de los conocimientos propios del proceso educativo como son la planificación, gestión educativa, currículum, metodología, evaluación, entre otros aspectos científico-tecnológicos.

Este enfoque se relaciona con la actual ampliación de las áreas de especialidad y de las funciones profesionales que se piden a un docente. Cada vez es más plural el espectro de áreas de trabajo

educativo, más allá de la docencia en aula, tales como son la gestión, la planificación educativa, las asesorías y la administración de proyectos, la investigación especializada, llegando a las especializaciones educativas ejercidas en áreas interdisciplinarias o dentro de sectores no-educativos.

Un tercer presupuesto está relacionado con lo contextual, *la realidad socio-cultural en la que desempeña su profesión el docente*. Saber reconocer las demandas de la sociedad a la que sirve y la cosmovisión del grupo cultural en el que vive. Fenómenos tan emergentes como la creciente migración, la informalidad como sistema y como alternativa, la disociación entre educación y demanda económica y productiva, la aparición de nuevas subculturas y de nuevos sujetos sociales, la incoherencia de las políticas económicas del Estado y la privatización como alternativa, los avances de la cibernética y la tecnología aplicadas también en el campo educativo, por citar algunas de estas nuevas variables del panorama latinoamericano, no pueden ser ignoradas no sólo por las políticas educativas a macronivel, sino también por la acción educativa en el micro-nivel. Todo ello demanda en los docentes en ejercicio una permanente actualización como personas y como profesionales.

Sin pretender agotar esta enumeración, podemos destacar otro presupuesto, directamente relacionado con el proceso de una capacitación y auto-educación permanente y es el considerar *la investigación educativa como una actitud permanente y un medio de actualización para los profesionales de la educación* (Capella, 1992). Este planteamiento diversifica diferentes posibilidades de investigar en educación, tales como la llamada investigación-acción, la investigación participativa y la investigación protagónica (Briones, 1990) referida a explorar la práctica pedagógica a partir de la realidad educativa cotidiana. Estos tipos de investigación exigen en los docentes que quieran trabajarlos, un entrenamiento y manejo de técnicas de investigación que les permita analizar de una manera diferente su propia experiencia pedagógica y llegar a establecer científica y técnicamente alternativas e innovaciones en el quehacer educativo.

Todo lo señalado apunta a una razón fundamental que es *el auto-desarrollo permanente del educador*, tal como señala Víctor

Guédez: “la formación docente debe responder a la expectativa de promover un hombre eficiente, racional, crítico, creativo, ético y afectivo.” (Guédez, 1992) Todo este empeño formativo deberá ser envolvente, es decir integral, sabiendo poner el acento por igual en cada una de las dimensiones señaladas, por razón del horizonte de meta que es la plenitud del desarrollo de la persona y para responder a las demandas que desde la realidad concreta se plantea a cada una de estas dimensiones: eficiencia, racionalidad, criticidad, creatividad, eticidad, afectividad.

Ello supone que una formación docente no termina con los estudios profesionales, continúa con *la capacitación y actualización del educador a lo largo de su desempeño docente*, marcado evidentemente por las demandas de su entorno. Este enfoque apunta a dos factores-ejes muy nombrados actualmente en relación al auto-desarrollo actitudinal. Uno es *la postura dialógica como capacidad relacional del educador*, en razón de la peculiar y específica relación que se genera dentro del proceso educativo (Sánchez Moreno, 1992). El otro factor-eje se refiere al desarrollo de *una ética asertiva*, orientada no a las prohibiciones sino a las realizaciones y al reconocimiento de los valores del otro (Guédez, 92). Vale decir el desarrollo de una ética intercultural en respuesta solidaria.

