

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN
VICE RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS PÚBLICAS Y
PROFESIÓN DOCENTE



Título de la Tesis

**La Formación Permanente y el Desarrollo Profesional de los
Docentes en Servicio del Nivel Básico del Sistema Educativo
Nacional.**

Tesista

Milton Gustavo Cruz

Asesor de Tesis:

Dr. José Hernán Montufar Chinchilla

Tegucigalpa, abril 2024

**LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL DESARROLLO
PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN SERVICIO DEL NIVEL BÁSICO
DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN
VICE RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS PÚBLICAS Y
PROFESIÓN DOCENTE



Título de la Tesis

**La Formación Permanente y el Desarrollo Profesional de los
Docentes en Servicio del Nivel Básico del Sistema Educativo
Nacional.**

Tesis Doctoral para obtener el título de
Doctor en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente

Tesista

Milton Gustavo Cruz

Asesor de Tesis

Dr. José Hernán Montufar Chinchilla

Tegucigalpa, abril 2024

AUTORIDADES

Dr. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA

Rector

M.Sc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA

Vicerrector Académico

M.Sc. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA

Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS

Vicerrectora del CUED

M.Sc. JOSÉ WILMER GODOY ZEPEDA

Secretario General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO

Director de Postgrado

DEDICATORIA

A la memoria de mi difunta Madre (Abuela) Juliana Ramos, el Ángel que Dios puso en mi camino desde el inicio de mi vida, quien fue el apoyo incondicional y motivación de mis logros personales y profesionales; hasta el cielo este importante logro académico, con absoluta certeza y convicción del enorme regocijo y orgullo que la hubiese embargado; también, extensivo a mi Madre biológica Lastenia Cruz ya extinta, quien tributó en algunas facetas de mi trayecto formativo.

A mis tres hijos, Milton Javier, Rommel Gustavo y Rodiney Samuel Cruz Altamirano, esperando que este esfuerzo profesional sea un modelaje y fuente de inspiración; además, sirva de motivación para seguir un horizonte promisorio que les permita alcanzar sus metas y proyectos de vida.

A mis colegas, amigos del gremio y compañeros de trabajo de esta insigne y prestigiosa institución, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Centro Universitario Regional San Pedro Sula. (UPNFM-CUR-SPS).

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor de tesis el Doctor Hernán Montufar Chinchilla, por su apoyo y valioso tiempo dedicado en la tutoría de este proyecto el cual fue determinante para su realización, en tanto sus recomendaciones y sugerencias producto de su vasta experiencia y conocimiento del tema en estudio fueron muy atinadas para la culminación exitosa de este documento. Además, su acompañamiento me permitió fortalecer y robustecer mi formación como docente investigador de mi propia práctica en la (UPNFM), Gracias.

Agradecimiento especial al teórico experto en la Formación Permanente de Docentes (FPD) Dr. Francisco Imbernón de la Universidad de Barcelona España por la entrevista brindada (comunicación personal) y sugerencias relativas al tema objeto de estudio de este documento de tesis, Gracias.

A mis colegas y amigos de la (UPNFM), que siempre me brindaron sus consejos, apoyo y sugerencias, especiales agradecimientos a: Dr. Edgar Vásquez, Dr. German Moncada, Dr. Hermes Díaz y a la Dra. Elsa Milena Flores que siempre me brindaron apoyo profesional; además, del aliento para continuar el trayecto y lograr esta ansiada meta.

A mis compañeros y estudiantes del programa doctoral (DLAE). Siempre hubo motivación y muestras de apoyo mutuo, especialmente a mis amigos, compañeros del equipo de trabajo del (CUR-SPS) que fueron participantes activos en esta justa académica, agradecimiento sincero a mi amiga y Directora Especial del (CUR, SPS) Lexy Medina, Guillermo Pineda, Iris Pineda, Roney Montenegro, Francisco Funes y Mery Peña. Gracias por toda esa sinergia que nos permitió ser sostenibles en todo el trayecto formativo.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTOS.....	II
TABLA DE CONTENIDOS.....	III
RESUMEN.....	XVI
INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE I.....	8
MARCO METODOLÓGICO	8
 CAPÍTULO I.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	 9
1.1. Planteamiento del problema.....	9
1.2. Preguntas de investigación	19
a. Objetivos de investigación	20
b. Contextualización	22
c. Justificación	26
 CAPITULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	 30
2.1. Una visión y acercamiento al ámbito epistemológico	30
2.2. Enfoque	33
2.3. Tipo de estudio y diseño	36
 Tabla 1 Diseño de la etapa cuantitativa de la investigación	 38
 Tabla 2 Diseño de la etapa cualitativa de la investigación.....	 38
2.4. Plan de análisis	41
2.5. Variables o categorías de análisis de la investigación.....	47
2.6. Población, muestra, participantes y unidades de análisis	53
2.7. Técnicas de recolección y análisis de datos	57
 PARTE II.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	 61

CAPITULO 1.- ESTADO DEL ARTE	63
1.1 Antecedentes internacionales del problema de investigación	63
1.2 Antecedentes nacionales	79
1.3 Tendencias actuales de la problemática estudiada	84
1.4 Discusión y debate actual del tema de investigación	85
CAPITULO II.- CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO	88
2.1. LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES.....	88
2.2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	127
CAPITULO 3.- MARCO CONTEXTUAL.....	172
3.1. La formación docente en Honduras: panorama histórico	172
3.2. La formación permanente de docentes en Honduras	177
3.3. El Sistema Educativo NACIONAL (SEN): antecedentes.....	187
3.4. Normativa legal y regulatoria de la formación de docentes en Honduras	200
PARTE III.....	207
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	207
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROGRAMA DE LA (DGDP) PARA LOS DOCENTES EN SERVICIO.	208
1.1. Datos cuantitativos de la muestra estudiada.....	209
CAPITULO II: LA FORMACIÓN PERMANENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN SERVICIO; DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES (Directivos, Directores de la Administración Educativa, Formadores y Expertos).....	240
2.1. Análisis cualitativo proveniente de la entrevista semiestructurada, entrevista en profundidad y el grupo focal.	240
2.2. Hacia el análisis interpretativo de la (FPD) en servicio del nivel básico, a partir de la información cualitativa, según las categorías y subcategorías de análisis planteadas	289
Capítulo III: Propuesta proyectiva modelar a partir de la investigación	306

PARTE IV.	338
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	338
5.1. Conclusiones de la investigación	339
5.2. Sugerencias de la investigación.....	350
REFERENCIAS.....	354
ANEXOS.....	382
Anexo 1	382
Anexo 2	391
Anexo 3	394

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Ruta Esquemática del Trabajo de Investigación	7
Figura 2 Mapa de la investigación	40
Figura 3 Diseño de la Investigación para la recolección de información: Fases	60
Figura 4 Dimensiones de la (FPD)	107
Figura 5 Dimensión: contextualización:	108
Figura 6 Dimensión: Diseño pedagógico de la acción de formación.....	109
Figura 7 Dimensión: Condiciones organizativas y de gestión	110
Figura 8 Dimensión: Implementación	111
Figura 9 Dimensión: Aseguramiento de la calidad	112
Figura 10 Características de los programas de (DPD) basados en trabajo colaborativo docente TCD.....	157
Figura 11 Experiencias de (TCD) en América Latina	159
Figura 12 Esquematización de la teoría sustantiva y evolutiva del Desarrollo Profesional Docente (DPD)	164
Figura 13 Sistema propuesto de formación y capacitación docente, 2009	184
Figura 14 Estructura y organización del SEN.	191
Figura 15 Instituciones donde laboran los docentes participantes.	210

Figura 16 Tipo de nombramiento laboral de los docentes participantes	211
Figura 17 Grado académico y desarrollo profesional de los docentes	211
Figura 18 Distribución de los docentes por género.....	212
Figura 19 Rango de las edades de los profesores participantes en el (PFPD).....	213
Figura 20 Experiencia laboral de los docentes participantes	215
Figura 21 Descripción del perfil de competencias diseñadas en el (PFP)	217
Figura 22 Calidad de los contenidos diseñados y desarrollados en los cursos de (FPD) ...	218
Figura 23 Importancia que han tenido los componentes siguientes en los cursos de (FPD):.....	219
Figura 24 Valoración de las actividades desarrolladas en los cursos y que pueden ser puestas en práctica dentro y fuera del aula de clases.....	221
Figura 25 Dominio de los temas que se han abordado en los diferentes cursos del programa (FPD).....	222
Figura 26 Valoración y criterio de los recursos educativos elaborados en los cursos de formación.....	224
Figura 27 Perfil profesional de los formadores(capacitadores) de los cursos formativos.	225
Figura 28 Ambiente de aprendizaje generado en el proceso de (FP) de los cursos y talleres.	226
Figura 29 Tomada en cuenta la opinión de los participantes en la realización de los (PFP) para ajustes y modificaciones.	228

Figura 30 Las modalidades de los cursos del (PFP) ofertados por la (DGDP).....	229
Figura 31 Acciones desarrolladas para conocer la satisfacción de los participantes y la mejora continua.....	231
Figura 32 Propuesta esquemática de los ejes fundamentales de la (FPD) en servicio para el III Ciclo de Educ. Básica del (SEN).	314
Figura 33 Propuesta esquemática de los ejes fundamentales de la (FP) de docentes en servicio para el III Ciclo de Educ. Básica del (SEN).	317
Figura 34 Propuesta esquemática de los ejes fundamentales de la (FP) de docentes en servicio para el III Ciclo de Educ. Básica del (SEN).	320
Figura 35 Perfil de los docentes en servicio	322
Figura 36 Modalidades y procesos de la (FP) propuestas para el (DPD) en servicio del III ciclo del nivel básico.	326
Figura 37 Oferta tentativa de (FP) en línea para docentes en servicio (PLATAFORMA)	327
Figura 38 Sistema integral de evaluación del (PFPD).	332
Figura 39 Organización de estándares para la evaluación de la calidad de los (PFPD).....	333

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Diseño de la etapa cuantitativa de la investigación	38
Tabla 2 Diseño de la etapa cualitativa de la investigación	38
Tabla 3 Tabla Resumen estadístico del proceso de casos	44
Tabla 4 Estadísticas de fiabilidad (Alfa de Cronbach).....	44
Tabla 5 Plan de análisis sintetizado.....	46
Tabla 6 Matriz de operacionalización de variables.....	49
Tabla 7 Matriz de categorías y subcategorías de análisis cualitativo de la investigación.....	52
Tabla 8 Cuadro resumen de informantes tipo clave seleccionados para la investigación.....	55
Tabla 9 Iniciativas de formación permanente de docentes en Latinoamérica.....	70
Tabla 10 Enfoques de (FPD): Elementos estructurales y de contexto.....	121
Tabla 11 Enfoques de (FPD): Elementos de proceso y de contenido.....	123
Tabla 12 Definición de los distintos tipos de necesidades	125
Tabla 13 Evaluación del (DPD): reacciones y aprendizajes de participantes	140
Tabla 14 Evaluación del (DPD): el apoyo y cambio organizativo.....	141
Tabla 15 Evaluación del (DPD): uso del conocimiento e impacto en aprendizaje	142
Tabla 16 Caracterización de las distintas prácticas colaborativas según, Krichesky y Murillo.	158
Tabla 17 Desarrollo Profesional Docente (DPD), componentes de aseguramiento de calidad e interrelación de sus etapas.	170
Tabla 18 Talento humano (Participantes). Motivación para participar en los diferentes cursos y talleres de formación permanente	233
Tabla 19 Categorías de análisis y preguntas de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de instituciones educativas de educación básica (Tercer ciclo)	246

Tabla 20 Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.....	247
Tabla 21 Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.....	248
Tabla 22 Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa	251
Tabla 23 Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa	252
Tabla 24 Concordancia de las categorías de análisis de la implementación de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.....	249
Tabla 25 Concordancia de la categoría de análisis de implementación de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.....	2515
Tabla 26 Concordancia de las categorías de análisis de la evaluación de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.....	253
Tabla 27 Concordancia de las categorías de análisis del clima organizacional para el (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.....	256
Tabla 28 Concordancia de las categorías de análisis del clima organizacional para el (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa	260

Tabla 29 Concordancia de las categorías de análisis del (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.....	261
Tabla 30 Concordancia de las categorías de análisis de la práctica pedagógica en el (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa	263
Tabla 31 Concordancia de las categorías de análisis y guía de preguntas abiertas sobre la (FP) y el (DPD) al Director Departamental de Educación del Departamento de Cortés	265
Tabla 32 Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a Director Departamental de Educación del Departamento de Cortés.....	262
Tabla 33 Concordancia de las categorías de análisis de la implementación de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad al Director Departamental del Departamento de Cortés.	263
Tabla 34 Concordancia de las categorías de análisis de la evaluación de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a Director Departamental de Educación del Departamento de Cortés.	265
Tabla 35 Concordancia de las categorías de análisis del clima organizacional del (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a Director Departamental de Educación del Departamento de Cortés.....	266
Tabla 36 Concordancia de las categorías de análisis de la práctica pedagógica del (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a Director Departamental de Educación del Departamento de Cortés.....	268
Tabla 37 Categorías de análisis y dialogo abierto con el teórico experto de la Universidad de Barcelona España	269

Tabla 38 Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a teórico experto Universidad de Barcelona España.....	271
Tabla 39 Concordancia de las categorías de análisis de la implementación de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a teórico experto Universidad de Barcelona España	277
Tabla 40 Concordancia de las categorías de análisis del Clima Organizacional para el (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a teórico experto Universidad de Barcelona España	280
Tabla 41 Concordancia de las categorías de análisis de la práctica innovadora para el (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a teórico experto Universidad de Barcelona España	281
Tabla 42 Categorías de análisis y preguntas de la entrevista a grupo focal con los formadores	278
Tabla 43 Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a grupo focal, Formadores de la (DGDP).....	280
Tabla 44 Concordancia de las categorías de análisis de la implementación de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a grupo focal, Formadores de la (DGDP).....	286

Tabla 45 Concordancia de las categorías de análisis de la evaluación de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a grupo focal, Formadores de la (DGDP)	284
Tabla 46 Concordancia de las categorías de análisis del clima organizacional del (DPD a partir de los hallazgos de la entrevista a grupo focal, Formadores de la (DGDP).....	286
Tabla 47 Concordancia de las categorías de análisis de la práctica pedagógica del (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a grupo focal, Formadores, de la (DGDP.....	287
Tabla 48 Enfoque triangular resumido sobre la (FP) y el (DPD) en servicio del (SEN).....	303

ÍNDICE DE SIGLAS

- (CAD) Centro de Aprendizaje Docente.
- (CBAM) (Concern Based Adoption Model)
- (CE) Centros Educativos.
- (CEA) Centro Educativo de Apoyo.
- (C.E.B.) Centro de Educación Básico.
- (CIE) Capacitación intra escolar.
- (CNB) Currículo Nacional Básico.
- (CNE) Comisión Nacional de Educación.
- (CR) Centros Regionales.
- (CRFPVS) Centro Regional Formación Permanente Valle de Sula.
- (CRF) Centro Regional de Formación.
- (CUR) Centro Universitario Regional.
- (DGDP) Dirección de Desarrollo Profesional.
- (DDE) Dirección Departamental de Educación.
- (DPC) Desarrollo Profesional Colegiado.
- (DPD) Desarrollo Profesional Docente.
- (DPLP) Docentes Por la Paz.
- (FEREMA) Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu.
- (FD) Formación Docente.
- (FI) Formación Inicial.
- (FID) Formación Inicial de Docentes.
- (FPD) Formación Permanente de Docentes.
- (FONAC) Foro Nacional de Convergencia.
- (GF) Grupo Focal.
- (GPT) Grupos Profesionales de Trabajo.
- (INAFOCAM) Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio.
- (INICE) Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa.

- (LFE) Ley Fundamental de Educación.
- (LGE) Ley General de Educación.
- (MIDEH) Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil en Honduras.
- (OCDE) Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- (ONG) Organización No Gubernamental.
- (PESE) Plan Estratégico Sector Educación.
- (PFPD) Programa de Formación Permanente de Docentes.
- (PREAL) Proyecto Regional para América Latina.
- (PREUFOD) Programa Especial Universitario de Formación Docente.
- (PROCADO) Programa de Profesionalización y Capacitación Docente.
- (PROMED) Proyecto de Mejoramiento de Educación Básica.
- (RAD) Redes de Aprendizaje Docente.
- (RFPD) Reglamento de Formación Permanente de Docentes.
- (SE) Secretaría de Educación.
- (SEN) Sistema Educativo Nacional.
- (SINAFOD) Sistema Nacional de Formación Docente.
- (SNE) Sistema Nacional de Educación.
- (TALIS) Teaching and Learning Internacional Survey.
- (TCD) Trabajo Colaborativo Docente.
- (UNESCO) Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- (UNAH) Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- (UPNFM) Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- (USAID) Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

RESUMEN

La presente tesis doctoral enfoca su atención en la Formación Permanente de Docentes (FPD) y el Desarrollo Profesional, (DP) de los profesores en servicio del nivel básico del Sistema Educativo Nacional (SEN). Al respecto, la revisión bibliográfica especializada refiere que la (FPD) es una etapa muy fundamental para el (DP) en servicio y factor clave e indispensable para el aprendizaje de los estudiantes y la calidad educativa.

Bajo este marco anterior, se ha llegado a afirmar que el techo de calidad de un sistema educativo está directamente relacionado con la calidad formativa de sus docentes y cómo enseñan y aprenden a enseñar; tal como lo subrayan (Borko, 2004; Darling-Hammond, 1997; Imbernón, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009). De modo tal, la (FP) y el (DPD) se han convertido en un amplio objeto de estudio de las diferentes investigaciones relativas al campo de la educación.

En tal sentido, la educación, la (FPD) y el (DPD) se encuentran permeados por la dinámica y disrupción de la época actual, donde la acelerada ocurrencia de los cambios en materia de sistemas, tecnología y comunicaciones que además de cambiante es vertiginosa trayendo aparejada nuevos desafíos que no exceptúan al ámbito educativo.

Partiendo de esta dinámica referida, extrapolable a los modelos de la (FPD) se realizó un diagnóstico al Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) de la Secretaría de Educación (SE) a los docentes en servicio del III Ciclo del nivel básico del Municipio de San Pedro Sula (SPS) con el propósito de analizar su funcionamiento, desde la percepción de los docentes, directivos, formadores y expertos. De esta manera, evidenciar si responde a necesidades tanto, institucionales como del interés de los docentes; además, si es transferible lo que se aprende y si fortalece su labor a nivel personal y profesional.

En tanto, el estudio consideró al municipio de San Pedro Sula (SPS) que tiene noventa y un centros de Educación Básica en funcionamiento en los once distritos municipales, se aplicaron técnicas cuantitativas y cualitativas en correspondencia con el enfoque mixto asumido para esta investigación. Durante el análisis de tres dimensiones (Diseño, Implementación y Evaluación) se evidenció que, esta formación adquirida por los profesores no ha tenido el impacto esperado tanto en su desempeño y aplicabilidad de lo aprendido al contexto institucional y del aula en menoscabo de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, evidenciado en los bajos indicadores de rendimiento educativo nacionales.

En este mismo orden y dirección, se concluye que el (PFPD) ofertado por la (DGDP) de la (SE) presentan su propia manera e intencionalidad de ejecutarlo, incidiendo en los intereses, necesidades y motivaciones de los docentes participantes; No obstante, estos deben ser parte de la solución porque sin su participación, compromiso y su dedicación, será imposible superar la desigualdad en materia de resultados de aprendizaje. De ahí, en esta investigación en su fase proyectiva se han delineado ejes de una propuesta para fortalecer el (PFPD) basada en el modelo de desarrollo y mejora sugerido por Imbernón (1994, comunicación personal, 2023), de esta manera contribuir a la calidad educativa en el III ciclo de nivel básico del (SEN).

INTRODUCCIÓN

En la literatura revisada sobre la temática de (FPD) en servicio se puede constatar, esta se ha denominado de distintas maneras: capacitación, perfeccionamiento, formación en ejercicio, aprendizaje a lo largo de la vida, formación continua, formación permanente o desarrollo profesional (Alvarado, 2003). Derivado de esta conceptualización polisémica, son muchos los especialistas sobre todo internacionales, que han hecho de este tema su objeto de estudio, presentando afinidades y diferencias en sus definiciones, las que permiten comprender la importancia que tiene reflexionar acerca de la (FD) en los entornos laborales y niveles de los distintitos Sistemas Educativos de la región.

En la presente investigación se asume la acepción de (FP) superando los conceptos de perfeccionamiento y capacitación, actuando en correspondencia con la tendencia actual que la reconoce como una etapa procesal del (DPD) categoría incluyente que aglutina a la Formación Inicial, (FI) y la (FP) “asociándose a ella una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado a lo largo de toda su vida laboral” (Imbernón,1994, p.48). También se encuentra apoyo en la idea de Huberman (2004, como se citó en Rivera,2008) que entiende la (FP) como la oportunidad de aprendizaje durante toda la vida.

Concordando con esta concepción de continuo aprendizaje por parte de los docentes, la (FP) como etapa sustantiva del (DPD) posterior a la (FI), es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1975, citado en Imbernón, 1998) como: “un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias” (p.7).

Siguiendo a Imbernón (1998) sobre la acepción de (FP) definida por la (UNESCO), que se asume para esta investigación y de la cual se apropia la reforma educativa nacional concretada con la promulgación de la Ley Fundamental de Educación, (LFE, 2012) implementada por la (SE) a través del (PFPD) de la (DGDP); en tanto, Honduras, define y establece la (FP) en la última década del siglo XX.

Sin embargo, anterior a la reforma educativa aprobada en el año 2012 se le denominaba capacitación y actualización docente, desarrollándose desde el año 1990 bajo la responsabilidad del Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE) de la (SE), quien se encargó de establecer, diseñar e implementar políticas, estrategias de formación y capacitación a los docentes del (SEN). Desde entonces, se han experimentado importantes logros, pero también significativas dificultades, tal como se presenta en este trabajo.

Es importante señalar que, la (FP) de manera más institucionalizada entra en el discurso oficial a raíz de la aprobación de dicha (LFE) en el año 2012, definiéndola claramente en el artículo 70 de la siguiente manera:

El conjunto de procesos estructurados y organizados para dar continuidad a la formación inicial, normalmente asumidos por una unidad responsable que actúa en correspondencia con la entidad formadora, y que tendrá que soportarse en la investigación y seguimiento al trabajo docente (p.13).

Esta intencionalidad anteriormente expresada desde la administración y política educativa sobre la (FPD), permite valorar el argumento de Cordero (2004), quien es taxativo al afirmar:

La formación permanente del profesorado es una práctica educativa cuya importancia no se cuestiona. El discurso educativo, independientemente de su origen y línea teórica, considera esta práctica educativa como necesaria para el

desarrollo y posible mejora escolar en un contexto de constantes cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos (p.104).

Bajo esta incuestionable afirmación, surge entonces la inquietud, no por la intencionalidad adquirida por la prescripción normativa y las maneras particulares de entender las dimensiones de los procesos formativos, pues el problema no solo estriba en describir la pertinencia del programa de la reforma educativa a partir del año 2012, sino en la reflexión y análisis crítico sobre su desarrollo; a partir de ahí, que modelos y líneas estratégicas formativas pueden diseñarse para acometer los desafíos actuales de la profesión y de los procesos de (FPD).

Esto último, es la preocupación que subyace en esta investigación, analizar y reflexionar sobre los elementos teóricos y prácticos tras el (PFPD), sus componentes, contenidos, metodologías, los formadores y la mediación que establecen los actores claves, sobre todo los docentes respecto a las necesidades e intereses por la (FP).

Por lo expresado anteriormente, la presente investigación denominada **“La Formación Permanente y el Desarrollo Profesional de los Docentes en Servicio del Nivel Básico del Sistema Educativo Nacional”** que aquí se presenta, es pertinente puesto que han transcurrido once años de la aprobación de la (LFE) 2012, contemplativa de la (FPD) en servicio y parece un tiempo que aporta la suficiente perspectiva para realizar una valoración.

Además, la oferta formativa de la (SE) amerita de un análisis exhaustivo a través de un estudio con diagnóstico implícito que permita evidenciar desde la percepción de los propios actores y participantes de la problemática, de cómo se están desarrollando los procesos formativos para el nivel básico del (SEN).

Por otra parte, con esta investigación se pretende de alguna manera seguir recomendaciones y líneas de análisis sugeridas por las pocas investigaciones realizadas en el país respecto a este campo, las cuales han evidenciado la carencia de un programa

de inserción en la docencia al docente novel; además, de una formación pertinente al docente intermedio y experimentado, siendo una realidad educativa para ser discutida en la agenda de las autoridades educativas comprometidas con la toma de decisiones.

De modo tal, producto del análisis e interpretación al fenómeno de la (FPD), donde subyacen varias interrogantes que ameritan de la indagación para brindar respuestas en el corto y mediano plazo tal como se pretende en el devenir de la presente investigación que tiene como objetivo general, **Analizar las características teóricas y prácticas del Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) de la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) y el Desarrollo Profesional (DP) de los docentes en servicio del III ciclo de nivel básico del municipio de San Pedro Sula, en el período (2017-2021), desde la perspectiva de Directivos, Formadores, Docentes y Expertos.**

Para ello, el foco de esta investigación está puesto inicialmente en el diagnóstico y caracterización teórico práctico acerca del funcionamiento de tres dimensiones del (PFPD) como ser: el diseño, implementación y evaluación o seguimiento, enmarcadas en los principales modelos teóricos que sustentan el programa formativo con que el Estado hondureño enfrenta la reforma educativa aprobada el año 2012.

En tal sentido, se realizó un análisis sobre los contenidos, modalidades, perfil de los formadores, necesidades, motivaciones de los profesores, e impactos académicos del (PFP) ofertado por la (DGDP) a los docentes en servicio del nivel básico en el Municipio de (SPS), desde la percepción de actores clave como ser: Docentes, Directivos de la administración educativa, de la (DGDP), formadores (capacitadores) y expertos de las acciones formativas implementadas; de ahí que, la revisión y análisis transversal de la información recolectada sirvió para identificar los nudos críticos y los aspectos no cubiertos que deberían ser atendidos por la investigación para lograr avances.

A partir de los hallazgos, este estudio hace un aporte sustantivo con el delineamiento de ejes principales de una propuesta proyectiva para fortalecer el (PFPD) basado en el “modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza y proyecto de innovación en la escuela” propuesto por Imbernón (1996, 2019) con énfasis en el contexto del propio centro educativo; de esta manera afrontar los nuevos desafíos del (DPD) en el III ciclo del nivel básico del (SEN).