Dentro de los alcances de una capacitación docente es necesario considerar *las áreas formativas* que se deberían priorizar de acuerdo con las demandas ya señaladas en el momento y contexto presente. No se pretende agotar la relación, pero recogiendo estudios recientes, (Encuentro Internacional PUCP 1992) cabe destacar desde un enfoque de formación integral docente, como áreas temáticas básicas: la preparación psico-social, la formación socio-política, la formación afectivo-actitudinal y axiológica, junto a la capacitación técnico-pedagógica. Todas ellas deben darse en permanente diálogo con el marco de realidad cultural, política, social y económica del ambiente local, regional, nacional en el que el docente se desempeña. (Mujica, 1992) En suma se está apuntando a la formación humana, buscando la re-valorización de la persona del educador, reforzando su autoconocimiento y autoestima, que en último término es la revalorización de su ser educador y de sus derechos como persona y como profesional.

## 2) ENFOQUE, OBJETIVOS, CONTENIDOS Y METODOLOGIA DE UNA EDUCACION EN VALORES

El hablar del tema de la educación en valores, dentro de los alcances de la capacitación docente, conlleva a definir sus alcances de enfoque, objetivos, contenidos y metodología desde una determinada concepción de los valores, de la educación en sí misma y del enfoque específico que se tenga sobre cómo educar en valores.

Como ya se señaló anteriormente, este planteamiento de capacitación docente, parte *del reconocimiento del propio proceso de valoración en la persona del educador*, por lo que éste, antes de preguntarse qué valores son los que más trabaja con sus alumnos, se centrará en sí mismo, como sujeto de valores y buscará profundizar y clarificar su propia escala de valoración, a partir del reconocimiento del proceso de valoración interno que vive permanentemente. Lo cual no significa que se deje de lado el conocimiento de estudios de fundamentación de los valores y sus correspondientes metodologías para una educación axiológica. Pero esta implementación estará en función de la coherencia interna que debe tener el educador consigo mismo y con sus valores, para poder a su vez orientar a sus alumnos, utilizando un determinado enfoque axiológico y su metodología. Sin duda el profesor debe conocer las bases teóricas (antropológicas, filosóficas, psico-sociológicas de los valores), dominar las estrategias orientadoras, saber aplicarlas de manera efectiva, pero todo ello, resultará vacío de sentido, si él por sí mismo no vive y practica, en un proceso de personalización permanente, aquello que está proponiendo en su acción educadora.

Junto a este punto de partida, se busca la *contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, considerando los desafíos y demandas socio-culturales que presenta la realidad en la que vive y se desempeña el docente. En este caso la realidad socio-cultural peruana, está marcada por la existencia de una pluralidad cultural que exige de entrada, una actitud dialógica intercultural. Oportunamente, la conciencia de nuestra diversidad está penetrando profundamente en nuestro sentido común, y está abriendo nuevas perspectivas para obligarnos a construir una unidad en la diversidad, proceso en el que la escuela no puede marginarse ya que tiene como objetivo un papel central democratizador. (Ansión, 1994). Educar en

valores, es educar en el ejercicio y respeto de los derechos humanos, los propios y los de los otros; es educar para la participación y la democracia; es generar una formación para la práctica de un diálogo intercultural solidario.

De esta óptica se desprenden *los objetivos básicos* que se propone esta propuesta de capacitación para educar en valores: ofrecer al maestro, al profesor, el espacio psico-social y el tiempo para:

- profundizar en las bases y los alcances teórico-prácticos de una educación en valores, dentro de una educación alternativa para la paz, la justicia, la solidaridad.
- vivir una experiencia práctica del proceso de valoración y de una metodología para generar una educación integral en valores.
- experimentar la auto-aplicación de estrategias participativas y de clarificación de valores, para posteriormente, adecuarlas a los grupos de educandos.

En cuanto a *los contenidos* que pueden trabajarse en este tipo de cursos de capacitación, son muy diversos, dada la amplitud del área temática. Pero en este caso, para responder a los objetivos señalados, se procura centrar los temas en torno a los llamados *ejes de personalización del proceso educativo* (Howe, 1980) dando prioridad a la personalización de las relaciones humanas, personalización de los intereses del grupo y personalización del currículum. Un cuarto eje, aunque no se trabaje tan directamente, queda de fondo por sus propias consecuencias en relación a los ejes anteriores. Es el eje de la personalización de la organización y administración del aula y del proceso educativo.