Derivado de lo anterior, el aporte proyectivo de este estudio sobre estas nuevas líneas de la (FP) serán la base de anclaje teórico y práctico que permita orientar el (PFPD) y el (DP) que está adoleciendo de una reinención en el desarrollo de competencias profesionales; además, un relanzamiento de las instituciones educativas para responder a un contexto histórico determinado y situaciones que se manifiestan en función de este entorno.

En este marco, es de donde subyace la interrogante central de este trabajo de investigación, **¿Cuáles son las características teóricas y prácticas del Programa de Formación Permanente (PFP) ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGBP) de la Secretaría de Educación para el Desarrollo Profesional de los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico, desde la perspectiva de Directivos, Formadores, Docentes y Expertos?**

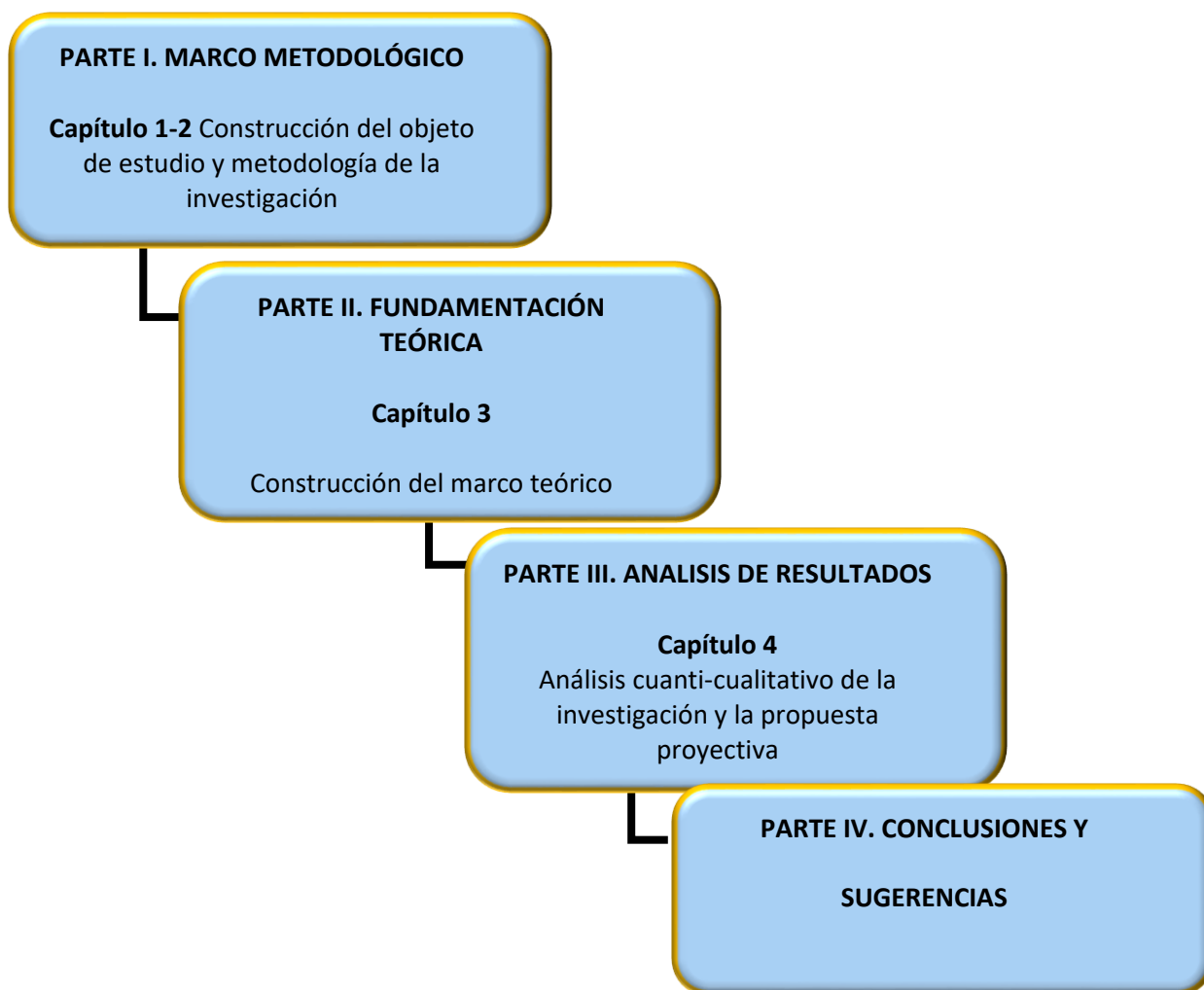
Comprometidos con esta interrogante, a lo largo de este estudio se tratará de ir brindando respuesta desde los cuatro capítulos que consta este documento a saber: en el primer y segundo capítulo se presenta la construcción del objeto de estudio y la metodología de la investigación; donde se describe la situación problemática, se enuncia el problema, las interrogantes, los objetivos, la contextualización y viabilidad de la investigación, así como su importancia y justificación. En tanto, en la metodología se describe y deja reflejado el posicionamiento paradigmático que guiará la presente investigación, también queda establecido el procedimiento metodológico en el que se ha apoyado para aproximarse y develar el objeto de estudio.

En el tercer capítulo se plasma el marco teórico, ámbito conceptual donde se presentan los referentes y apoyos teóricos que servirán de fundamento, refuerzan la investigación y desde los cuales se afronta el presente proyecto. Se ha dedicado cuarto capítulo para el análisis de los datos y de la información recabada tanto en su enfoque cualitativo como cuantitativo; también se presenta a partir de los resultados encontrados la propuesta proyectiva sugerida para fortalecer el (PFPD) implementado por la (DGBP) de la (SE) para los docentes en servicio del nivel básico del (SEN).

De ahí que, se pretende esclarecer la complejidad del fenómeno focalizado, tratando de dar respuesta a los objetivos establecidos en la presente investigación, además, se discutirán y presentarán los hallazgos de una manera asequible tanto para el investigador como para el lector.

Figura 1

Ruta Esquemática del Trabajo de Investigación



Nota. Fuente. Elaboración propia

PARTE I.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO I.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La (FD) como objeto de estudio en sus diferentes etapas es una temática relevante en las últimas décadas y es uno de los ejes en la problemática educativa, lo que ha cobrado un marcado interés de los sistemas educativos por mejorar la calidad del (DPD); de ahí que, los países del mundo y Latinoamérica específicamente han desarrollado, sobre todo, desde los años 90 hasta la fecha varias iniciativas de (FPD) muy diferentes unos de otros y desde la política educativa (Vezud, 2010).

En este marco contextual, de diversas experiencias y esfuerzos realizados en el marco de la implementación de las reformas educativas para mejorar la calidad de la (FD) se ha podido constatar que, las políticas masivas bajo el modelo tecnocrático e instrumentalista de perfeccionamiento docente basadas en las demandas y necesidades de las administraciones educativas, han mostrado muchas debilidades, a razón de esto, la (FD) a nivel mundial permanece bajo el ojo y la mirada crítica de diversos sectores de la sociedad (UNESCO, 2011).

Bajo este clima de fuertes críticas y cuestionamientos de diferentes sectores sociales en cuanto a las competencias profesionales y pertinencia de los conocimientos de los docentes en servicio se han producido reacciones y fuertes desafíos para los diferentes gobiernos de la región. De modo tal, la agenda de las reformas y políticas educativas tanto a nivel regional y mundial las han puesto como ejes centrales el desempeño de los profesores en las aulas.

En el marco anterior, de profundas exigencias y desafíos, han emergido muchos planes y (PFPD), pero hay poca innovación, tal y como apunta Marcelo y Vaillant (2018)

es decir, los contenidos, las experiencias, los aprendizajes derivados de la formación no siempre se llevan a la práctica. La causa, puede encontrarse en un modelo de formación tradicional y descontextualizado que no responde a la demanda del profesorado; en tal sentido, el diseño e implementación de nuevos modelos y variedad de modalidades formativas adaptados a la realidad de los centros escolares (unidades de cambio) constituye un reto para las administraciones educativas.

En esa misma línea de análisis, Cordero *et al.*, (2017) en su estudio diagnóstico de la oferta de (FP) en México evidenció que:

Esta no resultó pertinente a las necesidades y a los contextos de los docentes. En este sentido, se ha demostrado que la proliferación de cursos no contribuye a mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños gran medida porque, en nuestro sistema de formación continua son las menos desarrolladas y requieren de figuras educativas con capacidades específicas que aún no se han establecido en el país (p.5).

Lo anterior es extrapolable al contexto nacional con pequeñas diferencias; en tanto que, la (FPD) con la variante de capacitaciones como se le denomina a veces, en los últimos tiempos ha venido siendo interpelada por estar centrada solamente en la “implantación de talleres prescriptivos, saberes ajenos, entrenamiento técnico-instrumental, reproducción de conocimiento, individualismo, credencialismo, no pertinencia de los aprendizajes y por ende, se ha caracterizado históricamente por una no transformación de la práctica” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes [MECD] y Dirección de Currículo y Planificación Educativa [DCPE], Venezuela, 2003, p. 1).

Los puntos coincidentes de estas dos afirmaciones anteriores, relativas a la baja pertinencia de estas modalidades formativas es avalada por lo que ya expresaba Vaillant y Marcelo (2015) al referir que, existe una falta de apropiación de los procesos y resultados de la (FP), los docentes cuestionan los procesos formativos y lo que en ellos

se invierte. Se planifica tecnocráticamente y la transposición de saberes se ve dificultada por la necesidad de una adecuada contextualización.

En tanto, estos cuestionamientos evidenciados, guardan relación con lo que mucho antes expresaba la UNESCO (2013), la cual determinó que:

A pesar de la intensa actividad que se registra a lo largo de las últimas tres décadas en América Latina y el Caribe en torno a la formación y capacitación de los docentes, los análisis revelan su bajo impacto en el aula y evidencian una opinión adversa de muchos directores. Los propios profesores a veces han manifestado que los cursos, talleres, programas compensatorios y el vasto conjunto de esfuerzos, más allá de las intenciones, no han correspondido a las expectativas de mejora de las prácticas educativas necesarias para incrementar de manera sostenida los logros de todos los estudiantes (p. 58).

En el contexto hondureño, los procesos de (FPD) se encuentran institucionalizados, particularmente desde 1990; no obstante, cabe señalar que, anterior a la reforma educativa aprobada en la (LFE) del año 2012 se le denominaba capacitación y actualización docente y estuvo desde el año de 1990 bajo la responsabilidad del (INICE) de la (SE), quien se encargó de establecer, diseñar e implementar políticas y estrategias de formación y capacitación de docentes. Sin embargo, según lo referido por Alas Solís y Moncada (2010) hay evidencias que demostraban que los docentes instructores no estaban totalmente preparados para tal fin.

Ya para el año 2004 se diseñó el Currículo Nacional Básico (CNB) y los diseños curriculares de prebásica y educación básica; en tanto, se inició el desarrollo y distribución de todo un programa de capacitación docente, que según lo afirmado por Alas Solís y Moncada (2010), la vinculación entre lo que señala el (CNB) y los estándares de aprendizaje de los estudiantes del nivel básico y medio guardaban una baja

correspondencia con los (PFPD) que ofrecía el (INICE), sólo en algunos programas específicos de capacitación en servicio se enfatizó esta relación entre temáticas para estudiantes y las competencias docentes, al menos al nivel del currículo prescrito.

Lo expresado anteriormente, fue develado en el mismo estudio de los autores referidos al comprobar que, no existió un marco institucional, curricular o sistema de (FP) con una visión articuladora a través de un programa de inserción en la carrera docente para un (DPD) exitoso. Además, la falta de correspondencia entre lo que se ofertó en capacitación y lo que los docentes consideraban necesario; en tanto, a pesar de su intento el (INICE) siguió perdiendo credibilidad y entrando en un proceso acelerado de desgaste.

En el año 2012 a raíz de la presión de los organismos financieros internacionales propugnando por un nuevo pacto educativo en un contexto de resistencia de los gremios magisteriales, se introduce la reforma educativa con la creación de la (LFE) y su Reglamento de Formación Permanente de Docentes, (RFPD) implementado en el año 2014; este reglamento introduce el concepto de “Formación Permanente” con la intención de actualizar de manera continua a los docentes en servicio.

Con la intencionalidad formativa anterior, en el año 2015 bajo el proceso de absorción de las Escuelas Normales a Centros Regionales de la (UPNFM) y la conversión de algunas de ellas a Centros de Formación Permanente, (CFP) con la misión de formar y actualizar de manera permanente a los docentes de los diferentes niveles educativos, a sabiendas de ser las menos desarrolladas y requerían de personalidades educativas con competencias específicas que en ese momento no se habían establecido en el país.

En tanto, producto de esta debilidad manifiesta, aunada al desgaste del (INICE) que estuvo en funciones hasta el año 2013, para el año 2017 se creó la (DGDP) de la (SE) con la responsabilidad de apoyar la (FPD) del (SEN) y establecer una serie de estándares

de calidad reconocidos a nivel nacional y promovidos a través de los órganos especializados.

En correspondencia, la (SE) de Honduras debe responder a los requerimientos que demanda la (LFE) (2012); puesto que, en su artículo 143, la formación de los docentes estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Corresponde a la (DGDP), como instancia nacional la responsabilidad de diseñar e implementar los (PFPD) en servicio del (SEN).

En tal sentido, se está desarrollando actualmente un (PFPD) para los diferentes niveles del (SEN) con el apoyo de algunas instituciones cooperantes en materia económica como la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) entre otros, y en el ámbito académico algunos entes formadores de docentes como (UPNFM) y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, (UNAH) de esta manera implementa la política educativa con qué el Estado hondureño acomete la nueva reforma educativa.

Ahora bien, a once años de la (LFE) e implementación de la nueva reforma educativa contemplativa de la (FPD) resultó un imperativo necesario la realización de un diagnóstico con análisis crítico y testimonios de los actores y participantes corresponsables de los procesos formativos, que permitieron dar cuenta de los principales logros alcanzados; también de los problemas y dificultades a niveles de política educativa, (Diseño, Implementación y Evaluación).

Relacionado con lo anterior, la (SE) a través, de la Dirección General de Currículo y Evaluación, DGCE (2016, p.38) señala, “El desarrollo del (PFP) de la reforma educativa ofrecido por la (SE) a través de la (DGDP) a todo el (SEN) muestra resultados de bajo impacto en la calidad de la educación”. De ahí que, dicha problemática es analizada desde dos ópticas:

a) Desde la política misma

Con la implementación del CNB (2004) se han venido desarrollando con más sistematización algunos estudios y políticas relacionadas con la mejora de la calidad educativa en nuestro país; en tal sentido, un estudio de Alas y Moncada (2010) que tuvo como propósito *conocer el impacto de la capacitación brindada a los docentes de educación básica con relación al (CNB)* arrojó información relevante respecto a cuál es el impacto de los procesos de capacitación relacionados con el (CNB), tanto en el dominio temático de los docentes como en el aprendizaje de los alumnos.

Así pues, en el año 2009, los resultados de la evaluación externa a estudiantes a fin de grado aplicado a estudiantes de 3,400 docentes de 854 centros educativos de los 18 departamentos del país no evidencian correlación con las cantidades de capacitación recibidas por los docentes, ni en el uso de los materiales educativos alineados con el (CNB), ni en contenidos específicos de matemáticas y español.

En tanto, las valoraciones de 1,012 docente de los 18 departamentos del país respecto a capacitaciones recibidas (metodologías aplicadas y los capacitadores) deseables para futuras capacitaciones; estas valoraciones son bastante críticas, planteando claramente que deben hacerse cambios en estos aspectos. Al respecto, la gran mayoría propone que los eventos se desarrollen principalmente bajo las metodologías de “Clases demostrativas” y/ o “Seminario-Taller” que permitan una mayor apropiación del “saber hacer” de parte de los capacitados.

Estos resultados son muy concluyentes, mostrando claramente que se está siendo muy ineficiente en el desarrollo de los procesos de capacitación docente en servicio. En primer lugar, en uno de cada tres casos (35%) los docentes expresaron que no asistieron a las capacitaciones porque “sentían” que las necesitaban para su desempeño profesional ni porque tuvieran interés en el tema a desarrollar, sino porque

los “mandaron”. Ello implica un enorme desperdicio de recursos en un contexto nacional con condiciones precarias.

Para el año 2015, se realizaron evaluaciones de desempeño de los docentes en servicio y se evaluaron 454 directores de los centros educativos del nivel medio y 10,145 docentes de los niveles de Pre Básica, Básica y Media, a los cuales se les aplicó una prueba de conocimientos de cultura general, comprensión lectora y pedagogía (Secretaría de Educación de Honduras, 2015).

Cabe señalar, aún que los resultados de las evaluaciones del año 2015 tuvieron una leve mejoría de un 5% respecto a las evaluaciones del año 2013 y 2014, en el nivel básico que es lo atinente a esta investigación y con respecto a las pruebas de conocimientos, el componente con menor rendimiento es comprensión lectora con 50%. El componente con mayor rendimiento es conocimiento específico con un 77%.

En tanto, el conocimiento específico, pedagogía y la comprensión lectora, su rendimiento promedio porcentual por componente de la prueba de conocimiento del nivel Básico en el 2015 fue de: 70% 70% 50%. En tal sentido, el 68.60 % de los evaluados en la prueba de conocimiento del nivel de Básica se ubican en un rango de logro de 60 a 79 por ciento. El 15.43% de los evaluados se ubican con rendimiento menor al 60%. (SE, 2015).

Los resultados anteriores evidencia al (PFPD) diseñado desde la reforma educativa bajo un modelo tecnocrático e instrumentalista con procesos de corta duración en formato capacitación, seminario o taller con intencionalidad y efecto cascada pero alejada de los escenarios escolares no ha impactado y trascendido como se esperaba. Se infiere, que estos contenidos de la (PFP) no han sido de interés a los docentes participantes; además, han presentado muchas inconveniencias y dificultades relativas a la capacidad científica y didáctica de los formadores, un grupo de ellos lo conforman antiguos docentes de las Escuelas Normales.

Desde el marco de la calidad de los aprendizajes y formación de los profesores un estudio de Rojas (2020) sobre los desafíos de la calidad y cobertura de la educación evidencia que, las evaluaciones del período 2014 – 2017 de primero a noveno grado sobre los valores agregados en español (Lectura) y matemáticas en las muestras nacionales dejan claro dos tendencias: (1) El desempeño de los alumnos es bastante bajo, del total de estudiantes evaluado alrededor del 60% se encuentra calificado en las categorías “Debe Mejorar” e “Insatisfactorio”, y (2) desde el 2014 la tendencia en todos los niveles de aprendizaje se ha mantenido estática.

En tanto, para el 2018 la evaluación del desempeño académico se manejó con la misma cobertura y representatividad nacional de los centros que ofertan educación básica, pero sobre una muestra que permitía evaluar específicamente los rendimientos en el 3er, 6to y 9no grado. Los resultados respecto al contenido evaluado resultaron significativamente superiores en español, en donde un 38% de los estudiantes se encuentran en los niveles “Satisfactorio” y “Avanzado”, más del doble, respecto al de matemáticas. El nivel insatisfactorio en el área de matemáticas de los estudiantes del 3ro, 6to y 9no grado revela que uno de cada cuatro no alcanza los estándares mínimos esperados.

Los resultados anteriores no son favorables para los estudiantes, sus profesores y para el país en general. Al respecto, los hallazgos proyectan a un plan de mejora donde resulta un imperativo necesario implementar acciones formativas para los docentes, haciendo énfasis en los contenidos focalizados y el seguimiento/monitoreo de los aprendizajes a través de evaluaciones sistematizadas.

Por último, un estudio de SUMMA, SEDUC, UPNFM (2023) sobre “Adaptación y escalamiento de enfoques de desarrollo profesional docente mediados por tecnología” con la pretensión de balancear los objetivos de calidad, equidad y eficiencia en el diseño e implementación del curso en línea, el cual se organizó para una población de 1300

docentes de matemáticas del tercer ciclo de cinco departamentos del país y que arrojan como evidencia los hallazgos siguientes:

- Un 20% de docentes participantes en el proyecto señaló que prefiere la metodología virtual, un 44% indicó que le gustan igual ambas modalidades, y solamente un 36% respondió que prefiere que los cursos de (DPD) se desarrollen en forma presencial. De ahí, se debe considerar para futuros procesos de (DPD) ampliar el abanico de los programas bajo modalidad virtual a nivel nacional, que estos se hagan, entre otros, tomando en cuenta las condiciones de conectividad, de tiempo, de apoyo al docente y los tipos de incentivos que puedan generar una mayor motivación de parte de los docentes participantes en estos procesos formativos.

- Además, se evidenció que existe limitada coordinación entre los centros regionales de la (DGDP) y el personal de las (DD) con relación a las actividades de (DPD). En tal sentido, el apoyo que brindan a la participación de los docentes en los cursos de (DPD) es muy escaso, tampoco hay un seguimiento a lo aprendido por los docentes ni cómo ello puede tener impacto en las aulas. Ello también se expresa en la falta de registros individualizados que permitan conocer en cuáles cursos ha participado cada docente, es decir, no existe un expediente de su trayectoria en (DPD).

Por tanto, recomiendan mapear las capacidades del sistema para generar contenidos relevantes, proveer infraestructura y equipamiento o brindar apoyo a los docentes mientras acceden a (PFPD); identificar los canales de comunicación y de manejo de la información que favorezcan una cultura de valoración de estos programas.

Finalmente y tal como lo han evidenciado en sus estudios, (Alas y Moncada, 2010 y Salgado, 2006) sobre la carencia e implementación de una política y sistema funcional que articule a los demás centros formadores de docentes (SINAFOD, UPNFM, UNAH y la (DGDP) resaltado el papel protagónico de (UPNFM) institución de arraigo en la (FI) quien tiene un desafío pendiente relativo a la oferta de un programa de inserción en el oficio

de la docencia, los de trayecto intermedio y avanzados para un (DP) coherente y evolutivo.

b) Desde la percepción y participación de los docentes

El desarrollo de estos (PFP) desde la percepción y testimonio de compañeros participantes (Investigador militante) en estas acciones formativas; además, los estudios relacionados que coinciden en que los procesos de capacitación a los docentes en servicio no han impactado en los resultados educativos de los estudiantes, donde resaltan que una de las causas fuertes es el enfoque transmisivo de la oferta formativa; coinciden en que la (FPD) a través de las capacitaciones y actualizaciones desde las percepciones de los diferentes actores participantes han sido de bajo impacto. (Salgado, 2006; Alas y Moncada, 2010; FEREMA, 2010, 2017).

Además, se considera que el contenido de estos cursos en su mayoría es ajeno a los problemas de aprendizaje de sus estudiantes, de los diversos contextos y realidades de la cultura docente, la cultura del centro educativo, o como lo llama Escudero (1992) “del entorno ecológico del pensamiento y la acción del profesor” (p.11). Así pues, se tiene muy bajo impacto en el cambio que se promueve al ser sometido a la revisión crítica y la traducción práctica del docente.

De modo tal, se considera que este modelo de formación y de capacitación de los docentes desde un experto que capacita con temáticas de carácter aplicativo sin dar respuesta a las problemáticas de los centros educativos y aulas de clases ha venido perdiendo credibilidad en los profesores, lo que concuerda con varios estudios que afirman; el proceso de implementación de las innovaciones educativas es percibido como algo lejano por estos actores educativos, lo que se ha traducido en resquemores, dificultades en el clima laboral, en las estructuras organizativas, en falta de incentivos, comunicación y recursos. (Imbernón, 1998; Vaillant, 2014, Marcelo y Vaillant, 2018).

Bajo este marco contextual, se puede inferir la baja motivación de los profesores en las acciones formativas y consecuentemente el bajo impacto en los contextos y aulas escolares; En respuesta, se deberían intentar otras alternativas que contrasten con este modelo tecnocrático e instrumental de (FPD) referido.

Concordando con los planteamientos anteriores, se sugieren modelos impulsores de (FPD) en los centros escolares conducentes a mejorar el desempeño de los profesores y potenciar el trabajo colaborativo con transformación de la práctica en el aula y el entorno. Al respecto, se deben articular el programa formativo actual de la reforma educativa con las necesidades individuales y colectivas de los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico del (SEN).

Así pues, en el contexto hondureño debe existir un conceso generalizado con respecto a la (FPD) y decidir sobre el viraje que se debe realizar, actuando en correspondencia con las nuevas tendencias y modelos emergentes; por tanto, resulta un imperativo necesario repensar y rediseñar los (PFPD).

En virtud de todo lo anteriormente expuesto sobre esta problemática en estudio, es que surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las características teóricas y prácticas del Programa de Formación Permanente (PFP) ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDGP) de la Secretaría de Educación (SE) para el Desarrollo Profesional (DP) de los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico del municipio de San Pedro Sula, en el período (2017-2021), desde la perspectiva de Directivos, Formadores, Docentes y Expertos?

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué conocimiento tienen los docentes en servicio sobre el proceso de diseño, desarrollo y evaluación del Programa de Formación Permanente (PFP) ofertado por la

Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) para los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico en el municipio de San Pedro Sula, período 2017-2021?

¿Cómo se están desarrollando las principales modalidades de Formación Permanente (FP), dificultades y resultados del programa ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) para el Desarrollo Profesional (DP) de los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico en el municipio de San Pedro Sula, período 2017-2021; desde la perspectiva de los Directivos, Directores Institucionales y Expertos?

¿Cómo se explican las principales repercusiones académicas del Programa de Formación Permanente (PFP) ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) para el Desarrollo Profesional (DP) y su conexión con los intereses de los docentes del III ciclo del nivel básico del Sistema Educativo Nacional (SEN), desde la perspectiva de los Formadores?

¿Qué ejes principales deben diseñarse en una propuesta formativa con enfoque reflexivo y colaborativo para fortalecer el Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) en servicio, frente a los nuevos desafíos del Desarrollo Profesional (DP) en el III Ciclo del nivel básico del Sistema Educativo Nacional (SEN)?

A. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

I. OBJETIVO GENERAL

Analizar las características teóricas y prácticas del Programa de Formación Permanente (PFP) de la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) para el Desarrollo Profesional (DP) de los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico del municipio de San Pedro Sula, en el período (2017-2021), desde la perspectiva de Directivos, Formadores, Docentes y Expertos.