Como ya se ha señalado anteriormente, *la metodología de trabajo del curso-taller*, al aplicar las estrategias y dinámicas participativas, permite reforzar con la inter-acción del grupo de aprendizaje, la propia vivencia personal en relación a esta concienciación del proceso valorativo individual, llegándose al clima colectivo de reflexión sobre los valores comunes y diferenciados dentro del grupo mismo.

*¿Qué efectos puede producir una experiencia de inter-aprendizaje en torno a este tema de los valores?* No se ha realizado el estudio específico de estos resultados, pero considerando los elementos que integran el programa, podríamos apuntar como hipótesis de investigación para futuro, las afirmaciones que Carl Rogers adelantó en torno a lo que él llamó los resultados del proceso de valoración. Enumeramos algunas solamente: Según Rogers, aquellos que progresan hacia el desarrollo y la madurez personal, muestran la autenticidad como un valor positivo, adquieren confianza y seguridad en orientar sus propias conductas, comienzan a valorar su sí mismo, sus propios sentimientos y aspiraciones. Se desarrolla la apertura hacia los demás, valorándolos y aceptándolos por ellos mismos, igual como llega a valorarse por lo que él realmente es. Finalmente las relaciones profundas son positivamente valoradas, reconociendo la necesidad de alcanzar este tipo de relación auténtica, íntima, consigo mismo y con los demás. Rogers termina estas afirmaciones con una predicción: "... los individuos, cuyo proceso de valoración es fluido, dinámico, siguiendo las direcciones señaladas, son los que harán una contribución positiva al continuo proceso de la evolución humana". (Rogers, 1980)

Es obvio que a través de un curso de implementación no se llegará a todos estos cambios cualitativos del ser humano, pero sí puede ser un cauce para contribuir a que ésto se haga posible en alguna medida en un ámbito específico como es la educación formal.

### 3) LA ALTERNATIVA DE LA MODALIDAD MIXTA: EDUCACION PRESENCIAL Y EDUCACION A DISTANCIA.

Los aspectos señalados en los apartados anteriores llevan a justificar *la elección de una modalidad educativa mixta* (presencial y a distancia) para el desarrollo de la propuesta de capacitación alternativa. Con esta modalidad mixta se pretende incorporar las ventajas de la educación a distancia en relación a la profundización de la temática del programa de capacitación inicial (curso-taller) con el seguimiento y retroalimentación (tutoría a distancia) de la aplicación en aula ejecutada por los profesores participantes al programa de capacitación.

Son diversas las razones que justifican adoptar esta modalidad mixta, entre ellas está la naturaleza del curso-taller básico (desarrollado en modalidad presencial) que tiene como objetivo, ofrecer de manera experiencial y directa (presencial), durante un tiempo intensivo (mínimo 30 horas de trabajo colectivo) la capacitación a docentes sobre educación en valores, en su fundamentación teórica y metodológica.

No hay que considerar el curso-taller como una serie de sesiones introductorias para la etapa de capacitación a distancia, sus alcances ya señalados exigen una estructuración más compleja del mismo curso que van a condicionar el proceso de aprendizaje de la segunda y tercera etapa.

Podemos fijarnos concretamente en *el proceso de auto e inter-aprendizaje* que se genera dentro del curso-taller y que requiere la combinación de factores tales como la presencia de orientación e inter-acción directa del equipo coordinador o implementador, que tiene a su cargo facilitar el desarrollo del curso. Junto a este elemento, está el proceso de intercomunicación generada por el mismo grupo de docentes participantes. La retro-alimentación inmediata y permanente del proceso colectivo que vive el grupo, durante las sesiones, permite recoger y concienciar los indicadores conductuales y afectivo-actitudinales que se suscitan dentro del clima psico-social del taller. Esto, es obvio, no sería posible trabajarlo de la misma manera en un programa desarrollado a distancia.

Un tercer elemento que condiciona la modalidad presencial para el curso-taller es *el tipo de medios didácticos* que se aplican durante las sesiones (estrategias de dinámica de grupo y de clarificación de valores). Estos recursos metodológicos tienen como objetivo que el profesor experimente en sí mismo y con el grupo (por equipos y en gran grupo), el impacto de las estrategias relacionadas con los procesos de aprendizaje como son el proceso de comunicación y el proceso de valoración.