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Indagar el conocimiento que tienen los docentes en servicio sobre el proceso de diseño, desarrollo y evaluación del Programa de Formación Permanente (PFP) ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGBP) para el nivel básico en el municipio de San Pedro Sula, período 2017-2021.
- b. Describir las principales modalidades de Formación Permanente (FP) dificultades y resultados del programa ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGBP) para el Desarrollo Profesional (DP) de los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico en el municipio de San Pedro Sula, período 2017-2021, desde la perspectiva de los Directivos, Directores Institucionales y Expertos.
- c. Comprender desde la perspectiva de los participantes (formadores) las principales repercusiones académicas del Programa de Formación Permanente (PFP) ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGBP) para el Desarrollo Profesional (DP) y su conexión con los intereses de los docentes del nivel III ciclo del nivel básico del Sistema Educativo Nacional.
- d. Delinear ejes principales de una propuesta formativa con enfoque reflexivo y colaborativo para fortalecer el Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) en servicio, frente a los nuevos desafíos del Desarrollo Profesional (DP) en el III Ciclo del nivel básico del Sistema Educativo Nacional (SEN).

B. CONTEXTUALIZACIÓN

Como ya se expresó anteriormente, los cambios que se están produciendo en la sociedad demandan un giro en la función docente considerándose una variable determinante en la búsqueda de la ansiada calidad educativa, estos cambios han repercutido en los programas de (FI) y de (FP); En tanto, la (FPD) como etapa de esta trayectoria formativa del (DPD) se ha puesto de relieve en la agenda de las políticas educativas de los gobiernos de la región con la pretensión de mejorar las competencias de desempeño y consecuentemente la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje.

En este proyecto de tesis Doctoral, la (FP) es utilizada como categoría central de análisis al igual que el (DPD) para conocer y analizar el (PFP) de la (SE) a través de la (DGDP) para los docentes en servicio del nivel básico del municipio de (SPS). El *corpus* del trabajo estará conformado y valorado bajo la configuración de tres dimensiones: Diseño, implementación y evaluación que, desde una óptica muy singular se considera, son los elementos más sustantivos para indagar y evaluar la pertinencia de los (PFP), independientemente de la modalidad formativa a la que se haga remisión.

Sobre el tema de la (FPD) en servicio, Imbenón (2014) manifiesta que, en su génesis, alrededor de los años setenta, esta era concebida como un evento de capacitación, reservada sólo para quienes desempeñaban un trabajo que requería capacitación en ejercicio; con esta misma lógica se asumió, y todavía persiste, en el campo docente bajo la rúbrica de actualización profesional. No obstante, la investigación educativa ha demostrado que la (FD) es un continuo que va desde la preparación inicial e incluso antes, atravesando toda la vida laboral hasta el final del trayecto. Esta perspectiva, relativamente novedosa en el contexto de la profesión docente, implica un cambio de paradigma en su definición.

En tal sentido, se enfatiza en el aprender a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician

un aprendizaje compartido al propósito de las situaciones y problemas que se enfrentan en la cotidianidad de los centros educativos y del aula donde se enseña a grupos de estudiantes provenientes de contextos diversos.

Es a partir de la revisión de la literatura, tanto internacional y regional que se ha realizado, donde destacan estudios de investigadores como, (Avalos, 2013; Guzkey, 2000; Imbernón y Canto, 2013; Marcelo, 2015; Marcelo y Vaillant, 2018; Vaillant y Marcelo, 2015; Vaillant, 2016; Vezub, 2005, 2010 y 2013). De ahí, se ha creído conveniente centrar el tema de la (FD) en sus categorías análisis como ser: la (FPD) y (DPD).

En tal sentido, no puede soslayarse el auge vertiginoso y la tendencia del (DPD) como uno de los caminos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje tanto a nivel de la educación básica como de la educación superior. y su incidencia en el desarrollo holístico de competencias profesionales y personales para el desempeño en los diversos escenarios educativos durante todo el trayecto de vida laboral.

Al tratarse el (DPD) de un proceso vivenciado desde la propia profesión docente, hace referencia a un concepto amplio en el que se integran tanto procesos diferenciados de (FP), como todas aquellas experiencias y factores vinculados con el salario, la demanda laboral, el clima organizacional y social de los centros, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, el periodo vacacional, relaciones con las familias, etc. (Imbernón, 2014).

Durante décadas, los investigadores han insistido en que el conocimiento de los educadores es un componente clave para mejorar éxito académico de los estudiantes (Lee, Luykx, Buxton y Shaver, 2007). A pesar de este consenso, aún hay mucho por hacer para que el (DPD) esté integrado en las prácticas institucionales e individualidades (McKenzie & Santiago, 2005). Es por todo ello, se han creado diferentes enfoques y modelos para su implementación, no obstante, la pertinencia de estos va a depender de

otros factores relacionados con la realidad educativa de cada país e intencionalidad del Estado.

En esta misma línea de análisis anterior, hace ya más de dos décadas Darling-Hammond (1997) y Lieberman (1996) reconocieron limitaciones en los (PDPD), las que conservan hoy su vigencia. Tales limitaciones incluyen: la baja actividad de participación por parte de los profesores, la falta de contextualización, y la corta duración de las intervenciones.

No obstante, y a juicio de Cochran-Smith y Lytle (2003) un principio fundamental presente en la idea del (DPD) es el trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes, lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y los principios contruidos a través de la experiencia. Este enfoque también ha recibido el nombre de “conocimiento de la práctica” porque propone la indagación como actitud permanente y no divide el universo del saber en, la teoría, por un lado, y la práctica por el otro. A través de su (DP), el docente identifica, plantea y busca soluciones a problemas de su práctica.

I. VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tal como se ha referido anteriormente se contextualiza en la realidad educativa hondureña concretándose en la educación pública la cual está constituida por niveles y ciclos e impartida en instituciones gubernamentales; de ahí que, se centra el foco de atención en la (FP) y el (DPD) en servicio de los centros educativos que cuentan con III ciclo de nivel básico del Municipio de (SPS).

En tanto, su desarrollo tiene una ocurrencia que data a partir de una revisión documental sobre el objeto de estudio en cuestión en un tiempo retrospectivo a cinco años desde el 2017, donde se creó la (DGDP) para dar cumplimiento a lo aprobado sobre el reglamento de la reforma educativa contemplada en la (LFE).

Por lo expresado anteriormente, se considera que el tiempo disponible para la su realización es el adecuado, ya que los Centros Educativos, Administrativos y Ubicuos donde se desarrolló la confrontación empírica con los docentes, administrativos y formadores fueron asequibles geográfica y estratégicamente a los intereses del investigador.

En lo relativo a los recursos humanos y financieros, los gastos operativos como la papelería, transporte y alimentación son considerados como factibles de asumir y no representan una limitante para realizar la investigación en el tiempo estipulado. Por las razones expuestas anteriormente, la investigación es viable y factible de realizar en el tiempo previsto y con los recursos que se disponen.

C. JUSTIFICACIÓN

La realización de la presente investigación es coherente con la estrategia para la enseñanza y la formación técnica de la (UNESCO), que ha promovido en su agenda 2030 el desarrollo sostenible¹; esta institución ha prestado especial atención al desarrollo de competencias técnicas y profesionales para el crecimiento económico, inclusivo y sostenible, siendo la enseñanza y la formación elementos esenciales para el cumplimiento de dicha agenda (UNESCO, 2016). De aquí la importancia de analizar y repensar los procesos formativos de los docentes en servicio desde las reformas educativas, para el diseño de nuevos modelos emergentes contextualizados a la realidad.

Además, este estudio se articula con las distintas investigaciones realizadas de los sistemas de educación en América Latina y Centro América, que determinan al igual que (UNESCO) la importancia de la formulación de políticas de transformación educativa de acorde a las necesidades y características particulares de cada Sistema Educativo, pues el entorno regional y mundial ha permitido a diversos académicos e investigadores en educación, develar las debilidades y vacíos sobre este tópico de la (FD), por ende la necesidad de conocimiento más detallado y riguroso sobre la situación actual en este campo; (Avalos, 2013; Imbernón, 2009; Salgado, 2016 y Vaillant, 2007).

De igual manera, se reconoce, este vacío de debilidades de la (FPD) anteriormente referido, es particularmente problemático y preocupante ya que impulsa a los tomadores de decisiones en la implementación de nuevos esquemas del desempeño docente, probablemente a definir nuevos modelos y enfoques de los programas formativos.

¹ La Asamblea General de la ONU adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

Bajo este marco de preocupaciones y necesidad presumida se posiciona el presente estudio que después de la revisión de diferentes modelos y enfoques se diseñaron algunos ejes principales de la (FPD) basada en la realidad del centro educativo, que favorezcan la reflexión y el saber práctico de los docentes; de esta manera tributar a la fase proyectiva de esta investigación.

Por otra parte, el Estado hondureño a través de la (SE) ha planteado una reforma educativa con la pretensión de lograr la transformación curricular y las prácticas docentes; en correspondencia con dicha reforma educacional, la presente investigación se articula con la normativa y fundamentación de la (LFE) (2012) pues retoma el pacto educativo depositado en su estructura articular, sobre todo, en el CAPÍTULO III: DE LA FORMACIÓN PERMANENTE “La formación permanente es un derecho y una obligación de los docentes, y a la vez una responsabilidad de los órganos de dirección del Sistema Nacional de Educación” (p.13).

En adición, el (RFPD) (2014) introduce el concepto de (FP) con la intención de actualizar de manera continua a los docentes en servicio para que estén en capacidad de mejorar las condiciones y la calidad del aprendizaje de los estudiantes beneficiarios; además, ésta (LFE), en su título II refiere que la (FP) debe estar desarrollándose a partir del año 2012, han transcurrido más de once años en la gestión de las competencias educativas y parece un tiempo que aporta la suficiente perspectiva para realizar un diagnóstico general que permita recabar evidencias de calidad sobre la operatividad del programa formador, y a partir de ahí, repensar y visualizar una perspectiva de mejora.

Por otra parte, Díaz (2018) en su estudio realizado detectó que en el (SEN) está pendiente de implementar un programa de inserción a docente novel, intermedio y experimentado; siendo una realidad educativa para ser discutido en la agenda de las autoridades educativas y tomar la decisión. Asimismo, de ser posible, construir una política educativa en forma acertada, participativa y con actores clave.

Sin duda, estos hallazgos ponen de relieve la carencia de una política de inserción docente en el país; de aquí, subyace la relevancia del presente estudio que devela la necesidad de delinear ejes fundamentales de una propuesta formativa con un enfoque reflexivo colaborativo para el (DP) de los docentes en servicio en el III ciclo del nivel básico del (SEN). En tal sentido, se debe brindar sostenibilidad a la (DGDP) y propiciar la sinergia con la (UPNFM) institución superior con mayor arraigo y trayectoria en la (FID), para conjuntar esfuerzos en dichas acciones formativas, pues dicha institución es quien dará cuenta a la sociedad en el mediano y largo plazo sobre la entrega del contrato social, sus graduados.

Relacionado con esta entrega social referida, el presente estudio también responde a líneas y áreas temáticas de investigación de la (UPNFM) siendo la línea de la Profesión Docente y específicamente el área de (DPD), la que está relacionada directamente con esta investigación. En tanto que, el (DP) resalta la (FP), entre otros aspectos, su vinculación con la (FI) como parte de un modelo integral del mismo.

De manera que, la novedad en esta investigación de índole educativa en curso será el aporte de algunos ejes y líneas marco posibles para avanzar en una propuesta reflexiva y colaborativa de (FPD) basada en la realidad del centro educativo, con programas variados, enfoques más indagativos para confrontar la reforma educacional como opción de apoyo a los docentes en servicio en III ciclo del nivel básico.

Con este aporte anteriormente expresado, se actúa en correspondencia a lo declarado por el Plan Estratégico del Sector Educación (PESE). En su corpus el PESE (2018) específicamente en el capítulo 2.1 RETOS DE LA EDUCACIÓN EN HONDURAS y en el apartado 2.1.5 declara que la (FI) y (FP) se encuentra en un proceso de transformación y constituye el eje central para asegurar el cumplimiento de las metas que establece el (PESE). Además, en dicho documento se afirma de manera categórica que:

Existen evidencias de la desactualización del Modelo Pedagógico, tampoco se dispone de información sobre niveles de desempeño o prácticas específicas de los docentes, pero resulta evidente la necesidad de diseñar una nueva estrategia innovadora para la profesionalización docente, que responda a los nuevos modelos y paradigmas de la educación y a los avances de la ciencia y nuevas tecnologías del siglo XXI (p. 39).

Finalmente, esta investigación tiene valor a nivel teórico-metodológico puesto que se abordará desde la literatura relacionada con las nuevas teorías y modelos de (FPD). A su vez, permitirá dar a conocer la tendencia de como se viene investigando esta temática, bajo enfoques más multi- metódicos que permiten entrecruzar tradiciones metodológicas y técnicas de investigación. Adicionalmente, esta investigación generará algunos instrumentos de utilidad para el (SINAFOD, DGDP y UPNFM) propiciando la realización de análisis de contenido, de observación del (DPD).

CAPITULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se deja reflejada la posición epistemológica asumida, que está inherentemente articulada a las perspectivas que se construyen, asumen y que guiaron la presente investigación; además, se exponen los elementos metodológicos que permitieron aproximarse y develar el objeto de estudio en cuestión, finalizando con el plan de análisis e interpretación de los datos e información recabada para dar paso a la discusión de los hallazgos.

2.1. UNA VISIÓN Y ACERCAMIENTO AL ÁMBITO EPISTEMOLÓGICO

El debate sobre los diferentes modos de acercamiento y abordaje metodológico de la realidad es tan antiguo como la propia historia del pensamiento y la ciencia ha pasado por diversos problemas y discusiones epistemológicas sobre ello, esto ha venido en una franca evolución desde la antigua Grecia con los planteamientos de Platón y Aristóteles quienes argumentaron que la fuente de la epistemología de esa época estaba constituida en el mundo de las ideas; en tanto, Aristóteles privilegiaba el uso de los sentidos y la razón.

Cabe resaltar, ese debate ha prevalecido en el transcurso del tiempo, pero con mayor predominancia hasta inicios del siglo XX, las ciencias tanto naturales como sociales, y especialmente disciplinas como filosofía y matemáticas, han sufrido un proceso de separación que las ha bifurcado a objetos de estudio y a metodologías diferentes de observación y elaboración del conocimiento científico.

En tal sentido, Cerda (1997) afirma que, desde finales del siglo XIX se abrió la polémica entre los investigadores de las ciencias sociales y los representantes de las denominadas ciencias naturales, sobre la forma de abordar científicamente el estudio de la realidad. Además, el autor refiere que, “a pesar de que los años han modificado los

términos y contenidos de esta polémica, aún sigue vigente y quizás esta se ha agudizado” (p.13).

De tal modo, se ha venido produciendo históricamente un desmarque clásico entre ambas ciencias, mientras que las ciencias naturales van en busca de leyes generales, los segundos se preocupan más por lo emergente y singular, que es asociado con el sujeto y las sociedades. De igual manera, López (como se citó en Bernal, 2006) al referirse a la historia de la filosofía de la ciencia, afirma: “Hemos aprendido en concreto, que hay distintos modos de aproximarnos a la ciencia y que cada uno de ellos nos proporciona una perspectiva parcial del mismo fenómeno” (p.33).

A renglón seguido, el autor manifiesta que los criterios generales en torno a la cientificidad de las ciencias sociales en sus inicios tuvieron sus conflictos, pues con este surgimiento se presenta la primera polémica entre dos corrientes filosóficas: el positivismo y la corriente hermenéutica-interpretativa; la primera niega la autonomía de estas nuevas ciencias, y la segunda la afirma.

Al decir de los autores, Reale y Antiseri (como se citó en Bernal, 2006) “el positivismo reduce el mundo histórico a mera naturaleza, al aplicarle el esquema causal determinista que solo es válido para la naturaleza” (p.34); de ahí que el paradigma interpretativo emerge como una alternativa para analizar diferentes problemáticas sobre todo desde el ámbito de las ciencias sociales.

Como se ha referido en párrafos anteriores, el enfoque interpretativo en las ciencias sociales se deslinda de la visión positivista, determinista y pragmática que tiene como premisa fundamental que el conocimiento es posible solo si se puede medir y observar, sin tomar en consideración el contexto y participación subjetiva de los sujetos a investigar, desde esta perspectiva han emergido diversas tradiciones metodológicas que se inscriben en este paradigma y que se asocian al denominado enfoque cualitativo,

entre esas corrientes emergentes se puede mencionar: la etnografía, la fenomenología, la hermenéutica y la investigación acción.

Con lo expresado anteriormente, se puede inferir y justificar la asunción hegemónica del paradigma interpretativo como la visión epistemológica bajo la cual se guiará la presente investigación de índole educativa, se considera que el paradigma interpretativo tiene mayor correspondencia, tomando en cuenta que los aportes de la teoría interpretativa de las ciencias sociales brindaron los fundamentos necesarios para entender o interpretar el sentido y el significado de los actos humanos, los cuales son esenciales en el ámbito educativo.

Este estudio se identifica con la tradición metodológica de la fenomenología puesto que existen diversas formas de interpretar la misma experiencia, y que su significado para cada participante es lo que constituye la realidad (Hernández et al., 2010). En tanto, esta tradición metodológica es extrapolable al campo educativo donde ocurren una serie de fenómenos y cohabitan diversos actores con un cúmulo de experiencias vividas, en tal sentido, Fullant (1990) complementa tal afirmación al considerar que, el método indicado para comprender los procesos educativos es el fenomenológico, puesto que se ocupa de traer esclarecimiento de la esencia del acto educativo.

Esto último, induce a la realización de una descripción y análisis crítico de la realidad estudiada, que es lo atinente a esta investigación que pretende incursionar en la cultura de los centros educativos, específicamente del III Ciclo del nivel básico con la participación de actores e informantes tipo de clave para explorar e indagar sobre el desarrollo del (PFPD) ofertado por la (DGDP). A partir de ahí, delinear ejes fundamentales para fortalecer dicho programa con una visión más reflexiva y colaborativa de la (FPD) que propenda a un (DP) coherente y evolutivo.

2.2. ENFOQUE

El enfoque asumido para guiar la presente investigación de índole educativa guarda mayor correspondencia con el paradigma interpretativo, debido a que se ajusta especialmente a los propósitos de este estudio que adoptará un enfoque mixto, pretendiendo hallazgos de carácter CUALITATIVO-CUANTITATIVO con alcance descriptivo y proyectivo que se concreta con el delineamiento de ejes fundamentales de una propuesta para fortalecer el (PFPD); el primero con mayor correspondencia tomando en cuenta que los aportes de la teoría interpretativa de las ciencias sociales donde tiene cabida la educación, brindaron los fundamentos necesarios para entender o interpretar el sentido y el significado de los actos humanos.

De modo tal, el enfoque mixto seleccionado para direccionar esta investigación es definido como:

Un proceso que recolecta analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Se usan métodos de los enfoques cualitativo y cuantitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento de problema. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.755).

Además, afirman que los enfoques mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: profundidad y complejidad; generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa).

Por una parte, el enfoque cuantitativo se define como “la recolección de datos, para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. (Fernández, y Baptista, 2010, p.5). En tanto, Jiménez-Domínguez (2000) refiere que, los métodos cualitativos parten

del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que, la intersubjetividad sea la piedra angular de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales.

En esta misma línea de la triangulación de enfoques, Driessnack et al. (2007) “Se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo fenómeno” (p. 4). Esta convergencia manifiesta en este planteamiento está directamente relacionada con lo atinente a esta investigación que hace acopio de diferentes técnicas de ambos enfoques para develar con mayor plenitud el objeto de estudio.

Concordando con lo anterior, esta investigación se apropia de uno de los dos tipos de diseño mixto planteados por Onwuegbuzie y Leech (2006) inclinándonos por el tipo de investigación *con modelo mixto* el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos; no obstante, su aplicación tendrá un *Estatus dominante*; cabe señalar, en esta categoría de status dominante se ubican los diseños en concordancia con los objetivos de la investigación e interés del proponente y, según la priorización de los enfoques, ya sea el cualitativo como cuantitativo, la aplicación puede ser tanto secuencial como concurrente.

En este caso nos decantamos por la estrategia concurrente de triangulación, CUAL → cuan, que en un mismo estudio busca confirmar o corroborar. Utiliza alguna perspectiva teórica, en la interpretación busca la integración. Se recopilan datos cuantitativos e información cualitativa simultáneamente, Creswell (2008).

Concordando con estos planteamientos anteriores, la mirada inicial de esta investigación se focalizó en el diagnóstico y caracterización teórico práctico de tres dimensiones del (PFPD) de la (DGDP), (Diseño, Implementación y Evaluación) para los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico del municipio de (SPS). Para ello se aplicó un cuestionario a los docentes participantes de las modalidades y acciones formativas,

con el propósito de obtener datos acerca de la pertinencia del programa implementado; dicho instrumento de corte cuantitativo empleado permitió favorecer el análisis y acercamiento al fenómeno de la (FP).

En tanto, producto de todos los matices vinculados al contexto y a la complejidad de las acciones formativas e interacciones que se llevan a cabo en ellas, se consideró que los métodos y técnicas cualitativas son las más idóneas para llevar a cabo en los estudios que requieren de un diagnóstico previo para auscultar una riqueza de información de la realidad en estudio. En tal sentido, se trabajó con la participación de actores clave, quienes expresaron sus percepciones, opiniones y testimonios de experiencias vividas en el desarrollo del (PFPD) (seminarios, cursos y talleres) sobre sus necesidades de formación e impacto en su (DP).

Cada perspectiva de investigativa presentó ventajas e inconvenientes, por este motivo se hizo necesario su combinación adoptando una postura mixta que beneficia a esta investigación de índole educativa, pues de manera conjunta se trató de cubrir todas las demandas interpretativas que exige el análisis de la problemática en cuestión; como ya se expresó en párrafos anteriores, en este estudio el enfoque se amplía más a lo cualitativo con mayor status de privilegio; en tanto, el análisis de la información generalmente está conectado en la etapa diagnóstica relativa al (PFP) donde se hace acopio del enfoque cuantitativo con su técnica del cuestionario y su integración se da en la etapa de interpretación y en la discusión.

De modo tal, la complementariedad de estos dos enfoques investigativos contribuye a develar de manera más holista e integradora al objeto en estudio; razón por lo que, se alinea con las nuevas tendencias internacionales de la investigación educativa con inclinación por la perspectiva multimodal para estudiar la realidad social anteponiéndose al purismo y determinismo investigativo.

2.3. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

Las tipologías de estudio y diseño a emplear en las diversas investigaciones se encuentran directamente relacionadas a los objetivos propuestos. Como se explicó anteriormente, en esta investigación se asumió el enfoque mixto para indagar sobre el (PFPD) ofertado por la (DGDP) de la (SE) para el (DPD) en servicio del nivel básico del (SEN); en tanto, la profundidad del presente estudio es de tipo básico descriptivo, ya que busca “especificar las propiedades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2014, p.92).

Dicho análisis al fenómeno en estudio abarca diversas etapas, tales como anteriores a la parte descriptiva, posterior a ella incluso algunas que no limitan la descripción; de ahí que, la presente investigación es proyectiva, puesto que establece procesos de indagación que finaliza en una propuesta de solución a un determinado contexto. Dicho proceso inicia con la exploración, implicando la descripción, explicación y propuesta de cambio, sin ser necesario de aplicar lo propuesto, por ello se propone alternativas a una determinada situación a través de un proceso de indagación (Hurtado, 2012).

En tal sentido, el presente estudio cuenta con un diseño no experimental de tipo descriptivo propositivo, asimismo, es de carácter transeccional, según Sánchez (1996) este tipo de diseños acuden a la recolección de datos e información en un tiempo único y en determinada población, a fin de plantear un tratamiento sin intención de administrar. Al respecto, los estudios descriptivos, plantean que la investigación de este tipo permite capturar como un retrato detallado y sistemático del fenómeno, a partir de los significados que los participantes les atribuyen a sus propias interpretaciones subjetivas (Ballesteros, 2003; Grajales, 2000; Santamaría, 2013).

Lo anterior, justifica su adopción y guarda correspondencia con lo atinente a esta investigación que aprehende la realidad a través de diferentes técnicas aplicadas a los

informantes y militantes del fenómeno de la (FPD). Así pues, esta investigación en su fase cuantitativa se auxilió del cuestionario como instrumento de investigación con alcance descriptivo para el diagnóstico de la realidad estudiada; puesto que se detalló la situación acerca del estado actual del fenómeno de la (FPD) en servicio del nivel básico, describiendo sus características, sus limitaciones, puntos críticos, y evaluando sus particularidades.

En tanto, la tradición o método asumido para afrontar la fase cualitativa de esta investigación guarda correspondencia con los enfoques planteados en el marco de la fenomenología, enfocada desde una dimensión analítica y reflexiva como base para emprender acciones transformadoras de la realidad en estudio. Al decir de Reeder (2011), esta perspectiva fenomenológica se interesa en:

Las características generales de la evidencia vivida; esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma ... Una estructura, entonces, es una característica encontrada en un campo común a varios casos o ejemplos experimentados de ella. (p. 24)

Relacionado con lo anterior, después de que se analizó la situación actual del fenómeno relativo la (FPD) en servicio del III ciclo del nivel básico para lo cual se acudió a la revisión documental, la experiencia vital y testimonio de actores implicados en las acciones formativas; se procedió a delinear ejes principales para una propuesta formativa con enfoque reflexivo y colaborativo que tribute al (DPD) en el centro educativo, que impulse las transformaciones en el aula, entendida esta como el espacio físico o entorno virtual ubicuo, de esta manera acometer los nuevos desafíos del (DPD) en el III ciclo del nivel básico del (SEN).