A esto se añade *la temática sobre valores* que se trabaja específicamente en esta etapa. Uno de los ejes temáticos es la personalización de las relaciones humanas y del proceso de comunicación. En este eje se trabaja en forma teórico-práctica auto-aplicada y vivencial, tres niveles de comunicación: intrapersonal,

interpersonal y grupal en su relación con el proceso de internalización de valores. Es obvio que el estudio de este tema estudiado en modalidad presencial permite un tratamiento diferente del mismo, más allá de la transmisión de información teórico-práctica diferida (comunicación escrita a distancia). Se incluye junto a la información de contenidos (las exposiciones orales son mínimas) la experiencia vivencial individual y colectiva de las técnicas de dinámica de grupo y las estrategias de clarificación de valores, reforzado con auto-evaluaciones y momentos de contraste y análisis de los procesos internos que se generan a niveles socio-afectivo y mental durante las sesiones de taller.

Respecto a *la modalidad de educación a distancia* que se propone incorporar para la segunda etapa de capacitación, se focaliza principalmente en cuanto al diseño y desarrollo del contenido y experiencia de auto-aprendizaje, en el uso de materiales (guías, módulos, video-programas y cassettes) autoinstructivos y en el uso intensivo de la tutoría a distancia (por correo o consulta telefónica en el caso de cursos dirigidos a docentes que trabajan en otra ciudad o zona rural) o la tutoría presencial para quienes tienen la posibilidad de solicitarla periódicamente por la cercanía geográfica.

Dentro de la modalidad de educación a distancia hay *dos factores de enfoque* que conviene subrayar, pues en el caso de esta propuesta son básicos. Uno es el carácter andragógico de la capacitación docente. Sus usuarios son adultos con las características propias del aprendizaje adulto, marcado por la incidencia de la experiencia personal, el sentido pragmático y aplicativo que se exige en los procesos de capacitación o especialización. Se une a esto el nivel de responsabilidad consigo mismo y para con los otros, el ser autodependiente y su direccionalidad para producir. (Briceño, 1978)

Todo ello marca la forma de desarrollar la propuesta metodológica del programa y los alcances y enfoque del servicio tutorial. Es asumir un paradigma de orientación-aprendizaje (ya aplicado en el enfoque no-directivo del curso-taller) que busca lograr en el sujeto del proceso de aprendizaje, internalice no tanto contenidos, como el desarrollo de estructuras congoscitivas que le permitan enfrentar con efectividad y éxito el reto del estudio independiente. (Villegas, 1985)

La aplicación de este paradigma de enseñanza-aprendizaje significa un cambio de enfoque del proceso no sólo por parte de los tutores, sino principalmente del participante en el programa de capacitación a distancia. Muchas veces el docente cuando pasa a ser discente o estudiante de una determinada área de conocimientos, suele asumir el mismo papel pasivo, dependiente que suele recriminar en sus propios alumnos.

Conviene por tanto especificar *las condiciones que deben exigirse en los participantes* en un programa de capacitación en la modalidad mixta que se está proponiendo:

- 1) Alto grado de responsabilidad para con el compromiso personal que exige el proceso de auto-implementación del programa.
- 2) Tener un grupo de alumnos del nivel educativo correspondiente de su especialidad (Educación Primaria, Educación Secundaria o Educación Superior) y con posibilidad de trabajar dentro del currículum, la orientación en valores.
- 3) Un fuerte espíritu de investigación y conocimiento de técnicas de investigación educativa.
- 4) Capacidad y disponibilidad para trabajar en equipo y para realizar investigación de campo.
- 5) Asumir las condiciones de comunicación y seguimiento que se exigen al participante respecto a la comunicación periódica dentro de la etapa a distancia. (relación tutorial)
- 6) Conocimiento del manejo de módulos auto-instructivos.

Estas condiciones son evidentes y no necesitan mayor justificación, pero quisiera hacer un comentario particular respecto a la última condición señalada.