2.3.1. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN:

- **Etapa cuantitativa**

Tabla 1

Diseño de la etapa cuantitativa de la investigación

ENFOQUE CUANTITATIVO	Variable	Muestra	Técnicas de recolección
TIPO: No experimental, transversal ALCANCE: Descriptivo OBJETIVO: a) Indagar el conocimiento que tienen los docentes en servicio sobre el proceso de diseño, desarrollo y evaluación del Programa de Formación Permanente (PFP) ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) para el III ciclo del nivel básico en el municipio de San Pedro Sula, período 2017-2021.	La formación permanente de docentes en servicio. (FPDS).	59 docentes del nivel básico participantes de las acciones formativas del módulo (DPLP), (2018-2020).	Cuestionario

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del enfoque mixto declarado, 2020

- **Etapa cualitativa**

Tabla 2

Diseño de la etapa cualitativa de la investigación

ENFOQUE CUALITATIVO	Categoría de análisis	Unidad de análisis:	Técnicas de recolección
TIPO: Interpretativo OBJETIVOS: b-Describir las principales modalidades de Formación	Formación permanente	-Directivos de la (DGDP).	Entrevista (semiestructurada)

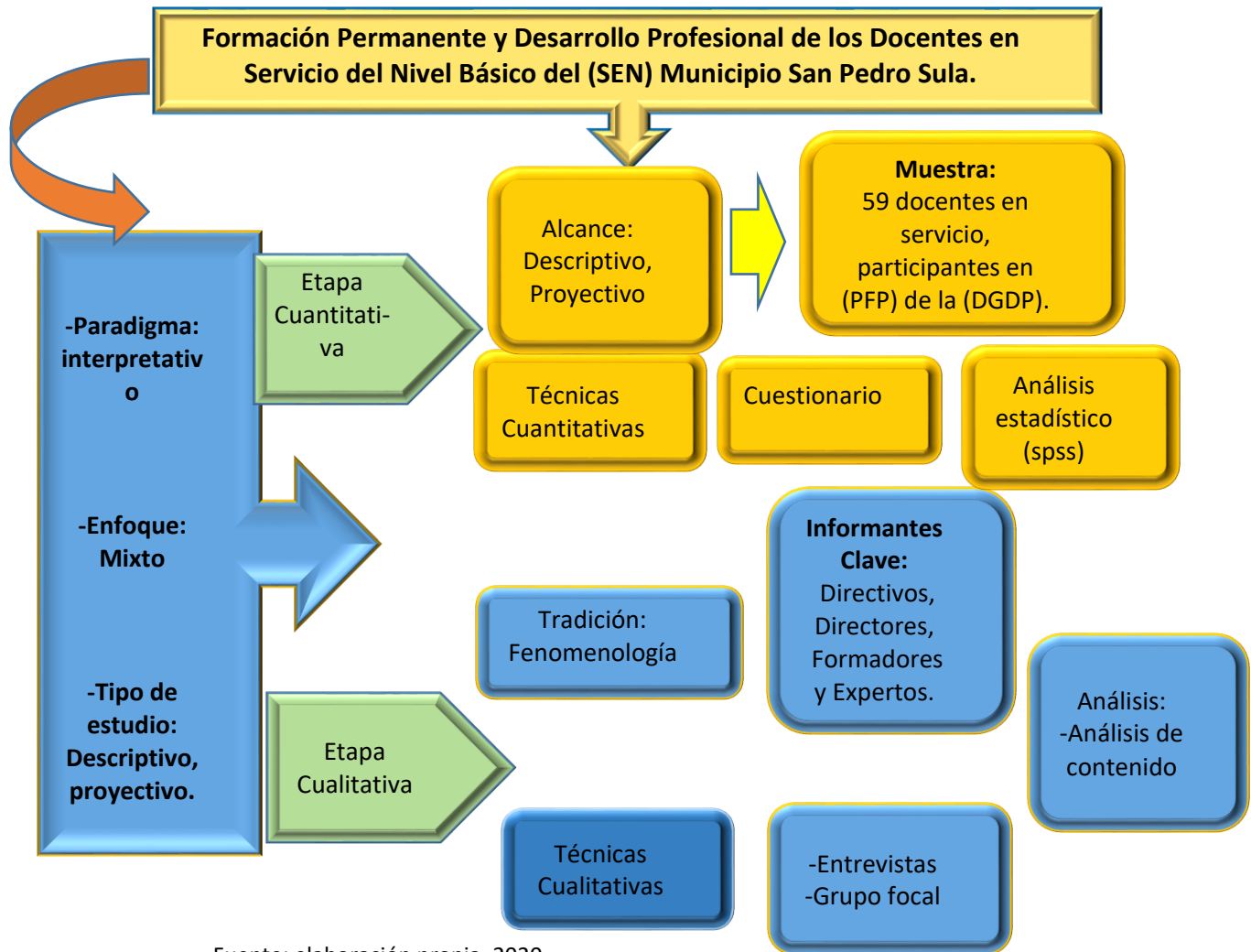
Permanente de Docentes (FPD) dificultades y resultados del programa formativo ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional para el Desarrollo Profesional en servicio del nivel básico en el municipio de San Pedro Sula, período 2017-2021, desde la perspectiva de actores (Directivos, Directores institucionales y expertos). c. Comprender desde la perspectiva de los actores (Formadores y expertos) las principales repercusiones académicas del Programa de Formación Permanente de Docentes ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional para el Desarrollo Profesional y su conexión con los intereses de los profesores del nivel básico del Sistema Educativo Nacional. d. Delinear ejes principales de una propuesta formativa con enfoque reflexivo y colaborativo para fortalecer el Programa de Formación Permanente de Docentes en servicio, frente a los nuevos desafíos del Desarrollo Profesional en el III Ciclo del nivel básico del Sistema Educativo Nacional (SEN).	de docentes. (FPD) Desarrollo profesional docente. (DPD)	-Directores de (CEB) Expertos Formadores (Capacitadores)	- Entrevista en profundidad. -Grupos focales -Modelación
--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia, 2020

Como el proceso de investigación se desarrolló bajo la conjunción y complementariedad de estas dos etapas anteriormente descritas (Etapas cuantitativa y otra cualitativa) se presenta a continuación el mapa completo que siguió el estudio.

Figura 2

Mapa de la investigación



Fuente: elaboración propia, 2020

2.4. PLAN DE ANÁLISIS

Como ya anticipamos, sobre el enfoque mixto asumido en esta investigación al considerar que las técnicas e instrumentos de recolección de información de corte cualitativo y cuantitativo son idóneos y fortalecieron los propósitos y objetivos del estudio alcanzado. Ningún instrumento es hegemónico respecto al otro, simplemente se buscó la pluralidad y aprovechamiento de las particularidades que estos poseen para darle más complementariedad a los trabajos de investigación.

De modo tal, en esta sección se describen las etapas que se desarrolló la investigación y que tiene una importancia sustantiva para su orden respectivo, con respecto al procedimiento cuantitativo el instrumento diseñado a partir de una revisión sistemática de la literatura ha sido el cuestionario, dadas sus características de versatilidad, eficiencia y generalidad (McMillan, 2012).

Este instrumento está estructurado de la manera siguiente: una sección de datos generales: que constaba de seis ítems relativos a la institución educativa a la que pertenecen, el tipo de nombramiento, estudios de postgrado, género, edad y años de experiencia laboral. Un segundo apartado estaba estructurado en tres dimensiones e indicadores que conforman la (FPD); la primera dimensión utilizada es la relativa al DISEÑO O PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN, esta dimensión cuenta con cuatro ítems y se subdivide a su vez en tres apartados.

El primero de ellos hace referencia a la descripción del perfil de competencias desarrolladas en los procesos formativos, el segundo apartado trata sobre los contenidos de los programas, por último, se hace referencia a la metodología del programa y cursos. La escala de respuesta es tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 muy alta y 5 muy baja.

La segunda dimensión utilizada versa sobre la IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN, esta dimensión cuenta con 5 ítems repartidos en cinco apartados: uno relativo a la calidad y coherencia de los contenidos, mientras que, en la segunda trata de

los materiales y recursos educativos, un tercero referido al perfil de los formadores, un cuarto apartados trata sobre el ambiente de aprendizaje en los cursos de formación y por último se hace referencia a las modalidades de la (FP). La escala de respuesta es tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 muy alta y 5 muy baja.

Una tercera dimensión versa sobre el ASEGURAMIENTO O EVALUACIÓN, esta dimensión cuenta con 2 ítems distribuidos en dos apartados: el primero hace referencia a la satisfacción de los participantes, mientras que la segunda trata del talento humano (participantes). La escala de respuesta es tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 muy alta y 5 muy baja.

En tanto, el proceso para determinar la validez del cuestionario fue sometido a un juicio de expertos, por ser una de las estrategias más utilizadas en el ámbito educativo (Ding y Hershberger, 2002). La estrategia seguida se define como una opinión informada de profesionales con trayectoria en el tópico de investigación, otros los reconocen como expertos cualificados en esta temática; por tanto, pueden brindar información, evidencia, juicios y valoraciones al respecto (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Cabe señalar, en el presente proceso de selección los expertos fueron profesionales con trayectoria en el tema de investigación (formadores del profesorado) y en metodología de investigación educativa. para ello se seleccionaron cinco jueces expertos, los cuales realizaron sus aportaciones, juicios y valoraciones sobre la pertinencia de los ítems en términos de relevancia y congruencia con el contenido del instrumento, también se juzgó la claridad en la redacción y la tendenciosidad o sesgo en la formulación de los ítems.

Después de la evaluación del instrumento, se realizaron los cambios pertinentes basados en las indicaciones de los expertos, en seguida dar paso a su aplicación preliminar. Posteriormente se llevó a cabo un pilotaje para determinar en qué medida el

cuestionario atenderá al criterio de fiabilidad. A continuación, se describe de manera sintetizada el proceso llevado a cabo para la validación del instrumento.

1. Se le envió a cada experto la suficiente información escrita acerca de: el propósito de la prueba, los objetivos de la investigación y la conceptualización del corpus de contenido.
2. Cada juez recibió un instrumento de validación en el cual se recabó la información de cada experto. Dicho instrumento contiene las siguientes categorías de información por cada ítem: congruencia ítem-dominio, claridad, tendenciosidad y observaciones.
3. Se recogen y analizan los instrumentos de validación y se toman las siguientes decisiones: los ítems donde hay un 100 por ciento de coincidencia favorable entre los jueces (los ítems son congruentes, están escritos claramente y no son tendenciosos) quedan incluido en el instrumento; los ítems donde hay un 100 por ciento de coincidencia desfavorable entre los jueces, quedan excluidos del instrumento y los ítems donde sólo hay coincidencia parcial entre los jueces deben ser revisados, reformulados, si es necesario, y nuevamente validados.

Indudablemente, someter el cuestionario y las entrevistas al juicio de expertos permitió detectar errores, identificar algunas imprecisiones y sustituir preguntas que eran algunas irrelevantes otras redundantes por otras con mayor pertinencia respecto a los objetivos de la investigación.

El análisis y procesamiento de la información cuantitativa para validar la confiabilidad y consistencia interna del instrumento (cuestionario) se realizó mediante el método de comportamiento de coeficiente alfa de Cronbach utilizando el software SPSS versión 15.0, haciendo un análisis para incrementar su confiabilidad. Se aplicó un cuestionario de 11 preguntas y 5 opciones de respuesta, la escala de Likert (1. Muy alta,

2. Alta, 3. Media, 4. Baja, 5. Muy baja) y una pregunta abierta, con la finalidad de conocer la motivación para participar en los diferentes cursos y talleres de (FPD).

Tabla 3

Tabla Resumen estadístico del proceso de casos

Casos	N	Porcentaje
Válido	158	99.4%
Excluido:	1	6%
Total	159	100.0%

Fuente: elaboración propia (2023).

La tabla muestra los casos validos (158) que representan un 99%, los excluidos (1) que representan el 6% de un total de (159) que representan el 100% de los casos.

Tabla 4

Estadísticas de fiabilidad (Alfa de Cronbach).

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.99	58

Fuente: elaboración propia, 2023.

La tabla 4 muestra el comportamiento del coeficiente alfa de Cronbach total del instrumento que fue 0.99, este valor manifiesta una consistencia interna de la escala (alta) mostrando la correlación entre cada uno de los ítems; es decir que el 99% de ellos apuntan al mismo constructo y miden lo esperado del instrumento.

Además, al estratificar las tres subescalas de los ítems del instrumento, estos no presentaron mayor variación; en tanto en la subescala 1 con un coeficiente Alfa de 97%

en la subescala 2 con 98% y en la subescala 3 con un coeficiente de 96% por lo que realmente se muestra la consistencia y fiabilidad del instrumento.

Como ya se evidenció anteriormente, el cuestionario aplicado constituyó la primera etapa en el proceso metodológico de la investigación y tuvo como objetivos primordiales obtener los datos generales y caracterizar la muestra estudiada e identificar las percepciones de los docentes participantes de las acciones formativas respecto al (PFP) de la (DGDP) para el (DPD) en el III ciclo de educación básica, valorar las mismas para relacionar y triangular información con los resultados de la entrevista semiestructurada y en profundidad.

Sobre los aspectos generales de la muestra estudiada, conviene señalar que se orientó a identificar la edad, sexo, tipo de nombramiento laboral, años de servicio, grado académico y centro de trabajo al que pertenece el docente. Además, el corpus del cuestionario es sumamente valioso puesto que recoge toda la caracterización de las tres dimensiones de análisis en estudio y que fueron descritas anteriormente.

En la etapa cualitativa se trabajó con la entrevista semiestructurada para Directivos de la (DGDP), Directores Distritales, Directores de Centros Básicos), la entrevista en profundidad (Director Departamental y Experto de la (FPD) de la Universidad de Barcelona España) la entrevista a grupo focal con los (Formadores-capacitadores) del (PFPD) de la (DGDP) y colaboradores; con relación a esta técnica de la entrevista para los directivos de la administración educativa constaba de 9 preguntas y la entrevista en profundidad que constaba con categorías abiertas y clasificadas, relativas a la (FPD) sin una estructura cerrada de diseño, con ella se pretendió indagar más a fondo las necesidades e impacto de las acciones formativas, creencias acerca de la (FP) y del (DPD).

Las preguntas formuladas tenían la pretensión de indagar que dificultades han tenido los procesos de (FPD), además, que importancia o relevancia tiene el clima

organizacional y la práctica pedagógica en las instituciones para el éxito de estas acciones formativas; en suma, como valoran los directivos las modalidades de la (FPD) que se implementan en la actualidad y cuáles son los desafíos pendientes bajo el actual contexto disruptivo y emergente.

En tanto, la entrevista diseñada para el grupo focal conformado por los formadores (capacitadores) de los docentes en servicio estaba estructurada con base a las tres categorías de análisis (Diseño, implementación y evaluación) del programa formativo de la (DGDP) y bajo las cuáles se formularon 9 preguntas; la valoración de estas permitió relacionar y triangular información con los resultados del cuestionario aplicado a los docentes participantes del (PFP) desarrollado por la (DGDP).

En concordancia con lo anterior, el manejo y análisis de la información cualitativa se realizó tomando como punto de partida las categorías centrales y subcategorías de análisis de la investigación, para ello se diseñaron matrices explicativas y descriptivas cuyo propósito es articular y analizar los contenidos de los discursos de los actores participantes con la teoría y por ende con la visión interpretativa del investigador.

Tabla 5

Plan de análisis sintetizado

N.º	Actividad
1	Diseño de investigación: Se asumió un enfoque de modelo mixto con aplicación de tipo concurrente CUAL → cuan, con estatus dominante, con la estrategia concurrente de triangulación. La definición de la muestra (tipo no probabilística o dirigida, en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación). En tanto, los informantes tipo clave fueron seleccionados utilizando un muestreo intencional.
2	Diseño de instrumentos: Se utilizan como instrumento el cuestionario y las técnicas de entrevista semi estructurada, en profundidad y grupo focal. El cuestionario se estructuró en una sección de datos generales, un segundo apartado estaba estructurado en tres dimensiones: la primera dimensión es el DISEÑO O PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN, esta dimensión cuenta con cuatro ítems La escala de respuesta es tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 muy alta y 5 muy baja.

	La segunda dimensión utilizada versa sobre la IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN, esta dimensión cuenta con 5 ítems repartidos en cinco apartados; la escala de respuesta es tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 muy alta y 5 muy baja. Una tercera dimensión sobre el ASEGURAMIENTO O EVALUACIÓN, esta dimensión cuenta con 2 ítems distribuidos en dos apartados; La escala de respuesta es tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 muy alta y 5 muy baja.
3	Validez y confiabilidad del instrumento: Validez: Opinión de expertos participantes en la validación de instrumentos y técnicas: cinco (5) expertos analizaron por separado el cuestionario y entrevistas originales, exponiendo sus sugerencias y recomendaciones. El cuestionario contiene un numero de 11 ítems, la entrevista semi estructurada a Directivos y Directores 11 preguntas y la entrevista a grupo focal de los formadores 9 preguntas. Confiabilidad: prueba piloto: para determinar en qué medida el cuestionario atenderá al criterio de fiabilidad. Para validar la confiabilidad y consistencia interna del instrumento (cuestionario) se realizó mediante el método de coeficiente alfa de Cronbach utilizando el software SPSS versión 15.0, haciendo un análisis para incrementar su confiabilidad. Se aplicó un cuestionario de 11 preguntas y 5 opciones de respuesta, la escala de Likert (1. Muy alta, 2. Alta, 3. Media, 4. Baja, 5. Muy baja). Triangulación: La acción de recolección y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes. Bajo este enfoque triangular, se analizó la información proveniente de las técnicas e instrumentos a través de sus preguntas diseñadas. En el manejo y análisis de la información cualitativa se realizó tomando como punto de partida las categorías centrales y subcategorías de análisis de la investigación. y por ende con la visión interpretativa del investigador.

Fuente: elaboración propia (2023).

2.5. VARIABLES O CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

2.5.1 Variables cuantitativas de la investigación

Para comprender el objeto de estudio relativo al (PFP) ofertado por la (SE) a los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico a través de la (DGDP), se predefinieron por el investigador la variables y dimensiones análisis tomando en cuenta los objetivos y el marco teórico que lo sustentan; para ello, se tomaron como referencia tres de las seis dimensiones de la propuesta de estándares de calidad para los (PFP) presentada por Marcelo (2007) a (UNESCO).

De ahí que, las tres dimensiones del (PFPD) que se analizaron dentro de la etapa cuantitativa para el desarrollo de esta investigación en el nivel básico fueron: la planificación

o diseño, la implementación o desarrollo y el seguimiento o evaluación, desde la óptica de los participantes de las acciones formativas.

- **Variable Central: Formación Permanente de Docentes, (FPD): definición conceptual**

La acepción de (FP) tiene un carácter polisémico conceptual, no obstante, para el interés de esta tesis se asume el concepto de la formación permanente de docentes siguiendo a Imbernón (1998) quien la define como:

Aquel proceso que colabora en la adquisición, mejoría y optimización de los conocimientos referidos a los contenidos científicos, aspectos metodológicos, estrategias y actitudes de quienes imparten la docencia; siendo su finalidad prioritaria, la de favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de actuación del profesorado. (p.137)

- **Dimensiones de análisis, según Marcelo (2007) a (UNESCO).**

-Dimensión Diseño: es la fase donde la (FD), independientemente de su modalidad debe ser objeto de planificación (objetivos, contenidos, estrategias y recursos) del programa de formación, de forma que se asegure que no se improvisan los procesos y que estos van orientados a mejorar la competencia de los destinatarios para un mejor (DP).

-Dimensión Implementación. Esta fase se centra en el desarrollo del (PFP) utilizando los recursos técnicos y humanos necesarios, a través de estrategias formativas que favorecen la consecución de las metas y objetivos del programa. En tanto, para una implementación adecuada de un programa de estas características, resulta imprescindible el trabajo de apoyo y motivación que realizan los formadores a través de las tutorías,

así como la utilización de los recursos tanto técnicos como el talento humano.

-Dimensión Evaluación. Fase entendida como un proceso fundamental en todo aspecto de la enseñanza-aprendizaje, dimensionada en tres etapas: *La evaluación diagnóstica*, aplicada al profesorado, permite identificar las necesidades de capacitación de estos; *la evaluación formativa o de proceso*, llevada a cabo pertinentemente, proporciona el seguimiento, monitoreo y acompañamiento que los participantes de una acción o proyecto formativo, y una *evaluación del impacto* permite conocer las fortalezas, debilidades, aspectos de mejora, y demás particularidades de los programas de formación.

- **Matriz de variables y dimensiones de análisis**

Tabla 6

Matriz de operacionalización de variables.

Variables	Definición operativa	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
1. Formación Permanente de	Proceso de actualización que le posibilita realizar una práctica pedagógica y profesional de manera significativa, continua y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende.	1.1 Planificación o diseño.	-Perfil de competencias.	-Nivel de coherencia
			- Los contenidos formativos	-Nivel de pertinencia
			- Metodología y cursos de la formación.	-Multimetódica

Docentes en Servicio (FPDS).	1.2 Implementación	-Calidad y coherencia de los contenidos. -Recursos educativos (digitales y humanos). -Perfil de los formadores. -Ambientes de aprendizaje de la (FPD). -Modalidades de la (FPD).	-Nivel de transferencia al aula. -Calidad y cantidad adecuada -Acreditación Académica -Adecuados y equipados -Individual y prescriptivo -Reflexivo colaborativo. -Nivel de satisfacción
	1.3 Evaluación o Seguimiento.	-Talento Humano (participantes). - Programa ofertado.	-Sistema de aseguramiento de calidad.

Nota. Fuente: Elaboración propia, 2020.

2.5.1 Categorías y subcategorías de análisis cualitativo

En tanto, los hallazgos de las acciones formativas y el (DPD) se indagó desde la percepción de los Directivos de la (DGDP), Directores y de la administración educativa, los formadores (capacitadores) y expertos de la (FPD), enfocándonos en los procesos de formación desarrollados (cursos, seminarios y talleres impartidos), a partir de lo cual se han definido las categorías centrales y subcategorías las cuales se detallan a continuación:

- **Categorías Centrales de análisis**

-Formación Permanente de Docentes (FPD).

-Desarrollo Profesional Docente (DPD); definición conceptual:

Proceso de formación y aprendizaje en el que participan los docentes, puede ser individual o colectivo, se realiza a través de experiencias diversas, sean estas formales o informales, contextualizadas en el centro educativo. Marcelo y Vaillant (2009).

- **Subcategoría de análisis**

- Diseño o Planificación

- Implementación

- Evaluación

-Clima organizacional. Desde la mirada de Caligiore y Díaz (2013) el clima organizacional:

Es un componente multidimensional de elementos que pueden descomponerse en términos de estructuras organizacionales, tamaño de la organización, modos de comunicación, estilos de liderazgo de la dirección, entre otros. La personalidad de una organización influye en el comportamiento de los individuos en el trabajo. (p.645)

-Práctica pedagógica. La práctica pedagógica consiste en la habilidad de manejar los conocimientos pedagógicos para hacer que el conocimiento de las teorías llegue fácilmente a los educandos a través de la metodología empleada por el docente, considerando las características del grupo, su contextualización y las necesidades actuales (Echeverry, 2015). De ahí que, se presenta la práctica pedagógica como un ejercicio de relaciones; en estas, el docente se encuentra vinculado, en principio, con sus estudiantes; interacción que está determinada por el conjunto de contenidos y saberes culturales.

- **Matriz de categorías y subcategorías de análisis cualitativo**

Tabla 7*Matriz de categorías y subcategorías de análisis cualitativo de la investigación*

Categoría Central	Categorías específicas	Subcategorías	Rasgos
1. Formación Permanente de Docentes en Servicio (FPDS).	1.1 Planificación o diseño.	-Perfil de competencias. - Los contenidos formativos - Metodología y cursos de la formación.	-Coherencia -Pertinencia -Multimetódica
	1.2 Implementación	-Calidad y coherencia de los contenidos. -Recursos educativos (digitales y humanos). -Perfil de los formadores.	-Transferencia al aula. -Funcionales -Formación Académica
	1.3 Evaluación o Seguimiento.	-Ambientes de aprendizaje de la (FPD). -Modalidades de la (FPD). -Talento Humano (participantes). - Calidad del programa ofertado.	-Adecuados y equipados -Individual y prescriptivo -Reflexivo colaborativo. -Satisfacción - Reflexión institucional.
2.Desarrollo Profesional Docente (DPD)	2.1-Clima Organizacional.	-Comunicación institucional - Gestión institucional y educativa	-Oportuna -Horizontal -Estratégica
	2.2 Práctica Pedagógica.	-Trabajo colaborativo -Practicas innovadoras.	-Trabajo en equipo -Innovación educativa -Proyectos institucionales

Nota. Fuente: Elaboración propia, 2020.

2.6 POBLACIÓN, MUESTRA, PARTICIPANTES Y UNIDADES DE ANÁLISIS

Para el desarrollo de la presente investigación se deja claramente establecido el universo del estudio planteado. Por tanto, es sustantivo el hecho de determinar cómo estará constituida la población y participantes en el mismo.

Al respecto, con el propósito de seleccionar los actores participantes que representaron de la mejor manera a la población, excluyendo algunos casos considerados como atípicos; en ese sentido, en los apartados relativos a la composición de la muestra y para cada una de las etapas del estudio, se detallan los criterios de selección, y la forma en cómo esta quedó establecida, intentando definir la misma con el menor sesgo posible, pero haciendo énfasis en los casos más representativos y explorando a los informantes tipo clave.

2.6.1. COMPONENTE CUANTITATIVO:

El enfoque cuantitativo hace énfasis en los datos estadísticos, para ello es pertinente utilizar una muestra que refleje de manera significativa la población de los participantes en los procesos de (FPD) en servicio del III ciclo del nivel básico impartidos por la (DGDP) en el municipio de (SPS). Se tomó en cuenta la población de docentes participantes en el módulo Docentes Por la Paz (DPLP) impartido por el Centro Regional Formación Permanente Valle de Sula (CRFPVS).

La muestra a considerada por esta investigación fue de tipo no probabilística o dirigida, la cual “es una muestra conformada por un subgrupo de la población, en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández, et al., 2006, p. 176). De modo tal, los sujetos de investigación son seleccionados con base a la decisión del investigador, obedeciendo a criterios del estudio y que son fácilmente accesibles para asegurar la representatividad de la población seleccionada, para el objeto de estudio.

En ese sentido, la unidad de análisis fue el curso y módulo (DPLP) y la muestra que se empleo fue por conveniencia, constituyendo el 20% de los docentes participantes de los diferentes distritos del municipio de San Pedro Sula en el módulo formativo impartido por el (CRFVS).

Como el tipo de muestreo utilizado en esta etapa del estudio es el muestreo no probabilístico (no aleatorio) lo que facilitó la ubicación de los docentes seleccionados previamente y que resultaran accesibles para participar en este proyecto investigativo.

A continuación, se detalla el número de docentes del nivel básico que participaron en el módulo formativo (DPLP) en el municipio de SPS.

- **Población I:**

157 docentes de diferentes instituciones y distritos del municipio de (SPS) participantes en el Módulo IV DPLP/ CRFPVS del (PFPD) ofertado por la (DGDP) durante los años 2018, 2019 y 2020.

- **Muestreo:**

59 profesores del nivel básico de diferentes instituciones y distritos de un total de 157 participantes activos en el Módulo IV DPLP/ CRFPVS del (PFPD) ofertado por la (DGDP) durante los años 2017-2020, en el municipio de (SPS), Depto. de Cortés. El

criterio de selección de los docentes en servicio participantes en las acciones formativas fue el de impartición de clases en el III ciclo del nivel básico y con prevalencia de centros básicos extendidos del 6º al 9º grado. 59 docentes se les aplicó un cuestionario (formulario en línea).

2.6.2. COMPONENTE CUALITATIVO; PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN:

Los informantes fueron seleccionados utilizando un muestreo intencional que es un tipo por medio del cual se seleccionan los segmentos de la población con la cual se trabajará en los casos que están directamente relacionados con la investigación, según Martínez (2006, p.137). “Se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación”

De tal manera, si la finalidad es comprender mejor esos casos, sin necesitar o desear generalizar sobre cada uno de los pasos, esta técnica de muestreo cualitativo resultó especialmente útil y adecuada; además, el muestreo intencionado permite aumentar la utilidad de la información obtenida no por generalización, sino a través de pequeños modelos o experiencias formativas. Por los motivos aducidos, la inclinación por seleccionar para esta etapa de la investigación un muestreo de tipo cualitativo e intencionado.

- **Población II:** Directivos de la (DGDP) y (DDE), Directores distritales, Directores de Centros Básicos, Formadores (capacitadores) y Teórico experto.
- **Informantes claves seleccionados.**

Tabla 8

Cuadro resumen de Informantes tipo clave seleccionados para la investigación

Informante claves	Cantidad de informantes	Género	
		Masculino	Femenino

Directivos de la (DGDP) y Directores de (CB)	14	8	6
Directivos de la (DDE)	2	2	0
Formadores (Capacitadores)	10	1	9
Teórico experto	1	1	0

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de los informantes seleccionados para el estudio, 2020

- **Criterios de selección de los participantes tipo clave utilizados**
 - La decisión de seleccionar Directivos y autoridades de la administración educativa entre ellos de la (DGDP) y de la (DDE) se tomó porque estos son actores autorizados, calificados y sobre los cuales recaen la toma de grandes decisiones en cuanto a la organización, desarrollo y seguimiento de estos (PFPD), tanto a nivel nacional y departamental.
 - La decisión de seleccionar a (DD) y Directores de algunos centros educativos con modalidad del nivel básico del municipio de (SPS) Cortés, se tomó porque son actores determinantes responsables en la implementación y supervisión de los procesos formativos, además, se tiene la facilidad de acceso y localización puesto que asisten frecuentemente a reuniones tanto presenciales como virtuales convocados por autoridades superiores, lo que favoreció el abordaje y aplicación de entrevistas programadas.
 - Con respecto a los Formadores (capacitadores) de los procesos de formación fueron seleccionados los profesores a tiempo completo en la (DGDP) y en su defecto a los profesores externos con mayor frecuencia colaborativa en los procesos formativos, lo que también favoreció el abordaje y aplicación de entrevistas de grupos focales diseñadas.

- En tanto, la decisión de seleccionar al teórico experto de la (FPD) (Francisco Imbernón de la Universidad de Barcelona España) se debió a la oportunidad que se presentó debido a su visita a Honduras como consultor experto contratado por la (SE) para capacitar a los directivos de la administración educativa del III ciclo del nivel básico. Cabe resaltar, Imbernón, es el referente teórico y práctico del modelo de desarrollo y mejora de la (FPD) desde el centro escolar, del cual se posiciona el presente estudio que en su fase proyectiva diseña líneas marco de una propuesta para fortalecer el (PFPD) para el (SEN).

2.7 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

2.7.1 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

Una de las técnicas por antonomasia de la investigación cuantitativa es el **cuestionario**, “este instrumento consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández et al., 2006, p. 310). La pregunta de investigación formulada con enfoque cuántico y medible en este estudio va dirigida a diagnosticar el (PFPD) de la reforma educativa ofertado por la (DGDP) a los docentes en servicio del nivel básico del (SEN).

Además, la pretensión fue obtener información precisa de los actores implicados como ser los docentes participantes sobre las dimensiones de diseño, implementación y evaluación del (PFPD) ofertado por la (DGDP) a los docentes en servicio en el III ciclo del nivel básico. Por tanto, las posibilidades de respuesta pueden ser dicotómicas o incluir varias opciones de respuesta lo cual facilitaría su respectiva codificación. El hecho de habernos decantado por el cuestionario como instrumento de recogida de datos se debe, de acuerdo con Hernández (2015), principalmente a sus características de versatilidad, eficiencia y generalidad.

2.7.2 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Como se explicó con anterioridad, la investigación cualitativa (enfoque de estatus dominante de este estudio) busca incursionar en la mente y subjetividad de la persona involucrada en la investigación, por tal razón este enfoque se auxilia de técnicas de carácter interpretativo-fenomenológico para aproximarse y obtener la información a través de técnicas más abiertas y flexibles, entre ellos se puede mencionar: **entrevistas semiestructuradas, en profundidad**, y los **grupos focales**. Al respecto, Tamayo (2003), afirma que “la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de un diseño flexible para enfrentar la realidad y las poblaciones objeto de estudio en cualquiera de sus alternativas” (p. 58).

Las técnicas mencionadas anteriormente justifican su empleo puesto que las categorías centrales a valorar en este estudio es la percepción, el testimonio, la opinión y las actitudes de los Directivos de la administración educativa, (DGDP) y (DDE), de Directores de Centros educativos de educación básica y formadores (capacitadores) respecto a los (PFPD) y el DP) tal aspiración es posible de lograr si se emplean técnicas de recolección de información donde se privilegien los testimonios, opiniones, emociones, y subjetividad de los participantes.

En esta senda, Tójar Hurtado (2006) sostiene que “para una aproximación cualitativa la realidad es subjetiva, se concibe como el producto de una construcción del investigador y el sujeto estudiado tiene capacidad para iniciar sus propias acciones y modificar su propio ambiente” (p.59).

Con respecto a la *entrevista*, como instrumento de corte cualitativo esta posee muchas ventajas a la hora de analizar e interpretar discursos, nociones y creencias de los sujetos y actores participantes. Desde el punto de vista de Tojar Hurtado (2006) una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender al mundo desde la perspectiva del

entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. De ahí, el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (p.109).

Sin duda, las entrevistas realizadas en el presente estudio permitieron recoger información valiosa acerca del fenómeno de la (FP) y el (DPD) en algunas de sus categorías seleccionadas como la pertinencia, intereses y satisfacción de las modalidades y acciones del (PFP) y lo relativo al clima organizacional y practica pedagógica en el (DPD). Cabe señalar que se aplico la entrevista semiestructurada a los directivos de la (DGDP), y a Directores de centros educativos.

Con respecto a la *entrevista en profundidad*, Taylor y Bogdan (1990) refiere, esta sigue el modelo de plática entre iguales, y la define como encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes; reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Al respecto, se entrevistó a un directivo y actor clave de la Dirección Departamental de Educación (DDE), Departamento de Cortes, para indagar y comprender más acerca del funcionamiento y calidad del (PFPD). Además, se auscultó desde la experiencia y trayectoria vivida en años de estudio sobre esta temática con el teórico experto de la Universidad de Barcelona España.

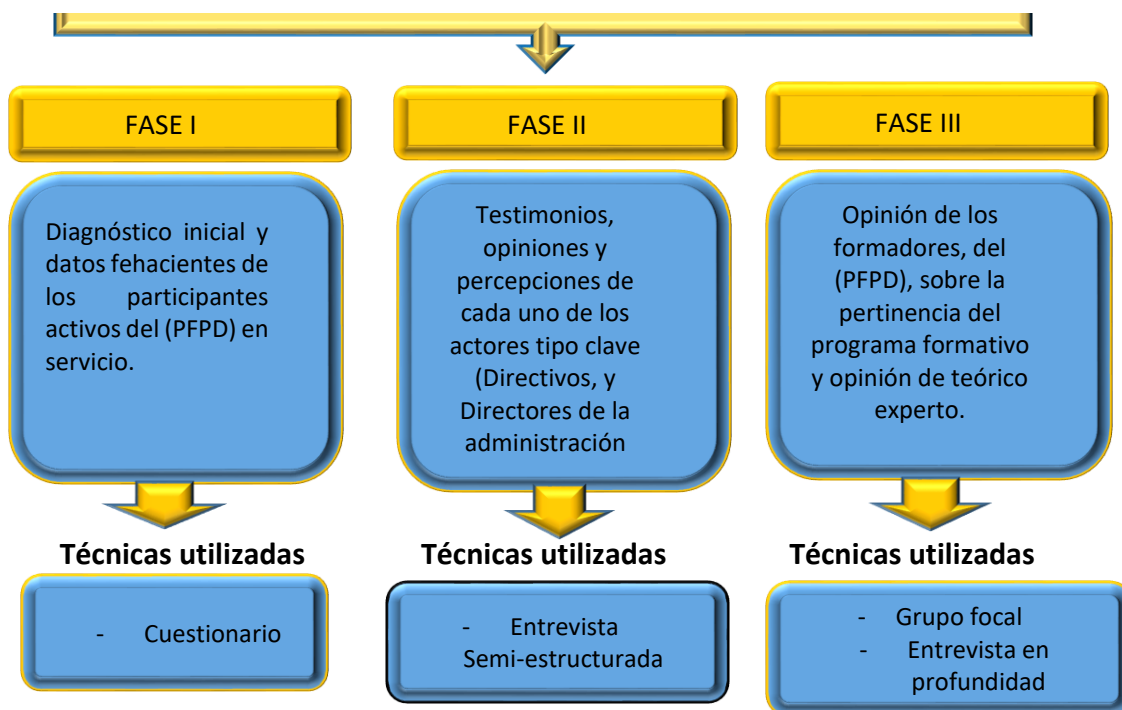
La otra técnica de gran valía en la investigación cualitativa es el *grupo focal* (GF). De acuerdo con Íñiguez (1999), el grupo focal consiste en la reunión de un pequeño número de personas para obtener información en un ambiente agradable con un formato de conversación que estimula el debate y la confrontación. El tipo de material que produce es, obviamente, cualitativo y acostumbra a ser objeto de análisis de contenido y de análisis del discurso.

En vista que, esta es una herramienta muy útil en las investigaciones cualitativas, para conocer la evaluación de programas sociales y educativos, porque permite acercarse a la realidad desde la perspectiva del cliente (Tojar Hurtado, 2006), se realizó grupo focal con los formadores (capacitadores) tanto a tiempo completo como los externos que colaboran con mayor frecuencia con la (DGDP) para profundizar acerca del diseño, implementación e impacto de los procesos que actualmente se encuentran en marcha.

Para ello, se toman como referencia los planteamientos de Kirkpatrick (2007) en su modelo, integrando en el diseño de los guiones metodológicos para los grupos focal, algunos indicadores relacionados con los aspectos de mejora de las acciones formativas, sus reacciones sobre los mecanismos de seguimiento y evaluación.

Figura 3

Diseño de la Investigación para la recolección de información: Fases



Nota. Fuente. Elaboración propia

PARTE II.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO 1.- ESTADO DEL ARTE

En el presente capítulo se realiza una revisión a la literatura internacional y nacional sobre los estudios relacionados con la problemática de la presente investigación; a partir de ahí, se hace una interpretación y construcción del estado del arte relativo a cómo se ha venido tratando e investigando el tema en estudio.

Con respecto al tratamiento del objeto de estudio de la (FP) y el (DPD) en servicio, se reconoce que la temática es y será un ámbito de interés técnico, gremial y también público. Además, en la revisión y barrido bibliográfico de artículos, informes, investigaciones y textos que fueron referentes de los inicios sobre el tema en cuestión, se encontró que el concepto es polisémico y son múltiples los investigadores que han hecho de este ámbito su espacio de producción académica.

1.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Muchos son los especialistas, nacionales e internacionales, que han indagado sobre este tema y presentan puntos coincidentes y diferencias en sus definiciones respecto a la (FPD); en tanto:

Ya UNESCO, 1975 definió la formación permanente del profesorado dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias. (Imbernón, 1994, p. 7)

Esta definición anterior de la (UNESCO) para la (FPD) es la forma más tradicional de (FD), que, si bien sigue existiendo, es la que se debe superar.

En consonancia con esta visión de superar esta noción tradicional de la (FPD), se ha hecho una revisión documental para respaldar teóricamente el análisis al objeto de

estudio de esta investigación, buscado apoyo en las propuestas elaboradas por diferentes autores como: (Ferry, 1997, Finocchio, 2011; Finocchio y Legarralde, 2006; Imbernón, 2007, 2014, 2019; Marcelo y Vaillant, 2009, 2013 y 2018; Tardif, 2009; Vezud, 2010, 2013, entre otros), a través de quienes se explican las tendencias y modelos de (FPD) y de manera particular, en la perspectiva teórica de Fernández (2009), quien sintetiza las aristas y los mecanismos de la profesionalización y la desprofesionalización docente que acompañan los procesos de formación.

De tal modo, la propuesta del mismo Fernández hace posible reflexionar y analizar el fenómeno educativo, tomando en cuenta esta perspectiva que permite ver desde ese prisma de la profesionalización-desprofesionalización la realidad y lograr su mejor comprensión. En esta línea, la profesionalización docente ha sido un tema controversial, pues se ha venido desarrollado a partir de postulados capitalistas tanto en sus formas de organización y gestión; en tanto, estas racionalidades van en sentido contrario a las necesidades de desarrollar una (FPD) contextualizada, en donde se emplea el enfoque tecnocrático, así como la creencias y experiencias del profesor.

Lo anteriormente expresado, ocasiona problemas como la desprofesionalización y ausencia de cultura docente por la carencia de oportunidades de toma de decisiones, la falta de autorregulación de su trabajo, la pérdida de posición y prestigio social, conjugada con sistemas educativos burocráticos y materializados en altos niveles de jerarquía, falta de oportunidades de interacción entre pares, sistemas de incentivos y promoción rígidos y jerarquizados, y tareas restrictivas y repetitivas (Imbernón, 1998; Marcelo y Vaillant, 2013).

En tanto, la relevancia de considerar el paradigma del profesor en las políticas educativas, evitando correr el riesgo de una (FD) instaurada “como una imposición arbitraria, aleatoria, no verosímil y poco útil” (Imbernón, 1998, p.144). De ahí que, respaldado en esta perspectiva, es posible identificar aquellas acciones o formas de proceder del Estado que emana procesos tendientes a la profesionalización, pero que en

muchas ocasiones son paradójicos, y es a esta situación la que Fernández (2009) ha llamado precisamente desprofesionalización docente.

Bajo este marco anterior, se amerita y justifica el análisis al modelo y modalidades del (PFPD) en su operatividad, ya que interesa a este estudio realizar una interpretación de las acciones formativas, modelos teóricos tras los mismos, su significado en los hechos, y no solo lo referido en los documentos normativos y el discurso educativo emanado de las políticas del Estado.

Ahora bien, y siguiendo esta línea modelar de la (FP), avanzando hacia la identificación de las tendencias actuales y modelos que la caracterizan y que propendan al (DPD), se incluyen a continuación algunas de las posturas de autores e investigadores que señalan cuáles deben ser los principios básicos y constitutivos a los que esta formación debería ajustarse; de ellos, se consideran los siguientes:

En el contexto europeo, las revisiones de estas referencias son consideradas muy valiosas y actualizadas que han permitido tomar decisiones más finas acerca de qué estudiar y cómo hacerlo. Para los intereses de esta investigación se han tomado en cuenta una serie de aportaciones que serán de utilidad, tal es el caso de los estudios de (Bolívar, 2006; Cochram-Smith y Villegas, 2015; Escudero, 2011; Imbernón 2007a; Marcelo y Vaillant, 2009; Marcelo y Vaillant, 2018).

En la síntesis de los hallazgos y avances de sus investigaciones y la producción de teoría en el campo han producido reconsideraciones conceptuales y prácticas importantes, superando una visión reduccionista de la formación durante el ejercicio de la enseñanza como mero “reciclaje”, consistente en la provisión (transmisión) externa de conocimientos y metodologías, contraviniendo a los nuevos modelos formativos con enfoque indagativo, desarrollo-mejora y de tendencia disruptiva, los cuales aportan elementos teóricos a la presente investigación.

En el caso de la reforma en España, que se produce en una sociedad muy vertiginosa para los cambios, un estudio de Imbernón (1999) hace una crítica sustantiva a la (FPD) en ejercicio al decir que es posible que en las prácticas de la (FI) permanezca aún vigente un modelo aplicacionista o normativo de desarrollo de las habilidades profesionales que supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas fuera del aula. En contraposición, él sostiene que la única manera de formar con pretensiones de innovación es a partir de una definición clara de las funciones de los docentes, así podrá establecerse un currículum coherente de (FI) y (FP) (tanto profesional como cultural) que contemple armónicamente todos los aspectos.

De ahí, él propone respecto a las intervenciones en (FP), que “estas deben partir considerando que las condiciones de continuo cambio en la institución escolar requieren de un profesor que asimile la complejidad, abandone las síntesis preestablecidas y organice formas de trabajo colaborativo entre pares” (Imbernón, 1998, p. 83).

En esta misma línea anterior, varias de las investigaciones realizadas por Imbernón (1994, 2005 y 2014) donde se concluye y pone de relieve la importancia de que la actividad formativa esté enfocada en las necesidades del centro escolar y destaca una mayor y más activa participación de los profesores en sus propios procesos formativos:

[...] las tendencias actuales en la (FP) del profesorado giran en torno de una serie de aspectos: La formación centrada en la escuela (en el puesto docente). La unión institucional entre la formación inicial y permanente. La participación de los profesores en la reforma y aplicación específica del currículum a través de las actividades de los centros de profesores o similares. La participación de los profesores en el diseño, planificación y evaluación de los planes de (FP) del profesorado (Imbernón, 1994, p.88).

Concordando con esta afirmación anterior, la presente investigación corresponde con esta tendencia referida, actuando en correspondencia para contribuir en esta temática a través de acciones formativas ancladas a las problemáticas del centro educativo, del aula de clase y de la comunidad que es donde se producen las transformaciones del aprendizaje.

Otra investigación relacionada con los modelos de (FP) basados en los centros escolares es la realizada por **Sánchez, (2009) La formación permanente del profesorado centrada en la escuela: análisis de su funcionamiento. Universidad Autónoma de Barcelona, programa de Doctorado**. Donde la investigación se planteó como objetivos: analizar el funcionamiento de la formación en centros educativos y colectivos que dicen haber efectuado actividades de formación en centros con aquellos que hacen de este modelo un proceso habitual. (Análisis del funcionamiento de la (FP) centrada en la escuela).

En los hallazgos de dicho estudio se aprecia el grado de importancia de las actividades de formación desarrolladas por el profesorado fuera de los escenarios escolares que es de poca gravitación para su práctica, ubicándose en un plano de lejanía con relación a los principales sujetos de aprendizaje; es decir, el estudiantado en general.

Mientras que al revisar las declaraciones efectuadas por los propios equipos directivos de los centros con modalidad centrada en la escuela se pudo señalar que en las tres instituciones donde el modelo de formación se implementó de manera sistemática, existe un liderazgo de tipo transaccional, se favorece la autonomía del profesorado, se trabaja de manera colaborativa, existe una estabilidad laboral importante, se cree, difunde y conoce el proyecto educativo de la escuela, existen relaciones abiertas con la comunidad circundante, existe una preocupación y organización por los recursos, sean estos materiales o funcionales, está claramente expresada la visión y misión colegial.

Las conclusiones a las que arribó la investigación anterior referida tributan directamente al presente estudio, puesto que su aporte va dirigido a la caracterización y análisis crítico de la realidad de la (FPD) habitual con enfoques más mecanicistas y alejados del centro escolar, así como la relación de los procesos formativos centrados en el contexto escolar como ser: seminarios y jornadas; es decir, situaciones formativas de corta duración y de un marcado acento individual. Situación similar y extrapolable al contexto nacional, aunque con diferentes matices.

Así pues, el anterior estudio, avala la urgencia de desarrollar en el contexto hondureño una modalidad formativa centrada en la escuela, pero tomando en cuenta la idiosincrasia del país y los contextos escolares con problemáticas diversas.

Otros hallazgos que avalan el presente estudio, es el informe del Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, [TALIS, 2013], OCDE, 2014) ofrece una interesante visión investigativa sobre las necesidades y su participación en la (FPD) desde las a propia percepción de los profesores, así como sobre las posibles motivaciones e impedimentos para participar en ellos.

El mismo informe TALIS (2013) ha identificado los cinco temas o áreas cuyo porcentaje de necesidad es mayor, según lo expresado por los profesores, a saber: 1) Docencia a estudiantes con necesidades educativas especiales; 2) Competencias TIC para la docencia; 3) Nuevas tecnologías en el lugar de trabajo; 4) Comportamiento de los estudiantes y gestión de una clase; y 5) Docencia dentro de un marco multicultural o multilingüe. También en Europa, estos cinco temas aparecen mencionados por el grueso de profesores que expresan niveles de “alta necesidad”.

Como se puede observar en los estudios anteriores, las teorías en el campo han generado un vuelco notable en las ideas, proyectos e investigaciones, llegando a

constituir nuevos paradigmas de la (FPD). La consideración explícita del profesorado como agente protagonista individual y colegiado de su propia formación.

En el contexto de los Estados Unidos, Guzkey (2000) fue el pionero en la línea de investigación sobre la relación de la (FP) y el (DPD) con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, sirviendo de referente a los organismos de crédito para presionar a los gobiernos de la región por políticas que exijan a los docentes más compromiso con la calidad en su desempeño, además es una de las tendencias investigativas actuales al relacionar éstas dos categorías en los estudios sobre esta problemática.

En consonancia con esta línea investigativa de Guskey, en el contexto hondureño se ha tenido la pretensión de fortalecer las competencias de desempeño de los docentes en servicio a través de la implementación del (PFP) ofertado por la (DGDP) con intencionalidad de elevar el mejorar el desempeño de los profesores y mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en los diferentes niveles del (SEN), regulado bajo el marco normativo de la nueva reforma educativa (LFE) del año 2012.

De ahí, el interés de esta investigación que tiene la pretensión de auscultar sobre las falencias de la política de (FPD) implementada y la pertinencia de la operatividad de esta, específicamente en los centros educativos y el aula de clase donde se produce el proceso de aprendizaje.

- **En Estados Unidos, los estudios de (Hargreaves y Fullan, 2014).** Han adoptado lentes Con mayor angulación, se han ido afianzando ideas a favor de la formación dentro y para la renovación curricular-pedagógica, y no solo referida a docentes, sino también a otros agentes dentro de las organizaciones escolares (directivos, orientadores, etc.) y, por supuesto, de la administración educativa (responsables de programas, evaluadores, supervisores, formadores, asesores), incluso de otros agentes sociales (familias, comunidades, etc.).

El afianzamiento de esta perspectiva anterior contribuye para el alineamiento y posicionamiento de la presente investigación, puesto que se tiene la pretensión de diseñar líneas fundamentales de una propuesta de (FPD) para un mejor (DP) de los docentes en servicio con características y enfoque centrado en las organizaciones escolares y con los actores clave corresponsables de la problemática educativa.

- **En lo que respecta en América Latina**, la literatura revisada sobre las políticas de (FPD) es basta, ya sea realizada por investigadores individuales como (Ávalos, 2007; Vaillant y Marcelo, 2015; Vaillant, 2007; Vezub, 2005 y 2013) o por organismos internacionales como (Banco Mundial, 2011; UNESCO, 2006 y UNESCO-OREALC, 2013). En sus estudios ellos refieren que la (FPD) de la década de los 80 y de los 90 provocó críticas en América Latina.

Al respecto, algunas investigaciones mostraron el poco afecto de los recursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios docentes sobre el impacto de estas actividades. Quizás una de las dificultades mayores fue el tópico de la masividad. Brasil, por ejemplo, cuenta con más de tres millones de docentes, en Argentina hay más de 800,000 (Vaillant, 2007).

Por otra parte, muchos países apelaron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar los vacíos de la (FI) de los docentes. Se buscó, a veces con éxito, a veces sin él, mejorar los conocimientos y competencias pedagógicas de los maestros mal capacitados. También se intentó integrar conocimientos especializados en materias en las cuales se diagnosticó una clara deficiencia. Asimismo, hubo empeños para gestionar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículo, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio. A pesar de un panorama poco prometedor, existieron algunas iniciativas de éxito.

Tabla 9

Iniciativas de formación permanente de docentes en Latinoamérica.

PAIS	NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO
ARGENTINA	Red Federal de Formación Continua	Articular un sistema de instrucciones formadoras para brindar formación docente en servicio
BRASIL	Formación Profesores en Ejercicio	Capacitar a profesores sin formación específica en cumplimiento de las leyes que exigen emplear docentes titulados.
COLOMBIA	Microcentros	Construir grupos de trabajo con profesores y/o directores.
CHILE	Grupos Profesionales de Trabajo	Organizar en los liceos grupos de trabajo (GPD) para el desarrollo profesional de los profesores.
EL SALVADOR	Bono de Desarrollo Profesional	Permitir a los docentes identificar sus necesidades de formación y las respuestas adecuadas con la ayuda de asesores pedagógicos.
MEXICO	PRONAP	Ofrecer oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de educación básica.

Nota. Adaptado de Vaillant y Marcelo (2015, p.141).

En esta misma línea de estudios relacionados con el objeto de estudio en cuestión, una **investigación de Ávalos, (2007) sobre cómo es la (FPD) en la región y cómo esta sigue las orientaciones que la literatura internacional indica como deseable.** En dicho estudio se indagó que la mayoría de los países considera en su legislación el derecho de los docentes a recibir (FP), y muchos de ellos tienen alguna entidad a nivel ministerial que regula, promueve y organiza la oferta de (FP) en América Latina.