Los docentes en general no están acostumbrados a la disciplina y dinámica que exige el auto-aprendizaje y al uso de materiales auto-instruccionales. Este tipo de material educativo es poco conocido y no suele aplicarse en programas de capacitación docente. Su uso

sistemático exige en el docente el conocimiento del lenguaje y esquemas de estudio que se utilizan en estos módulos instruccionales. El factor tiempo disponible para el estudio personal y la consulta bibliográfica complementaria es algo que no entra en la mentalidad pragmática e inmediateísta de muchos docentes, exigidos por horarios laborales recargados y una situación de pluri-empleo, condicionado por las bajas remuneraciones que reciben.

Así el docente se resiste a dedicar un margen de su sobrecargado tiempo en seguir un programa de capacitación, que además es de duración prolongada.

Un último aspecto conviene destacar en relación a otro factor importante en el desarrollo de este tipo de cursos en modalidad mixta y es *la función de la tutoría presencial y a distancia*.

Una condición básica es que la tutoría debe ofrecerse con el enfoque ya indicado. Debe ser un elemento de contraste y de facilitación del proceso de auto-aprendizaje, más bien que ser un canal de información. En el caso del curso-taller, la acción tutorial la desempeña el equipo de coordinadores-facilitadores que tienen a su cargo la organización del mismo. En este sentido, esta etapa presencial intensiva hace factible la retroalimentación y el acompañamiento del proceso individual y colectivo. Algo que no será tan fácil en la etapa a distancia, aún cuando la tutoría se realice de modo presencial.

Podemos concluir que los planteamientos señalados apuntan a algo más que la búsqueda y oferta de una alternativa de capacitación docente. Se quiere llegar a conseguir no sólo un docente mejor preparado en su desempeño profesional, sino también a *un mejor desarrollo del docente en sí mismo*. La meta, a largo plazo, está fijada en conseguir un docente mejor realizado como persona, en su doble dimensión individual y social para que se convierta, como diría Carl Rogers, en participante activo en el proceso de guiar la evolución del hombre.

## REFERENCIAS

ANSION, J.

1994 "Un proyecto intercultural" en Revista Nuevamérica, Nº 62, Buenos Aires.

BLOOM, B.

1978 "Taxonomía de los objetivos de la educación". Marfil, Barcelona.

CAPELLA, J.

1992 "Consideraciones y propuesta en torno a la capacitación y perfeccionamiento de los profesores..." en Encuentro Internacional "Retos y exigencias del formador del profesional de la educación en América latina". Publicado en Revista Educación, Departamento de Educación, PUCP. Lima.

GUEDEZ, V.

1992 "Los fundamentos de la Educación a distancia y el espíritu de la Nueva Era" en Revista Educación No.2. Departamento de Educación, PUCP.

1992 "Pensamiento contemporáneo y formación para formadores del profesional de la educación" en Rev. Educación, Departamento de Educación, PUCP.

HOWE, L. Y HOWE, M.

1980 "Personalización de la Educación" Santillana, Barcelona.

KIRSCHENBAUM, S.

1984 "Aclaración de valores" Avante, México 2a. edic.

KOHLBERG, L.

1977 "Desarrollo Moral". Aguilar, Madrid, 3ra. edic.

LUDOJOSKI, R.

1979 "Andragogía o Educación del adulto" Guadalupe, Buenos Aires, 2a. edic.

RATHS, L. y HARMIN

1967 "El sentido de los valores y la enseñanza" Uthea.

RODRIGUEZ F.,E.

1992 "Nuevas responsabilidades y tareas del formador de docentes en América Latina", en Rev. Educación, Departamento de Educación, PUC, Lima.

ROGERS, C.

1980 "Libertad y creatividad en Educación". Paidos, Barcelona.

SANCHEZ MORENO, G.

1992 "Actitud Dialogal, exigencia en el docente del Perú de hoy" en Rev. Educación, Departamento de Educación, PUCP, Lima.

VILLEGAS, J.J.

1985 "Aspectos sustantivos para la planificación operativa de la docencia en un sistema de enseñanza a distancia" Documentos UNED, N° 7. Costa Rica.