En sus hallazgos producto del análisis documental realizado, se destaca la intención de las acciones de (FPD) y permite agruparlas en tres tipos que, en sus distintas modalidades, abarcan desde los cursos estructurados hasta las redes y actividades

conducidas por docentes en forma colaborativa. Estas modalidades según Ávalos, (2007) son:

1. Acciones que persiguen la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares substantivos y mejoramiento de las didácticas referidas a esto conocimientos. Referidas a acciones que están dirigidas a producir cambio conceptual en los profesores. Las evaluaciones realizadas de estos programas muestran pocos efectos en el cambio conceptual en la medida en que no son más que cursos o talleres que ocurren en períodos cortos, o con modalidad de cascada. Pero cuando los cursos contemplan actividades de seguimiento en el aula, los profesores perciben una mejora de su comprensión y de su trabajo en ella.

2. Acciones de “desarrollo profesional” o mejoramiento de las prácticas en el aula que comprenden en forma integrada los conocimientos curriculares y su puesta en acción, como también aspectos referidos a la gestión de enseñanza y al manejo de la diversidad de los alumnos. Aquí se encuentran los Asesores Pedagógicos en Bolivia y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile.

Los Asesores Pedagógicos fueron preparados en un programa específico manejado por universidades y debían ayudar a los profesores a entender los cambios curriculares, el nuevo modo de trabajo en las aulas, y sobre todo los nuevos enfoques de enseñanza intercultural bilingüe para escuelas en sectores de lenguas indígenas (aymara, quechua y guaraní), pero también para las escuelas de habla castellana.

Otro tipo de experiencias en este tipo lo constituyen los Centros de Maestros de México y la Red Maestros de Maestros de Chile, que son formas institucionalizadas de trabajo entre pares en centros educativos regionales (caso de México) u otros centros locales o escuelas (caso de Chile).

La Expedición Pedagógica de Colombia tiene una finalidad semejante de comunicación y aprendizaje de maestros entre sí, viajando y visitando otras escuelas,

formando redes y trabajando en conjunto con formadores universitarios (Ávalos, 2007, pp. 89-90).

3. Acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas y que se centran en informar a los docentes sobre los mismos, y en el mejor de los casos ayudarlos a comprender y poner en acción los programas o estrategias involucrados. Se incluye aquí el programa de las 900 Escuelas en Chile que se centró en los establecimientos educacionales más pobres y vulnerables del sistema con malos resultados de aprendizaje y dos programas en Guatemala que se dirigen al conocimiento y desempeño docente en Matemáticas y Lenguaje.

Ella expresa que habrá mayor coherencia entre las finalidades de la (FD) y las actividades realizadas a medida que se inserten en programas amplios y no en forma de acciones singulares. Como conclusión, Ávalos propone tres líneas principales para mejorar las oportunidades de (DPD) en la región: elaboración de políticas y estrategias de mediano y largo plazo; articulación de la oferta con otras acciones referidas a los docentes y la construcción de acciones sobre la base de experiencias exitosas en los distintos países (Ávalos, 2007, pp. 92-93).

Además, no se puede soslayar la experiencia de República Dominicana. Ministerio de Educación. **Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. INAFOCAM (2016)**. De acuerdo con este esfuerzo estratégico, el (INAFOCAM) formula la siguiente visión de formación continua al 2016: Centros educativos de los niveles básico y medio del sistema educativo dominicano, participando con todo su personal docente en procesos integrales y sistemáticos de (FP), evaluables y certificables, con apoyo de sus distritos y de instituciones formadoras identificadas en cinco ejes regionales.

El anterior modelo de formación es una tendencia actual con sus diferencias y modificaciones para su implementación en los contextos de los diferentes países de

Latinoamérica. Por tanto, su aporte fue de mucha valía para la intencionalidad en su fase proyectiva y modelar de la presente investigación.

También se reconoce como experiencia exitosa el impacto de un “estudio reflexivo del (DP) de los docentes en los centros regionales de américa latina y el caribe para la excelencia de la capacitación a docentes” abril a noviembre, 2004.

El (CETT) es resultado de una iniciativa presidencial de la Cumbre de las Américas 2001 y es administrado por (USAID). USAID dio más de \$20 millones para establecer centros en las tres subregiones, que tienen la tarea de mejorar las capacidades de los docentes de enseñar lectoescritura a niños entre primer y tercer grado en comunidades marginadas de la región ALC, con el objetivo de reducir las altas tasas de analfabetismo y el bajo rendimiento escolar.

Dicho estudio presenta resultados desde un enfoque cualitativo del programa de (DP) de los **Centros para la Excelencia en Capacitación de Docentes (CETT), por sus siglas en inglés** para los docentes de lectura en primaria, después de su primer año de implementación. Un equipo de investigadores internacionales y locales con amplia experiencia en investigación y evaluación educativa condujo el estudio entre abril y octubre de 2004 en aulas de las tres subregiones que reciben el servicio del programa: los Andes, el Caribe, América Central y la República Dominicana.

Los (CETT) son implementados por universidades en cada región. En América Central y la República Dominicana, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras dirigió un consorcio de universidades y otras instituciones en la implementación del programa. el final del proyecto, se espera que los (CETT) lleguen a 15,000 docentes y 450,000 alumnos en más de 20 países latinoamericanos y caribeños. Hasta ahora, 6,200 docentes han sido capacitados, que sirven a más de 175,000 alumnos.

Cabe resaltar, los hallazgos principales de estos programas (CETT) en los Andes, Caribe y América Central resultaron exitosos, todos, en capacitar a los docentes para

mejorar la enseñanza de la lectoescritura. En cada subregión, los docentes (CETT) alcanzaron niveles de (DP) más alto en la mayoría de las dimensiones estudiadas, que los docentes similares que no participaron en el (CETT). Los docentes, de manera humilde, manifestaron satisfacción con los cambios que ellos habían tenido en sí mismos en cuanto a su instrucción de lectoescritura. Sin embargo, cuando los observadores preguntaban a los docentes acerca de los efectos del programa, ellos se referían a los cambios en los niños, más que de sí mismos.

Uno de los hallazgos más prometedores del estudio es que los docentes (CETT) cada vez reflexionan más acerca de su práctica, y son más capaces de examinar analíticamente las ideas preconcebidas que tuvieron mucho tiempo acerca de qué tipo de enseñanza funciona mejor. Los docentes que reflexionan acerca de sus prácticas de enseñanza autoevalúan su enseñanza y discuten lo que están modificando y cuándo lo están haciendo; pueden tomar parte para identificar áreas para un crecimiento posterior.

Casi 95% por ciento de los docentes (CETT) comentaron que ellos también habían reflexionado hasta cierto punto acerca de sus prácticas de enseñanza, mientras que 60 por ciento de los docentes que no participaban en el (CETT) dijeron que se han involucrado en prácticas reflexivas.

“Los niños realmente han avanzado, a estas alturas del año pasado ¡no podían leer ni una palabra! Yo diría que están en un 80% mejor este año. Es por el tipo de material, el contenido que se les da; es dinámico, es muy útil.” Docente de primer grado, Honduras.

Este estudio encontró que los docentes en el programa (CETT) han tenido mucho éxito al mejorar sus aptitudes en la enseñanza de lectura y escritura y han alcanzado un nivel más elevado de competencia en las diferentes dimensiones de la enseñanza de lectoescritura estudiada que los docentes de las escuelas de comparación que no participaron en la capacitación (CETT). Aunque estos resultados son esperanzadores y

prometedores, el equipo de estudio también ofreció y reporta una lista de recomendaciones.

Sin duda este programa de (DP) desarrollado en el año 2004 desde la capacitación (CETT) sobre todo en el campo de dominio de ciencia básica Español orientado a la metodología de enseñanza de la lectoescritura resultó una experiencia exitosa que impacto en el aprendizaje de niños de zonas más desfavorecidas de la región; no obstante, su éxito también se debe a que iba aparejado a una política de intervención acompañada financiamiento externo y bajo la coordinación de universidades con experiencia en el campo (caso, UPNFM, Honduras). Sin duda un programa para emular; en tanto lo que se ha cuestionado sobre los buenos programas de (DP) es que no han sido sostenibles en el tiempo.

Ahora bien, esta experiencia de (DP) con enfoque reflexivo aporta y tributa a esta investigación que pretende en su fase proyectiva la implementación de un programa que aborde y recoja situaciones problemáticas de aprendizaje en el aula y de la cultura institucional con la reflexión y colaboración de los propios docentes.

Con respecto a la (FPD) en Centro América y Republica dominicana, Antúnez e Inbernón (2007) que como autores y coordinadores de los encuentros regionales de la (FP) realizados en la región expresan, es menester fundamental que la (FP) del profesorado reciba una atención especial en todos los países de la Región Centroamérica y en República Dominicana, aunque con algunas diferencias y con maneras de operativizar esta atención distinta entre unos países y otros.

Durante las sesiones de trabajo del ámbito de la (FP) en el segundo encuentro se decidió unánimemente que sería importante y urgente realizar una formación específica dirigida a las personas de las Unidades Técnicas de los Ministerios y Secretarías Generales de Educación de la Región Centroamericana y El Caribe. Se pretendía disponer de la ocasión para iniciar a establecer y acordar líneas marco de un modelo de (FPD) de

la educación escolar que permitiera diseñar los planes de capacitación en cada país mediante criterios compartidos y, de esta manera, avanzar hacia la elaboración de un Plan Regional.

Dentro de los aspectos destacados Antúnez e Inbernón (2007) ellos ponen de relieve los siguientes:

- La necesidad de que la (FP) de cada país se articule alrededor de un modelo que le proporcione fundamento, estructura y coherencia. Y que, dentro del modelo, se establezcan los pertinentes sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación.

- La convicción de que es necesario disponer de personas especialmente preparadas y capaces para dedicarse profesionalmente y con continuidad a las tareas que comporta la (FP), tanto en las unidades técnicas de los Ministerios y (SE), como en las diversas instancias regionales, académicas e institucionales involucradas.

- La necesidad de profundizar más en el conocimiento y en las experiencias de evaluación de la formación de los docentes, tanto en los entes técnicos de los Ministerios y (SE) como en las diversas instancias regionales, académicas e institucionales involucradas.

Con respecto al (DPD), Un estudio de **Vaillant, (2016) sobre el fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica** refiere que, el mejoramiento de la educación básica y media y la calidad de la educación depende entre otros factores de los docentes y profesores; de ahí, se plantea la siguiente interrogante, ¿Cómo fortalecer el desarrollo profesional docente en Latinoamérica? No hay duda, se trata de un panorama complejo que amerita describir el panorama educativo regional, el análisis del (DPD), de los principales nudos críticos, de las vías y soluciones posibles.

En sus hallazgos ella expresa, un camino posible es pensar el oficio de enseñar, de manera articulada, a partir respuestas integradoras de diversas políticas de formación; además, para fortalecer la profesión docente, es necesario también pensar en políticas relacionadas con los mecanismos de reclutamiento de formadores. Estos deben responder eficazmente a los requerimientos actuales del (DPD), el que debería generar condiciones para que los docentes revisaran sus marcos conceptuales y sus prácticas.

Ella considera que, los programas de inserción a la docencia constituyen una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño de la enseñanza. La forma como se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en docente.

Con respecto a la interrogante central que ella se plateó al inicio de su estudio, ¿Cómo fortalecer la profesión docente? La respuesta se vincula con la amplia red y gama de factores que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella. Y una de las asignaciones esenciales hoy en América latina es la de encontrar la manera de potenciar la (FI) y (FPD); además, la inserción a la docencia con políticas que promuevan el fortalecimiento de la profesión.

Sin duda, las conclusiones a las que arribó en su estudio son coherentes con la pretensión de esta investigación que procura después del análisis y diagnóstico del (PFP) actual de la (SE), tributar al fortalecimiento del (DPD) en servicio del nivel básico, a través del diseño de ejes principales de una propuesta formativa que permita responder eficazmente a los requerimientos actuales de situaciones disruptivas y emergentes de la profesión.

Siempre en esta misma línea del (DPD) un estudio de **Yévenes (2017) Tesis sobre “acompañamiento y retroalimentación: mejorando las prácticas docentes, Propuesta de plan de intervención, en la Pontificia Universidad Católica de Chile.”** Donde se

enuncio como objetivo general de la investigación: implementar un sistema de acompañamiento, monitoreo y desarrollo de habilidades de los docentes del colegio que asegure el adecuado desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en el aula, que permita mejorar el aprendizaje de los alumnos del Primer Ciclo Básico en las asignaturas de matemática y lenguaje. Las conclusiones de la investigación, tras el análisis de los resultados refieren de manera sucinta lo siguiente:

Como aprendizajes para la comunidad educativa se pueden destacar tres principales: el reconocimiento de la labor pedagógica del equipo directivo dentro de la institución, la oportunidad de aprendizaje que experimentaron, y que siguen experimentando los docentes y los avances en los aprendizajes de los alumnos con las metodologías y aportes de mejora entregados por el equipo directivo. La función directiva, gracias a estos aprendizajes, se ve fortalecida enormemente, ya que los integrantes del equipo directivo se ven fortalecidos y son reconocidos como agentes de guía para los docentes.

1.2 ANTECEDENTES NACIONALES

Ahora bien, en el contexto hondureño, la investigación de alcance a la (FP) y el (DPD) en los niveles básico y medio del (SEN) ha sido realmente escasa. No obstante, la revisión y análisis a los estudios relacionados con la problemática central de esta investigación permiten identificar dificultades y vacíos relativos a los modelos y enfoques teóricos tras los programas y modalidades formativas implementadas desde la administración educativa a los docentes de los diferentes niveles del (SEN).

En la búsqueda y revisión documental relacionada con la problemática en estudio se encuentran los siguientes estudios:

Salgado (2006), en su libro, *la formación de docentes en América Latina* realizó una revisión y análisis de los procesos de la (FPD) en Honduras, que es la problemática central de la presente investigación, su aporte conclusivo a manera de recomendación

fue el replanteamiento del sistema formador de docentes, pues él argumentaba, aunque están presentes los tres elementos claves del sistema como ser: la (FI), profesionalización y capacitación como se le denominaba antes de la conceptualización emergente de la (LFE) del año 2012, estos no han tenido una articulación funcional.

Salgado expresa, no hay duda de algunos logros en cada uno de los componentes, sobre todo, en términos cuantitativos, pero el problema principal radicaba en que no ha existido una integración estructural de los tres componentes entre sí que hubieran permitido un impacto mayor en el (SEN). Por tanto, él ha venido propugnando por la articulación de un verdadero sistema de (FD) en servicio. Su funcionalidad.

Otra experiencia de (DP) en el marco de mejorar los indicadores educativos de educación básica en el país fue por medio de la **cooperación japonesa JICA a través del Proyecto PROMETAM desde el 2006 con varios procesos de capacitación y el acompañamiento docente en matemática del nivel básico, con la elaboración de textos de matemáticas alineados con el nuevo CNB (2004).**

Con el Proyecto Mejoramiento en la Enseñanza Técnica en el Área de Matemáticas (PROMETAM). El objetivo de este trabajo fue mostrar el proceso de organización, planificación y evaluación del acompañamiento docente, así como las condiciones institucionales que favorecieron y obstaculizaron. Esta experiencia se constituye en un pues permite visualizar qué necesitan los docentes para mejorar la enseñanza de la matemática; además, identificar cuáles son las condiciones institucionales y del aula de clase que permiten a los niños potenciar sus niveles de razonamiento matemático.

Adicionalmente, el Proyecto MIDEH-AIR, ha venido apoyando al sistema educativo hondureño a través de la elaboración de Estándares Educativos en matemáticas y español, Programaciones Educativas (que organizan los Estándares de acuerdo con planificaciones mensuales), Pruebas Mensuales (las cuales se constituyen

en una innovación en materia de evaluación en el país). Todos los cuales han significado un gran aporte para los docentes y alumnos de la educación básica hondureña.

En esta misma línea de la (FD) **Alas y Moncada (2010)** han hecho valiosos aportes y han teorizado en el impacto y necesidades de capacitación de docentes de educación básica, en relación con el currículo nacional básico, pues en sus estudios han encontrado que el impacto de la capacitación de los docentes en los niveles de aprendizaje de sus estudiantes no es apreciable en los resultados de Evaluación Externa realizado por la unidad, Mejorando el Impacto al Desempeño Estudiantil de Honduras, (MIDEH-SE). (2015).

Por tanto, ellos mismos sugieren, en Honduras se establezca un sistema de (DPD), pero es indispensable la coordinación entre las instituciones que ofertan la (FI) (UNPFM y UNAH), las que brindan procesos de (FP) (SINAFOD, DGDP, Universidades, ONG`s, etc.) y las encargadas de dar seguimiento administrativo al historial laboral de los docentes (SE y dependencias). Es necesario además que se brinde seguimiento y registro a la participación de los docentes en procesos de capacitación y a su posterior desempeño en el centro educativo con relación a dichos procesos.

Por su parte, Fromm (2013) de FLACSO, Honduras, examina distintas etapas de la transformación educativa en el país, desde los años noventa en adelante. Entre otros procesos, reflexiona sobre la falta de políticas de Estado en el campo, los prolongados conflictos magisteriales, así como la dispersión de actores e instituciones ejecutoras que han provocado un debilitamiento del sector porque los actores e instituciones asumen la reforma de manera fragmentada. Concluye indicando que la falta de visión técnica y liderazgo de la (SE) condujo a que se perdiera la noción de integralidad y de coordinación general de estos procesos.

Cabe señalar, parte del contenido de este informe de investigación anterior, fue incorporado al informe comparativo regional del Capítulo Centroamérica y República

Dominicana del Grupo de Trabajo Docente del Proyecto Regional para América Latina (PREAL) y el Proyecto Estratégico Regional de Docentes de la Unesco (OREALC). Los puntos abordados por Fromm, muy alineadas con otros autores revisados del ámbito Latinoamericano sobre las políticas de (FD); coinciden que la mejora de la (FI) y (FPD) es indispensable para el desarrollo del país. Se debe mejorar la conexión de los formadores de formadores con la realidad de las aulas y escuelas del país, a través de la investigación y por la vinculación mediante las prácticas de los estudiantes en formación.

También los estudios de **PREAL- FEREMA (2010, 2017)** han abordado esta problemática y en síntesis, ambos informes coinciden en que la (FPD) a través de las capacitaciones y actualizaciones desde las percepciones de los diferentes actores participantes han sido de bajo impacto; ellos perciben que el impacto de la capacitación en relación al dominio de los contenidos temáticos del (CNB) ha sido bajo, pues solamente un poco más del 60% de ellos expresaron que “sienten que manejan bien los contenidos” después de recibir la capacitación.

Por último, un estudio reciente de **Díaz (2018) sobre “La inserción a la docencia: una política pendiente en el marco de un sistema de (FP) en Honduras” Universidad Nacional Autónoma de Honduras**. El propósito fue analizar los resultados de la investigación realizada el año 2017, a docentes del sistema educativo hondureño en los niveles de Básica y Media en zona urbana y rural, con el interés de plantear un aporte científico que contribuya a fortalecer un programa de formación docente novel como sistema a la inserción.

El abordaje metodológico utilizado se basó en el enfoque cualitativo, interpretativo–fenomenológico; seleccionando informantes vinculados a la docencia en servicio activo, en los niveles de Básica y Media ubicados en diferentes departamentos.

Al realizar el estudio se detectó que el (SE) hondureño está pendiente de implementar un programa de inserción a docente novel, intermedio y experimentado;

siendo una realidad educativa para ser discutido en la agenda de los tomadores de decisiones a nivel de política educativa. Asimismo, de ser posible, construir una política en forma acertada, participativa y con actores clave. Esta realidad develada de no contar con programas de inserción refleja debilidad del ejercicio de ser docente y, consecuentemente, en las competencias dentro del ejercicio de la docencia; también, falencias en el concepto sobre la identidad y los procedimientos de contratación docente.

En Honduras, actualmente está en vigencia la (LFE) orientada a lo prescrito en el marco de la nueva Ley General de Educación (LGE). Sin duda es un buen inicio para el desarrollo de políticas favorecedoras para gestar un sistema de (FD) estratificado, articulado con instituciones formadoras.

Por otra parte, un estudio de SUMMA, SEDUC, UPNFM (2023) desarrollaron un estudio sobre “Adaptación y escalamiento de enfoques de (DPD) mediados por tecnología. Su propósito final ha sido generar evidencia sobre los procesos, actores y factores claves ligados al fortalecimiento de modelos formativos a escala que sean útiles para asumir el reto de la (FPD) en el país. El proyecto se desarrolló desde mayo del año 2020 hasta el primer trimestre del año 2023. El diseño de investigación consideró a toda la población de docentes de matemáticas del tercer ciclo de cinco departamentos del país, que alcanza a más de 1300 docentes.

El proyecto ha permitido evidenciar inicialmente que existe una buena disposición de los docentes a participar en procesos de (DPD) en modalidad virtual, pero que los docentes de mayor edad tienden a valorar y participar menos en este tipo de cursos; a su vez, que se requiere mayor coordinación entre los diversos actores del sistema (CR, DD, entre otros) con relación a la oferta de actividades de (DPD); o que el diseño de los cursos debe considerar no sólo las habilidades digitales y el equipamiento tecnológico de los docentes y de la secretaría de educación, sino que también diseños de aprendizaje en línea que no repliquen actividades de formación presencial.

1.3 TENDENCIAS ACTUALES DE LA PROBLEMÁTICA ESTUDIADA

Al revisar la literatura y las diferentes investigaciones sobre la problemática en estudio de la (FPD) y el (DPD), se puede constatar sobre las nuevas tendencias en el su tratamiento, la cual está variando según las disrupciones actuales y los diferentes contextos.

Los tipos de formación tradicionales y formales, como cursos, talleres y conferencias, siguen teniendo gran representatividad en casi todos los sistemas educativos. Sin embargo, están surgiendo otras formas de (DPD) con acciones basadas en el trabajo entre colegas, en la colaboración, menos estructuradas y más centradas en la participación comunitaria; de ahí, los modelos formativos con enfoques reflexivos, indagativos, y cooperativos están predominando sobre los enfoques tecnocráticos propios de paradigmas positivistas.

En consonancia con lo anterior, Vaillant (2016), manifiesta la necesidad de revisar las políticas de (DP) y resalta la importancia de las instancias de trabajo colaborativo como una posibilidad de desarrollo en el contexto o ambiente con el que los profesores se vinculan activamente. Así también, hace referencia a las condiciones necesarias para que exista este trabajo colectivo.

En tal sentido, el aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de (DPD) y su esencia es que los profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado.

Además, dicha revisión a la literatura aparece los tipos de (FP) de centros de trabajo basados en (TIC), como el caso de las redes de docentes creadas expresamente para el (DP), la mentoría y el aprendizaje de los colegas; de tal manera que los sistemas educativos tienen la oportunidad de aprender unos de otros en términos tanto de prácticas como de políticas y normativas, lo que crean distintos enfoques para el (DP).

Estos tipos de formación basados en las (TIC), es avalado por una investigación de Hinestroza y Labbe (2011) que compara diferentes programas y políticas (TIC), confirma la importancia que tiene el (DPD) en la incorporación pedagógica de las tecnologías para el alcance de logros educativos de calidad. Dicha importancia es reafirmada por Calvo (2014) al expresar que las iniciativas que parecen tener más éxito, en América Latina, comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente.

En este escenario anterior, se propone avanzar en la diversificación de métodos que respondan a las nuevas preguntas del ámbito educativo, insertando en la adjudicación de proyectos una evaluación que privilegie la innovación por sobre la tradición.

Ahora bien, son muchos los nuevos hallazgos y límites en esta línea de investigación y resultaría pretencioso resumir en pocos párrafos, los aportes de los estudios revisados, no obstante, se proponen algunas líneas y aristas temáticas que tienen al alcance los intereses de los investigadores, puedan ser sincronizados con: a) las necesidades de las instituciones educativas, b) necesidades educativas a nivel país, c) planificaciones de desarrollo regionales, d) la calidad educativa y e) temas que se plantean en convocatorias y foros internacionales.

1.4 DISCUSIÓN Y DEBATE ACTUAL DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

La revisión y examen bibliográfico de una serie de artículos publicados sobre investigaciones donde se expresa el análisis de la (FP) y el (DP) de los docentes en servicio, han permitido arribar a discusiones y conclusiones que se han venido generando alrededor de este escabroso tema; a lo que Imbernón (2019) le denomina la eterna pesadilla.

Relacionado con lo anterior, en la trayectoria de investigación se ha podido evidenciar, la desarticulación entre los distintos programas formativos, puesto que su

creación y aplicación ha respondido a la naturaleza jurídica, el alcance y los objetivos para los que han sido diseñados, convirtiéndose en políticas formativas de Estado; dando lugar a subsanar los problemas emergentes en este ámbito.

No obstante, la discusión contemporánea de esta problemática referida a la (FD) en servicio se acentúa acudiendo en reclamo de respuestas que permitan anticiparse ante los nuevos cambios, desafíos y transformaciones que se operan en esta sociedad del conocimiento que demanda por una (FP) integral para los profesores en servicio, es decir, cada programa responda a un modelo formativo como parte de un sistema para el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades profesionales.

Se requiere de un modelo que rescate aquellas metodologías y estrategias formativas que se han implementado, a fin de establecer la articulación no solo entre programas, sino también con el Modelo Educativo vigente; en el caso de esta investigación los programas y estrategias formativas deben articularse con el actual modelo educativo y el (CNB), para dar respuesta a estos cambios y demandas del encargo social, por lo que es importante detectar y definir cuáles son las necesidades formativas de los profesores del siglo XXI.

Avalando esta discusión contemporánea, Marcelo y Vaillant (2018) aportan nuevos elementos con su modelo disruptivo, parten de la radiografía realizada desde (TALIS) y en la que se señala que, si bien se han multiplicado las acciones formativas innovadoras, aún persiste una gran distancia entre formación y práctica real en la escuela, entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico y con un currículum formativo excesivamente atomizado y descoordinado, que muestra claramente, como denuncian que “el modelo de formación docente tradicional está agotado”. Continuando en su propuesta, incorporan la dimensión colectiva e institucional a la formación.

Señalan que el aprendizaje adulto va desde lo individual a lo colectivo y comunitario, con una creciente importancia del aprendizaje en espacios intersubjetivos

y sociales, tanto a niveles formales (dentro de la institución) como informales (en redes sociales y profesionales), que avanzan hacia convertirse en comunidades de práctica “profesional”, dando paso a la visibilidad, el intercambio y la colaboración.

Dentro de este marco anterior, de la discusión actual sobre este fenómeno de la (FPD), donde la mayoría de las investigaciones ya toman en cuenta el contexto de la institución educativa como elemento imprescindible en la formación; pues, concepciones más actuales sostienen una consideración explícita del profesorado como agente protagonista individual y colegiado de su propia formación.

Sin embargo, el debate se acentúa en el establecimiento de dos procesos de (FP): el de expertos para conocer “el estado de la cuestión” más basado en la información y en los problemas genéricos y el de los proyectos de formación en centros, desde la misma institución dónde se producen las situaciones problemáticas que afectan al profesorado basado más en una formación de racionalidad práctica, colectiva y colaborativa; en este sentido, se precisa de condiciones laborales idóneas del puesto de trabajo que hagan posible oportunidades y actividades de construcción reflexiva y crítica del conocimiento, el desarrollo de capital profesional que integre capacidades individuales, colegiadas y toma de decisiones fundadas (Hargreaves y Fullan, 2014).

Consiguientemente, en lugar de actividades ocasionales, episódicas y localizadas fuera del lugar de trabajo, se aboga por un (DP) sostenido y coherente a lo largo del tiempo, estrechamente ligado a la cotidianidad del ejercicio profesional, promovido y apoyado por los centros, el gobierno y su gestión, por el liderazgo escolar (participativo y distribuido).

En tanto, la situación sigue siendo compleja e incierta, donde lo súbito es lo más seguro, se debe estar preparado para ello y mientras esto ocurre, Marcelo y Vaillant (2018) introducen al debate la nueva tendencia orientada hacia una formación disruptiva de la cual ya se habló en párrafos anteriores. Con lo disruptivo se pretende un replanteo

crítico radical que trunque viejas inercias y se reconstituya bajo nuevos rumbos, mucho más frescos y pertinentes un campo tan trascendente como es el de la (FP) del profesorado.

CAPITULO II.- CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO

En este apartado se explicita la conceptualización y discusión bibliográfica relacionada con las categorías de análisis del objeto de estudio. Para ello se presenta los postulados conceptuales y principales teóricos relacionados con la profesión docente en sus dos categorías centrales como ser la (FPD) y el (DP) en servicio.

2.1. LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES

2.1.1. LA FORMACIÓN DE DOCENTES: EL OBJETO DE ESTUDIO

Al realizar la búsqueda y revisión documental sobre el tratamiento del tema de la (FD), recurrimos a Bhola (1989) quien deslinda la formación de adultos de la *educación*, pues él considera que esta última conduce a desarrollar en el educando las capacidades generales de pensar, nombrar, clasificar, seleccionar, crear y aprender a aprender solo. En tanto, la *formación* se entiende como un proceso proclive a desarrollar en el adulto ciertas capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel singular que implica un conjunto definido de técnicas, competencias y tareas.

Producto de esta diferenciación anterior, la teoría y la investigación sobre la formación de adultos han tenido un desarrollo vertiginoso y muy basto sobre todo en el trayecto de los últimos cincuenta años quedando marcadas desde el comienzo por un duelo teórico, muy similar a la tensión entre el positivismo y humanismo que se encuentra en la investigación en ciencias humanas, extrapolable a su vez al sector de la formación. De ahí que, la construcción de la teoría en el devenir histórico de las ideas tenga también sus confrontaciones.

Siguiendo esta línea de la formación de adultos, Legendre (2005), al referirse a los enfoques de la formación por objetivos afirma que esta proviene de las teorías del positivismo e inspiradas en los trabajos de John Watson, quien, en 1913, funda la psicología del comportamiento, conocida como *behaviorismo* que años después fue adoptada por Skinner para la educación al aplicarlo a los aprendizajes.

En cuanto al humanismo, él afirma que, las orientaciones de la formación por la participación ejercieron gran influencia en la década de 1930 encontrando sus raíces en los trabajos del psicólogo y sociólogo Kurt Lewin, quien focalizó su interés en la dinámica de grupos y situó el fenómeno del aprendizaje en la interdependencia dinámica entre el educando y el medio.

Con respecto a la caracterización de la educación del educando adulto, una de las teorías que la avalan son los estudios de Knowles (1970), fundador de la *Andragogía*, la ciencia de la ayuda educativa para los adultos que tuvieron una formación general de corta duración. Supone una teoría sustentada en las singularidades de los adultos, radica en las experiencias de los adultos, así como en su intencionalidad de aprender.

En América Latina, Según Vaillant y Marcelo, (2015) las principales aportaciones teóricas a la temática en estudio se sitúan en la tradición humanista radical en la formación de la participación. Esta corriente asigna al individuo toda la responsabilidad de su educación, y el formador de adultos no es sino uno de los recursos disponibles al servicio del educando. Así, para Freire et al. (1974), la formación de los adultos es un ejercicio de la libertad, es el instrumento político por excelencia de la revolución social.

Su obra más conocida de esta corriente teórica es la *pedagogía de los oprimidos*; la finalidad del aprendizaje del adulto es la “concientización” es decir la creación de una conciencia crítica del adulto, además transformadora de la realidad. Sin duda, este es un aporte teórico y metodológico que ha impactado mucho en los programas de educación de adultos en Latinoamérica y países de la región.

Otra de las teorías centradas en las situaciones de la vida adulta es la “teoría de la competencia” de Knox (1977), en esta teoría la educación de los adultos es el resultado de la divergencia entre la competencia deseada en el plano de los diversos roles sociales. El individuo busca una competencia mejor que va a desarrollarse en los eventos de la vida y en las comunicaciones de una persona con los grupos sociales.

Mientras que, para Berbaum (2008), una acción de formación corresponde a un conjunto de conductas, de interacciones entre formadores y formados, que puede perseguir una variedad de finalidades explicitadas o no, y a través de las cuales se llega a ciertos cambios. Una particularidad de las acciones formativas es que se desarrollan en un contexto específico, con una organización material determinada y con ciertas normas de funcionamiento. De tal modo, para que se produzca una acción formativa es preciso que se operen cambios a través de una intervención por la cual hay participación consciente del formado.

Después del recorrido bibliográfico realizado sobre el concepto de “formación” y sin pecar de ser reduccionistas, se puede arribar a conclusiones que permiten avanzar en esta conceptualización; en tal sentido, el concepto de formación se asocia con la capacidad, así como con la voluntad. En otras palabras, es la persona misma, el responsable último de la motivación y desarrollo de los procesos formativos. No obstante, la formación no tendrá que ser necesariamente autónoma.

Por otra parte, y de acuerdo con lo anteriormente referido, no se puede soslayar el hecho que todas las personas especialmente en los docentes la capacidad para autoformarse. La capacidad de diseñar y desarrollar procesos de aprendizaje a lo largo de su trayectoria empleando en cada momento los dispositivos e insumos más apropiados y eficaces.

En tal sentido, Meur (1995) refiere, la autoformación es “un proceso educativo no impuesto, libremente decidido por el individuo que permite la apropiación de

conocimientos en función de un proyecto personal” (p.117). Un aspecto que destacan varios autores es la necesidad de entender que la autoformación no es un sinónimo de aprendizaje aislado y en la vida cotidiana.

Derivado de lo anterior, se infiere que la formación puede ser un proceso dirigido o bien un proceso de autoformación. Dependiendo del tipo de necesidad que las personas tengan, así como del nivel y capacidad de autorregulación de cada persona, las ofertas formativas pueden variar. En tal sentido, Kenyon y Hase (2010), acuñaron el término de *Heutagogía* para referirse a la necesidad de ir más allá del enfoque tradicional escolar (Andragogía). La esencia de la Heutagogía es que se centra en el sujeto que aprende y en lo que este quiere aprender, más que en un currículo cerrado.

Es por ello, al hablar de (FD) se precisa la asunción de posturas sobre qué se entiende por *formación*. Existen numerosas investigaciones y publicaciones realizadas sobre la temática, donde se puede constatar el interés de científicos y docentes de las ciencias de la educación; en tanto, el muestreo de la variedad de acepciones utilizadas sobre la *formación* como concepto, permite manifestar que a pesar del transcurrir del tiempo de lo que se entiende por *formación* este concepto continúa teniendo ideas superiores que se presentan como regularidades del fenómeno abordado.

Derivado de toda esta variedad de acepciones, los estudios en su mayoría definen el tema de la *formación* como un proceso, siendo éste una cualidad sustantiva puesto que son diversas las relaciones y estímulos que propician cambios de conducta, en particular el proceso pedagógico.

2.1.2. LA FORMACIÓN: NOCIONES CONCEPTUALES

Al referirnos al término “*formación*” se puede observar su caracterización y abordaje multidimensional, situación que no escapa a la comunidad académica para su estudio, análisis y búsqueda de consensos en el complejo fenómeno educativo.

De tal modo, al realizar el examen etimológico del término se observa que cobra significación la acepción que, en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, se reporta para la voz ‘formación’: ‘acción y efecto de formar’ y con las acepciones pedagógicas más claramente señaladas: ‘instruir’, ‘educar’, ‘enseñar’ (Diccionario de uso del español actual, 1996; Cuervo, 1992).

En tanto, producto de este examen etimológico referido, existe una considerable polisemia de términos para referirse a los procesos por los cuales las personas adultas individualmente o en relación inician un proceso de aprendizaje. Para Berbaum (como se citó en Vallant y Marcelo, 2015) considera, “Una acción de formación corresponde a un conjunto de conductas, de interacciones entre formadores y formados, que pueden perseguir múltiples finalidades explicadas o no, y a través de las cuales se llega a ciertos cambios” (p.18).

Esta característica interactiva anteriormente referida, hace que esta acepción tenga una pluralidad de abordajes discursivos, evidenciándose de esta manera la influencia de autores que sostienen posturas diversas, en tal sentido, Menze (1981) quien ha intentado agrupar en tendencias las diferentes nociones, que existen sobre el término, en sus palabras expresa:

La primera tendencia, se opone a su uso como concepto técnico, por cuanto está cargado de múltiples significaciones, con connotaciones filosóficas, antropológicas, políticas... La segunda, indica que la formación no se limita a un campo específicamente profesional, sino que se refiere a múltiples dimensiones; de esta manera al utilizar el término, estaríamos aludiendo a conceptos diversos en áreas, campos y niveles. La tercera, propone la utilización del término Formación para señalar acciones realizadas con adultos referidas a un saber-hacer. (p.253)

La categorización anterior, permite enmarcarnos en el ámbito educativo específicamente a la tercera tendencia relativa al saber- hacer que guarda correspondencia con lo atinente a los propósitos de esta investigación; de ahí que, al adentrarnos al campo de la (FD), un concepto central para comprender la formación, según Ferry (a) (1997) sería, “Dispositivos de alternancia entendidos como el espacio intermedio, transicional que es el tiempo y el lugar de la formación para luego utilizar lo aprendido...es formación en el terreno” (p.58).

El anterior concepto, puede ser extrapolable a escenarios de profesionalización del oficio docente, como dispositivo de la (FP) en el desempeño de la trayectoria profesional con una ocurrencia en el espacio determinado mediante un curso, seminario, etc.

En sintonía con los diferentes planteamientos desentrañados anteriormente sobre el concepto formación, permite entender con claridad meridiana que ésta requiere situar al profesorado como el actor protagónico, fundamental en los cambios en la educación y como uno de los participantes clave en la mejora continua de la calidad educativa en un Sistema Educativo.

En esa línea, Honoré (como se citó en Vaillant y Marcelo 2015) expresa, es la inter-experiencia del entorno humano lo que constituye el piso, la piedra angular de la (FD), cualquiera que fuera su forma. Concordando con lo anterior, se asume que son las relaciones interpersonales y profesionales las que potencian escenarios de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y se forman.

2.1.3. LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

El docente es uno de los principales actores en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, más que un simple transmisor de conocimiento es el profesional encargado facilitar y orientar a los estudiantes de los diferentes niveles educativos para el logro de nuevas competencias. A razón de esto, desde hace varias décadas la (FI), la (FP) y el (DP)

se han considerado como elementos torales en la realización de diagnósticos educativos para mejorar la calidad de la educación.

En tanto, para hablar de (FD) es preciso recalcar lo referido en apartados anteriores, que es un concepto polisémico abordado desde distintas ópticas y por diferentes teóricos como Díaz Barriga y Hernández (2002) quienes lo definen como un “proceso de desarrollo personal profesional” (p.19). Puesto que, ven la formación no solo como ayuda en el plano del trabajo profesional, sino que también debe trascender al plano personal.

Son variadas y diversas las nociones teóricas sobre la (FD), para el caso, Medina y Domínguez, (1989) manifiestan:

La formación del profesorado la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. (p.87).

No obstante, pese a la diversidad de posiciones sobre la (FD), un concepto alineado con los propósitos de esta investigación es el propuesto por Imbernón (2013), establece la (FD) como un proceso continuo, la cual tiene como objetivo el carácter transformador de la educación en sus componentes teóricos y prácticos, esto, mediante la lectura crítica de las necesidades que siente el docente durante el proceso educativo en su contexto escolar con sus estudiantes y tiene como finalidad una función social.

2.1.4. LA PROFESIÓN DOCENTE

Las temáticas relacionadas con las características y condiciones de la profesión docente son objeto permanente de atención en la investigación sobre educación. El interés en las mismas se justifica en el papel relevante que los docentes desempeñan

para la educación y la formación en los distintos niveles y etapas del Sistema Educativo. En la actualidad puede resultar un tanto confuso el empleo de los términos profesión, profesionalismo y profesionalización y, por consiguiente, generalizar su aplicación a todos los contextos es muy compleja. Además, resulta complejo deslindar lo profesional de lo no profesional.

Bajo este marco de ideas, el término “Profesión” posee significados diversos, según el país, región y el contexto específico. El uso no supone una definición estática de una idea global que se sitúa al margen de toda definición espacial o temporal. En términos generales, Imbernón (2007a) explica que el profesionalismo en la docencia implica una referencia a una determinada organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa del mercado de trabajo.

Relacionado con lo anterior, ser un profesional implicará dominar una serie de capacidades y habilidades especiales para ser competente en determinado campo laboral, permitiendo entrar en la dinámica del mercado; además, de cohesionarse a un grupo más o menos direccionado y sujeto a algún tipo de regulación.

En esta misma perspectiva, y en sintonía con el movimiento internacional que viene prestando singular atención a las políticas enfocadas en los docentes como una de las variables centrales para la mejora de los Sistemas Educativos, quizás sea la definición de profesión adoptada por el Consejo Australiano de las Profesiones PROFESSIONS, A. C. O. (2004). La que aporta la concepción más completa de una profesión robusta:

Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhiere a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y unas competencias, organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros. (p.1).

La anterior concepción, es propicia según el trasfondo de esta para la motivación que propenda a la implantación de políticas centradas en la (FPD) que realizan docencia en tiempos donde la profesión sufre de muchos cuestionamientos y en el ojo crítico permanente; en suma, que la docencia sea reconocida como una profesión vigorosa es un gran desafío, en constante revisión sin pasar de soslayo sus profundas contradicciones sociales y las exigencias cada vez más complejas hacia la profesión.

También es preciso resaltar, la profesión se ha ampliado y redimensionado tanto en sus funciones y aportaciones al (SE), dejando de ser meramente transmisiva de conocimientos, operativa e instructiva para ser cada vez más crítica y reflexiva. De modo tal, la definición de la profesión docente se ha ido configurando en el transcurso de los años como consecuencia de un maremágnum de expectativas sobre el desempeño docente exigido por la sociedad.

Según, Fullan (2019) a partir del siglo actual, con la vinculación de la docencia a la mejora de la calidad de la educación algunos autores han realizado esfuerzos por definir una base de conocimientos técnicos y competencias profesionales (Hargreaves, 2003; Imbernón, 2017) sugiriendo ajustes sustanciales en las políticas docentes la (FI), la inserción de docente noveles, la (FP) en servicio etc.). No cabe duda, la profesión se enfrenta de manera constante a nuevos desafíos producto de la dinámica social, nuevas exigencias producto de la globalización; lo que obliga a renovar la institución educativa y sus profesionales.

En consonancia con lo anterior, el tratamiento consiente sobre el conocimiento profesional o pedagógico de los docentes, constituye un tópico en constante reelaboración y definición, conceptualizando y analizando más allá del debate funcionalista de la profesionalización docente. Cabe señalar que en esta redefinición de la docencia como profesión han surgido nuevos elementos, nuevos temas y factores que caracterizan el desempeño profesional como la rendición de cuentas, gestión por

resultados, la evaluación, competencias profesionales, la autonomía, el uso de las (TIC), la eficacia docentes etc.

Todo lo anterior, ha influido y reconfigurado la gestión curricular de la profesión docente, vista ahora desde un prisma sistémico y enfoque más competitivo. En tal sentido, Hargreaves y Fullan (2015) plantean la importancia del estatus y el prestigio social que se ha dado a otras profesiones y confluyen en la necesidad de considerar que los docentes son un importante componente de capital humano en el ámbito educativo; por tanto, invertir en la mejora de su calidad coadyuba también en su proceso de profesionalización.

2.1.4.1. Profesión docente: expectativas y desafíos actuales

En el actual orden de cosas, de profundos cambios culturales influidos por la globalización, el desarrollo de las (TIC); además, de la disrupción súbita con que se producen los acontecimientos, ha impactado en la educación y la profesión docente, en los procesos de enseñanza aprendizaje específicamente en la pedagogía tradicional. De ahí, en el trayecto de estas últimas décadas, se han ido acrecentando progresivamente las expectativas sobre la profesión docente. Son muchos los desafíos y demandas planteadas desde los modelos teóricos y desde las prácticas institucionales, indistintamente del nivel escolar o modalidad educativa en que se desempeñe.

El marco anterior, nos conduce al análisis sobre estos cambios y nuevas exigencias educativas con la intencionalidad de encontrar las claves que permitan asumir las nuevas competencias profesionales para formar a los nuevos ciudadanos del siglo XXI. Concordando, con estos nuevos requerimientos, el enfoque del currículo por competencias es considerado, de acuerdo con el consenso internacional, como el requerido por una educación para el siglo XXI (López Rupérez, 2020). El autor menciona diversas razones. Por introducir formalmente las habilidades metacognitivas, es decir las competencias para manejar el conocimiento tal y como lo hacen los expertos. Entre ellas:

El “aprender a aprender”. *En segundo lugar*, otras competencias de las esferas cívica y social cuya adquisición ha formado parte tradicionalmente de los fines de la escuela, se han identificado como constructos y, tras un importante esfuerzo analítico, se ha procurado su caracterización a fin de facilitar su evaluación en los entornos escolares. *En tercer lugar*, se ha abierto paso en el currículo escolar la competencia emocional, apoyada en los avances de las ciencias cognitivas sobre el papel de las emociones en la racionalidad.

En la misma sintonía, la Comisión Europea, en su documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, ha identificado una colección amplia de competencias clave del profesorado del siglo XXI y la ha articulado en torno a tres ejes estratégicos: *Trabajar con los otros*, *Trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías*, *Trabajar con y en la sociedad*. Al revisar con detalle la enumeración de esas competencias requeridas, en las que se despliega cada uno de estos tres ejes, se advierte el nivel de exigencia profesional que, en su conjunto, comportan y que apela, de un modo tácito, a la urgente necesidad de conformar una profesión robusta. (European Commission, 2005).

2.1.5. FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES EN SERVICIO: CONCEPTUALIZACIÓN

En la revisión de diversos estudios sobre los procesos de aprender y enseñar se ha podido constatar que el constructo de (FP) es polisémico. En palabras de Alvarado (2006) el concepto (FP) suele considerarse como sinónimo de *formación en servicio*, *perfeccionamiento*, *reciclaje*, entre otros. De ahí que, el decantarse por el empleo de un término u otro se condiciona al origen político-ideológico del contexto en el cual se utiliza.

La autora manifiesta, por un lado, el enfoque del *Déficit* y, por otro, de *Desarrollo Profesional Docente*. El primero enfatiza una visión sobre el docente que carece de

ciertas competencias, al cual hay que capacitarlo para su desempeño. El segundo orienta hacia una visión de progreso, donde los profesores son considerados portadores de saberes y experiencias previas y en permanente aprendizaje profesional.

Mientras la perspectiva del *Déficit* se focaliza en la incompetencia del sujeto en formación, en sus falencias e incapacidades, la segunda parte valora las capacidades y destrezas que posee el docente para ayudarlo en el fortalecimiento o desarrollo de estas (capacidades-destrezas). Para efectos de este estudio se asume la perspectiva del *Desarrollo* por valorar al sujeto como un ser en construcción. En esta misma línea, Miranda et al. (2007) sobre las acepciones de la (FP), señalan que, en general, se asume como un proceso de formación profesional, que dura en todo el trayecto de vida y se inicia al momento en que el sujeto se plantea elegir la profesión docente.

En concordancia con estos conceptos anteriores, sobre todo, al enfoque asumido de la (FP) vista como *Desarrollo* considerado el más apropiado para referirse a estos procesos formativos; en palabras de Imbernón (2007a) la (FP) se elige un extraordinario medio que favorece la profesionalización. Aquella está vinculada directamente con el (DPD) donde prevalece una disposición hacia el aprendizaje constante.

Las regularidades que distintos autores presentan, permiten asumir el posicionamiento sobre (FPD), como un proceso sistemático que inicia con el reconocimiento de las necesidades y motivaciones propias de formación por parte de los profesores, evidenciadas a través de la lectura y autorreflexión de su ejercicio profesional, enfocada a su mejoramiento. De ahí que, la (FP) es un espacio complejo que surge del entramado de tres ámbitos diferentes:

1. Las políticas de perfeccionamiento, capacitaciones llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gestión del (SE), según la estructura de gobierno de cada país.

2. Las prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas con diverso grado de sistematización por los organismos estatales, instituciones o empresas privadas, organizaciones sindicales y otras agrupaciones docentes.

3. La producción académica, los aportes de los especialistas y la investigación en el campo de la (FD) continua que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de (DPD) (Vezub, 2009).

2.1.6. LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES: SUS INICIOS

La (FPD) en servicio con sus diferentes denominaciones aun cuando no se realizan desde la misma óptica si responden a un mismo proceso formativo. Las investigaciones de los últimos años dan muestra de la valoración que los académicos aportan con sus análisis y reflexiones a este fenómeno de la (FP) en los distintos niveles educativos.

Al respecto, se ha podido establecer como una regularidad la tendencia a ser abordado el tema desde la óptica de los estudios de educación superior y en menor escala en otros niveles de enseñanza. Varios son los estudiosos del tema entre ellos, Imbernón (2013), quien establece la formación como un proceso permanente, la cual tiene como objetivo el carácter transformador de la educación.

Avanzando en el tratamiento teórico evolutivo del tema de la (FPD) el mismo autor manifiesta que, en su génesis, alrededor de los años setenta, esta era concebida como un evento de capacitación, reservada sólo para quienes desempeñaban un trabajo que requería capacitación en ejercicio; con esta misma lógica se asumió, y todavía persiste, en el campo docente bajo la rúbrica de actualización profesional.

La anterior concepción, se ha considerado como algo instrumental de la (FP) cuya finalidad es compensar ineficiencias atribuidas a la endeble (FI) o a los cambios ocurridos

recientemente en la sociedad o en el currículo, ante los cuales urge la actualización de las competencias, habilidades y conocimientos de los docentes.

En esta misma senda evolutiva, Sparks y Loucks (1990), señalaban y coinciden, la preocupación por la (FPD) comienza en la década de 1970 debido, en primer lugar, a la actitud abierta y positiva de los docentes y también a la necesidad de éstos por formarse en cuestiones diferentes a las que habían sido formados y a las que por entonces se proponían desde los centros de formación del profesorado. El modelo anterior de (FP) referido, emergió así caracterizado por ser un proceso en el cual el profesorado seguía las actividades formativas que consideraban que podían facilitarles algún aprendizaje, en definitiva, era un modelo formativo individual formulado bajo la premisa: *“fórmate como puedas, y dónde puedas”* (Imbernón, 2007 a, p. 19).

Fue durante la década de 1980 cuando se logró, en el país de España, alcanzar la plena escolarización de las jóvenes generaciones (Ruiz, 2000; Esteve, 2003) y este avance cuantitativo supuso, obviamente, que las instituciones educativas y aulas se llenaron de estudiantes. Esto reclamó al profesorado de una formación distinta a la que por entonces recibían, una capacitación llamada a dar respuesta a las necesidades emergentes en aquel momento muy centradas en la atención a los estudiantes en su diversidad como eje de la calidad educativa.

Así desde el tema que aquí se ocupa, la (FP), se incorporaron elementos técnicos como la planificación y programación de la enseñanza desde prácticas conductistas donde se valoraba con gran importancia la correcta redacción de los objetivos didácticos. “Parece que el paradigma de la racionalidad técnica se impone predominantemente y dibuja un perfil de profesorado como alguien eminentemente técnico, desde su intervención mediada entre el conocimiento científico y la práctica real” (Pérez, 1991, p. 79).

No obstante, el nuevo estilo de pensar y de hacer en el aula vino a superar la propia racionalidad técnica y se corresponde con la propuesta del profesor reflexivo

(Zeichner, 1983; Schön, 1983/1991). En tanto que este nuevo enfoque requiere de un perfil diferente para nuevos roles, “Así se concibe al docente desde una orientación indagadora que va más allá de la adquisición de unas teorías y destrezas prácticas, valorando como cuestión clave el cambio actitudinal en el docente” (Rodríguez y Gutiérrez, 1991, p. 38).

En esa misma línea de asiduo interés de los profesores por la formación, Stenhouse (1987), indicaba que el docente, además de indagar, ha de investigar, cuestionando su propia práctica, comprometiéndose con su labor y reflexionando en colectivo con los colegas sobre las mejores formas de hacer y orientar su actuación y tarea hacia la mejora.

Con todo lo expresado anteriormente, el cambio durante la década de los noventa se dirigió por la búsqueda del profesional indagador, aunque siguió predominando la racionalidad técnica en forma de preparación instrumental y entrenamientos a los docentes como eje de su (FP). Existe, por tanto, escasa transferencia entre lo que los docentes aprenden y el trabajo práctico-contextualizado de dichos aprendizajes.

A razón de esto último, la formación “centrada en la escuela” ha venido tomando pujanza, alterna espacios de trabajo fuera del aula a través de seminarios, grupos de discusión o talleres, e instancias de puesta a prueba de innovaciones, proyectos curriculares o secuencias didácticas (Vezub, 2010). Esta modalidad es una buena expresión del modelo centrado en el desarrollo.

Sumado a ello, la investigación-acción, junto con los métodos basados en la narrativa y en la sistematización de experiencias pedagógicas también se ubican dentro de este modelo; a la vez que contribuye de modo trascendental a su propia formación y desarrollo, “es su capacidad para actuar a partir del análisis de contexto, la reflexión sobre su propia práctica, la aplicación de sus teorías implícitas y explícitas y la

investigación aplicada como instrumento crítico de sus actuaciones” (Domínguez y Blázquez, 1999, p. 162).

Por otra parte, algunos elementos positivos de estos años fue la preocupación del ámbito universitario por la (FPD) (Imbernón, 2007b), aparejado por el surgimiento de una necesidad consiente de los docentes por formarse y tomar un papel activo en su capacitación permanente, paralelo a ello se desarrollan modelos formativos y aparecen análisis metodológicos de la práctica educativa como son la investigación acción y el cambio curricular.

2.1.7. FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES; ORIENTACIÓN, CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS.

Se debe comprender que la (FPD) depende mucho del interés del educador(profesor) ya que en él prima la decisión y disposición de seguir formándose porque, su motivación y necesidad de seguir aprendiendo debe actuar en correspondencia con la exigencia de brindar lo mejor a sus estudiantes desde su propia practica pedagógica. Por otra parte, el otro ente interesado de continuación con esta formación son los gestores de la institución donde el docente labora; por ello, deben tener definido como política la (FPD) en el servicio, tanto para el cumplimiento eficiente de sus labores como para el logro de los objetivos propuestos.

Pero superior al interés personal e institucional de realizar la (FPD), son los organismos nacionales como lo señalan Bello (2004) “la formación continua de profesores tiene que responder, en última instancia, a los grandes objetivos nacionales y a las necesidades y derechos personales de los alumnos” (p.2). Es por ello, la (FPD) debe reunir algunas características, tener una orientación y fundamentarse en algunos principios:

- **Características:**

En sus palabras, González (2001) presenta una alternativa de (FPD), caracterizada por cinco aspectos básicos:

- Considerar al profesor como sujeto responsable y crítico de su propia formación.
- Contrastar y relacionar la teoría con la práctica del docente dentro del aula.
- Ser continua en el tiempo, para generar la reflexión crítica del docente.
- Construir la información mediante el debate de los participantes.
- Centrada en la conformación de equipos colaborativos y entre pares con el objeto de generar el intercambio de experiencias y conocimientos.

Esta caracterización y visión de la (FPD) demuestra que la actualización del docente debe ser un imperativo necesario para alcanzar la transformación educativa, sin embargo, su concepción debe ser concebida desde un enfoque más reflexivo, crítico y activo del participante; así pues, la (FP) debe orientarse como un proceso continuo y significativo que promueva la interacción entre los profesores con el propósito de compartir experiencias y reflexionar sobre ellas para construir conocimientos significativos.

- **Orientación de la formación permanente de docentes**

Dentro de este marco de ideas descritas en los párrafos anteriores Imbernón, (1998) puntualiza que, la (FPD) debe orientarse hacia una *Nueva Cultura Profesional*, la cual asuma "... el concepto de profesorado investigador, superando el rol de reproductor y aportando propuestas de mejora profesional mediante la reflexión sobre la práctica ..." (p. 92). Esto conlleva a su vez prestar atención a cuatro puntos importantes:

-*El profesorado como investigador de su práctica profesional*: esta premisa pone de relieve la capacidad indagatoria del docente, quien debe desarrollar de forma mucho

más intencionada sus competencias investigativas; de esta manera, maximizar la calidad de la educación.

-El profesional investigador como profesional reflexivo y crítico: articulado al punto anterior, el docente debe ser capaz de reflexionar sobre su práctica, haciendo críticas constructivas que permitan un relanzamiento sustentado de sus estrategias, métodos, entre otros, de enseñanza.

-La formación y el desarrollo de la institución (el centro educativo como núcleo de desarrollo profesional): esta premisa se centra en la integración de los profesionales de una institución educativa, desde este punto de vista la (FPD) que propicie un impacto educativo y social, se logra cuando todos los maestros se adhieren al proceso de transformación educativa, robustecen cada día su (DP) dentro del marco de crecimiento no sólo personal, sino también institucional.

- La formación para los centros educativos (una formación más autónoma y en colaboración): relacionado con el punto anterior, éste resalta no sólo la formación del docente de aula, sino la formación de los centros educativos, donde se involucre a todos los profesores de manera tal que se pueda satisfacer sus intereses y necesidades tanto individuales y colectivas.

- **Principios de la formación permanente**

Con respecto a los principios de la (FP) cabe señalar que, para la estructuración de un programa formativo con mucha pertinencia se hace importante considerar los siguientes principios de la (FP), de acuerdo con el (MECD, DCPE, 2003):

-El auto y co-formación: cada institución debe formar sus grupos de discusión e intercambio para la producción del conocimiento, por medio de la experiencia de aprendizaje individual y colectivo.

- *Autonomía cognitiva*: se considera la individualidad e independencia de cada integrante para la construcción del conocimiento, respetando las posturas que asuma como consecuencia de su reflexión.

- *Interacción Social*: la posibilidad de generar el intercambio de saberes entre los participantes teniendo como eje central el respeto, la tolerancia y la convivencia.

- *Centrado en la práctica*: asumir como fuente de aprendizaje la realidad de cada espacio educativo; es decir, los participantes deben demandar la orientación de su formación a partir de sus necesidades, intereses y situaciones problemáticas suscitadas dentro de su aula de clases.

- *Acción -reflexión- acción*: se considera un proceso en espiral donde el docente construirá la teoría por medio de su práctica pedagógica y análisis crítico de la experiencia, a la luz de las tendencias más actuales.

- *Aprendizaje cooperativo y significativo*: tomando como marco referencial la interacción entre pares, el intercambio de experiencias y el análisis de la práctica, el docente construirá aprendizajes significativos en un entorno de aprendizaje colaborativo que beneficiará su calidad como profesional.

2.1.8. DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

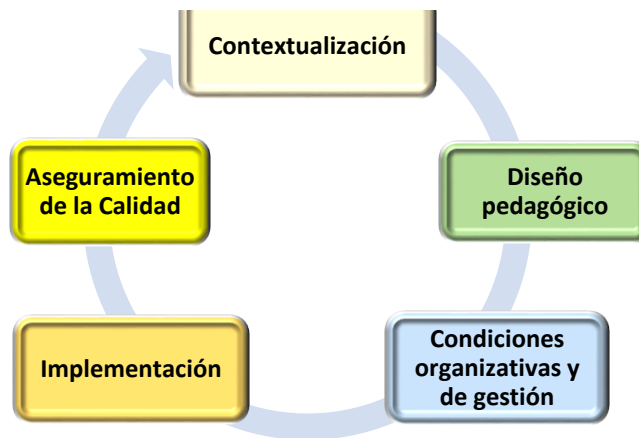
A partir de la revisión a la literatura internacional que se realizó, así como del estudio de otras muchas fuentes formales e informales hemos creído conveniente centrar el desarrollo y evaluación de la (FPD) tomando como referencia los estándares de la calidad a partir de las dimensiones incluidas en el siguiente modelo.

Este modelo considera cinco dimensiones que configuran los elementos más importantes para someter a evaluación de calidad las propuestas de (FPD), independientemente de la modalidad de formación a la que nos remitamos.

Estas cinco dimensiones se corresponden en gran medida con el modelo (ADDIE), (Análisis de Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) desarrollado para el diseño instruccional de acciones de formación. Este modelo, surgido en la década de 1970 se ha configurado como uno de los más utilizados para describir, analizar, evaluar e investigar el (DPD) como un sistema (Branch, 2009). Las dimensiones son las siguientes:

Figura 4

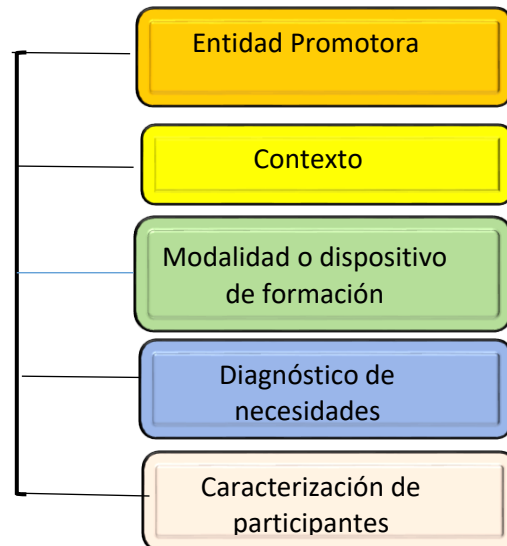
Dimensiones de la (FPD)



Fuente: INAFOCAM (2016).

- **Dimensión Contextualización**

La formación no se desarrolla en el vacío. Surge y se desarrolla en un contexto social, escolar, profesional y económico determinado. Por ello debemos de analizar cualquier acción de formación con relación a sus protagonistas, los espacios en los que se desarrollan, así como con las políticas públicas que sirven de paraguas y justifican la necesidad de la formación que se está ofreciendo (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Vaillant y Marcelo, 2015). Igualmente, la formación, para que sea eficaz, debe de estar contextualizada tanto en sus contenidos, como en sus procedimientos y prácticas.

Figura 5*Dimensión: contextualización:*

Fuente: INAFOCAM (2016).

- *Dimensión Diseño pedagógico de la acción de formación*

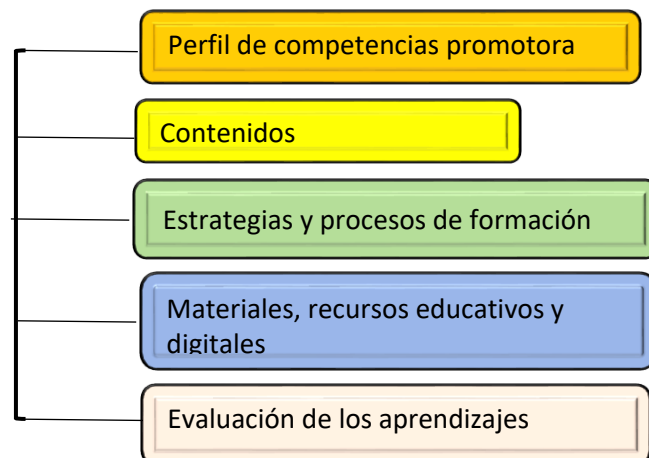
La formación, independientemente de su modalidad debe ser objeto de planificación o diseño, a fin de asegurar que no se improvisan los procesos, y que estos van dirigidos a potenciar las competencias de los destinatarios y consecuentemente su DP (Laurillard, 2012). En tal sentido, el diseño de la formación representa un proceso que parte del estudio de la situación actual de adquisición de competencias por parte de los participantes en el (PFP). Para dar respuesta a estas necesidades se diseña una estructura que va a permitir desarrollar los aprendizajes descritos en los objetivos del programa.

En tanto que, el diseño o planificación de las acciones de formación que incorporan las (TIC) y la comunicación como mediadoras del proceso de aprendizaje tiene unas características especiales (Marcelo, 2006).

Los estudios de (Hargreaves y Fullan, 2014). Han adoptado lentes de un mayor angular, se han ido afianzando ideas a favor de la formación dentro y para la renovación curricular y pedagógica, y no solo referida a docentes, sino también a otros agentes dentro de las organizaciones escolares (directivos, orientadores, etc.) y, por supuesto, de las administraciones de la educación (responsables de programas, evaluadores, inspectores, formadores, asesores), incluso de otros agentes sociales (familias, comunidades, etc.).

Figura 6

Dimensión: Diseño pedagógico de la acción de formación



Fuente: INAFOCAM (2016).

El diseño de una acción de formación, independientemente de que ésta se desarrolle de forma presencial u online, debe de tener presente a quien va dirigida esta acción. En ocasiones se conoce con claridad a los destinatarios, porque forman parte de la organización o empresa.

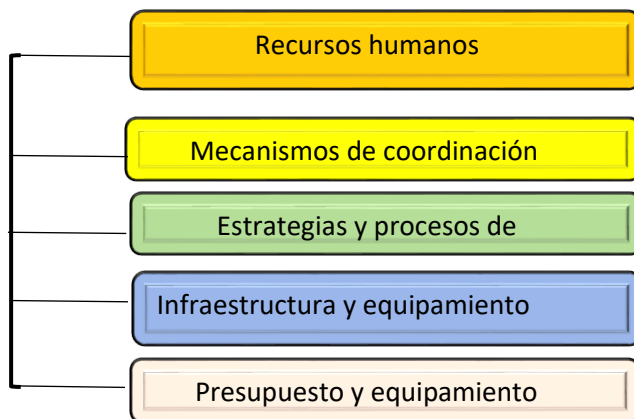
- *Dimensión Condiciones organizativas y de gestión*

El diseño de una acción de formación requiere contemplar las condiciones organizativas y de gestión que la hagan posible. Estos aspectos son importantes de

atender para asegurar la variabilidad de la formación. En esta participan personas que asumen diferentes roles. Su selección debe realizarse adecuadamente para que puedan dar respuesta a las necesidades formativas identificadas. Por ello resulta un imperativo la formación, requiriendo de condiciones y recursos para que pueda ser viable.

Figura 7

Dimensión: Condiciones organizativas y de gestión



Fuente: INAFOCAM (2016).

- *Dimensión Implementación*

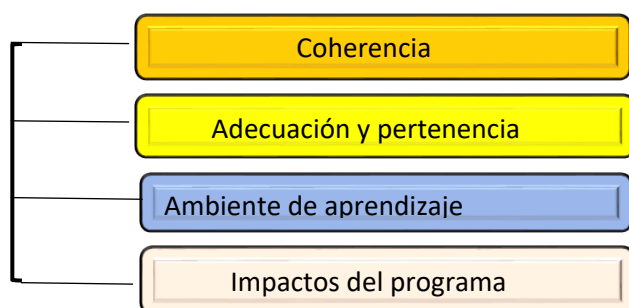
Las acciones de (FD) en servicio se desarrollan a lo largo de un periodo determinado de tiempo. La implementación de una acción requiere la aplicación de los requisitos y condiciones establecidas en el diseño; adicionalmente, es preciso contemplar procesos que se generan en los ambientes de aprendizaje tanto presencial como no presencial que genera la formación.

En esta dimensión se presta atención a la necesidad de que exista coherencia (dentro de la necesaria flexibilidad) entre el diseño de la formación y su implementación. Esta coherencia se completa con la necesidad de adecuación y pertinencia de los contenidos y procesos formativos que se desarrollan bajo modalidad a distancia o

semipresencial, con apoyo de dispositivos tecnológicos. En este caso resulta necesario valorar la calidad del dispositivo, así como de la atención tutorial que se desarrolla como apoyo al aprendizaje de los participantes (Marcelo, 2005).

Figura 8

Dimensión: Implementación



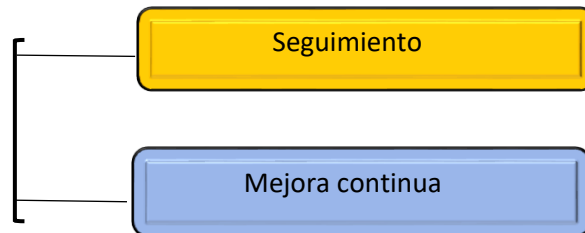
Fuente: INAFOCAM (2016).

- *Dimensión Aseguramiento de la calidad*

Una de las condicionantes que debe cumplir hoy en día cualquier institución o ente formador de docentes es asegurar que los procesos que diseña e implementaría siguen criterios y estándares de calidad. Por ello se requiere atender a las condiciones que el plan de formación incluye para aseguramiento de la calidad de los procesos. Los sistemas de aseguramiento de la calidad permiten ir desarrollando una cada vez mayor conciencia de responsabilidad y rendimiento de cuentas respecto de los fondos recibidos.

Figura 9

Dimensión: Aseguramiento de la calidad



Fuente: INAFOCAM (2016).

Todo lo referido concuerda con la afirmación de Ávalos y Calvo, (2009) quienes afirman que la calidad de los programas de formación puede ser analizada, como factor clave, por los diseños y prácticas curriculares en el que se expresan las concepciones y principios orientadores, los contenidos de enseñanza, las metodologías y prácticas docentes.

2.1.9. LA FORMACIÓN PERMANENTE: MODELOS

En virtud de haber hecho referencia a la (FP) como un modelo, es importante abordar el significado que aquí se le asigna a este concepto; además, se revisaron diferentes perspectivas con respecto a los modelos de formación.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2023), al término *modelo* se le atribuyen diferentes significados, siendo tal vez el más conocido y utilizado el que refiere a *un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo*, aunque no expresa de manera precisa lo que aquí se trata de explicar; no obstante, el mismo Diccionario, también lo define de la manera siguiente: *Esquema teórico... de un sistema o de una realidad compleja...que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento*. (RAE, 2023).

Es en esta concepción anterior, en la que se apoya el uso del término para esta investigación, pues en ella se hace referencia a un modelo como una representación, un

esquema o marco que se conforma con los elementos relevantes de la realidad que se pretende comprender, y que es el objeto de estudio.

Con respecto a la formación de docentes, de Marcelo (1995) tomamos su acepción de “*modelo*” (que toma de Sparks y Louks-Horsley) como:

un diseño para aprender, que incluye un conjunto de supuestos acerca de, en primer lugar, de dónde procede el conocimiento, y en segundo lugar de como los profesores adquieren o desarrollan dicho conocimiento (y, por tanto), un modelo responde a unas concepciones previas referidas a las relaciones entre investigación y formación, a una concepción del profesor, así como a unas teorías acerca de las estrategias más adecuadas para facilitar su aprendizaje. (p.325)

Al respecto, el análisis de la formación y sus modelos se inició en la década de los años 80 a 90 del siglo pasado (Sparks, y Loucks Horsley, 1990), es en esa época cuando se analiza la satisfacción o insatisfacción del profesorado sobre su formación y se comenzaba a valorar la importancia de la (FP) para el cambio y la mejora de la escuela y la práctica educativa, de esta manera favorecer el aprendizaje del estudiantado con nuevos modelos y modalidades formativas.

En tanto, la búsqueda de la literatura respecto a los modelos de formación de docentes se observa que no existe consenso al usar el concepto de modelo, pues en algunas ocasiones no está explícito; sin embargo, se defina o no, tal como señalan Marcelo y Vaillant (2013), hay un modelo implícito en la mayoría de los programas de desarrollo profesional docente.

Para esclarecer este panorama se han revisado algunos modelos históricos de la formación docente (Ferry, 1997; Imbernón, 1998; Marcelo, 1995; Vaillant y Marcelo, 2001; Yus Ramos, 1999) por una parte, la evolución histórica de los modelos de formación docente (FI y FP, de forma similar) nos indica cómo ha evolucionado, al menos

teóricamente, el concepto de los dominios que un docente precisa para el desarrollo de sus funciones.

- **Tres modelos de formación docente: Gilles Ferry**

De acuerdo con la propuesta de Ferry (1997), se pueden establecer tres modelos formativos que difieren según tres prácticas de formación que tienen como principio el proceso formativo, su dinámica formativa y su modo de eficiencia formativa. A continuación, se describen estos tres modelos:

a) *Modelo centrado en las adquisiciones*: Se caracteriza porque reduce la noción de formación a la más estricta acepción de aprendizaje; desde esta perspectiva, la enseñanza es un oficio que se debe aprender, además de un conjunto de técnicas que se deben dominar. En tanto, los contenidos y objetivos de la formación son diseñados por otros, es decir, por los que conciben la formación, y son más o menos adaptados para el formador (capacitador) y así, la concepción de la relación teoría-práctica se establece de manera que la práctica es una aplicación de la teoría.

b) *Modelo centrado en el proceso*: Si bien formarse significa siempre adquirir y aprender, también el aprendizaje tiene acepciones distintas; en este caso se hace referencia a una concepción más flexible que incluye, además de los aprendizajes sistemáticos, otro tipo de experiencias procesuales y con los resultados muchas veces sorprendentes e inesperados que tienen lugar.

c) *Modelo centrado en el análisis*: Puede definirse por su objetivo, el cual es saber analizar. Así, consiste en definir los componentes de un conjunto, sus relaciones, sus disposiciones, sus interacciones y su funcionamiento. Se trata de un aprendizaje privilegiado, es decir, aquel que organiza todos los otros y se funda en lo imprevisible y lo no asible.

Siempre en esta línea de los modelos de (FD), no se puede soslayar la propuesta modelar de Imbernón quien toma en cuenta otros elementos y fundamentos teóricos.

Imbernón (1999) nos refiere sobre los modelos históricamente emergentes, estos son:

- *Orientación de transmisión académica de conocimientos*: “saber es poder y hacer”; la calidad de la formación se asocia al buen dominio de sus contenidos.

- *Orientación ‘técnica’ o ‘racional-técnica’*: dotar de competencia en determinadas estrategias tendientes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitan hacer frente a la complejidad educativa; la calidad está centrada en parte, en la formalización de la planificación de todos los elementos intervinientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (dándose en esa época una gran producción de programaciones, módulos, y guías de aprendizaje que representan esa concepción técnica).

Ese movimiento convivía con otros modelos más o menos marginales, pero no reglados o controlados, pero que tuvieron un impacto innegable en nuestro contexto como las escuelas de verano y los movimientos de renovación pedagógica, que pretendían “compartir” un aprendizaje basado tanto en el qué, el cómo, y el por qué, experimentando situaciones más “naturales”, que hoy llamaríamos de “conversación” adulta, en las que se aprendía más “informalmente” que en los contextos de formación reglada, porque se pretendía que fuesen reales profesionales, intelectual y políticamente.

- *Orientación práctico-reflexiva*: en la que lo importante es comprender cómo elaboran los profesores la información pedagógica con la que intervienen y cómo ésta se proyecta en los planes de acción y en la acción propia.

– *Orientación práctico-reflexiva, con enfoques críticos y con desarrollos de investigación-acción*: representaría en nuestra actualidad el planteamiento ideológica y epistemológicamente coherente y necesario, pero que se encuentra con las condiciones profesionales, sociales y culturales de las que hemos hablado en numerosas ocasiones, que lo dificultarían en la práctica.

De forma esquemática resumida los modelos según la clasificación de Imbernón (1999) son:

- *Orientación individual*
- *Reformista, modelo de entrenamiento o institucional*
- *Modelo de desarrollo y mejora curricular*: teórico y conviviendo con el que se desarrolla en la práctica que es el anterior.

– *De investigación o indagativo*

Siempre en esta misma línea de los modelos formativos, desde la óptica de Marcelo (1995) quien relaciona los modelos con el (DP), siendo estos los siguientes:

- DP Autónomo.
- DP Basado en la reflexión, el apoyo profesional mutuo, y la supervisión.
- DP a través del Desarrollo e innovación curricular y la formación en el centro.
- DP a través de Cursos de Formación.
- DP a través de la investigación.

Al repasar los (PFPD) en España, desde la mirada de Rafael Yus Ramos (1999) quien distingue cuatro modelos vinculados a ciertos dispositivos:

-TRANSMISIVO. Cursos tradicionales organizados en torno a temas de didáctica de cada asignatura, basados en la comunicación vertical. Pueden estar a cargo de universidades u otros entes de la administración educativa y centros de profesores. Permiten capacitar a una masa importante de docentes con relativamente pocos recursos.

-IMPLICATIVO. Combina el formato anterior con instancias donde los profesores aplican en sus aulas las estrategias aprendidas en los cursos a través de la planificación e implementación de una unidad didáctica.

- AUTÓNOMO. Puede realizarse de manera individual o colectiva a través de grupos de trabajo, seminarios, talleres o de proyectos de indagación y renovación pedagógica. Son autogestionados y generados por los colectivos docentes. Generalmente cuentan con financiamiento de las administraciones educativas, según los lineamientos y temas que priorice la gestión. Las relaciones son horizontales y colaborativas; se apela al saber experiencial y personal de los participantes.

- EQUIPO DOCENTE. Se constituye a partir de un equipo o red de trabajo que reúne a varios centros educativos para abordar una problemática común que los preocupa. Puede asumir la modalidad de la investigación-acción o la de formación centrada en la escuela. Participan asesores externos que orientan las actividades y la búsqueda de referentes teóricos ayudando a que el equipo se organice y consolide. Este último modelo es similar a lo que se conoce como comunidades de aprendizaje y práctica.

Es decir, grupos profesionales de interacción sociocognitiva que comparten su preocupación por una problemática, el interés sobre un asunto y que se reúnen para profundizar e intercambiar su conocimiento sobre éste. Las redes de maestros generan otros diagramas de circulación de saberes y alteran las tradicionales relaciones de saber-poder; estas relaciones potencian:

- El carácter colectivo y el funcionamiento cooperativo.
- Están centradas en la práctica, en el accionar de los docentes.
- La mejora de los aprendizajes de los alumnos es el punto de llegada.

- Son horizontales, promueven la participación de todos los docentes.
- Valorizan el saber de la experiencia, construido en la práctica.
- Generan compromiso, responsabilidad profesional a través del establecimiento de metas compartidas.
- Enfatizan los procesos reflexivos y metacognitivos.

2.1.10. MODALIDADES DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES

En este acápite se presta atención al desarrollo de la (FP), por encima de su planificación o evaluación, en referencia a la gama y diversidad que existe en el ámbito de la (FPD) lo que conlleva a que en la práctica se desarrollen de modo indistinto un abanico de diferentes actividades, procesos, acciones, actuaciones, metodologías, estrategias, etc. Es por ello, se considera adecuado emplear el término “modalidad”, que hace alusión al modo de estructurar el desarrollo de un proceso formativo.

De ahí que, se coincida con la definición de Fernández Tilve (2000) para quien las modalidades formativas son: “las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos” (p.9).

Así el termino modalidad, como unidad de análisis nos simplifica el abordaje de una manera comprensiva la diversidad de formas que puede adoptar la (FPD) tal como lo contemplan algunos autores de la catadura de Lieberman (1995). A continuación, se refieren dos amplias categorizaciones a manera de modelos. Con la aclaratoria que estos modelos no son puristas o excluyentes, deben entenderse como un recurso reflexivo que nos sirve para simplificar y caracterizar comprensivamente la multivariada y divergente realidad.

En consonancia, se plantea una clasificación de modalidades de (FPD), agrupadas en dos tipos de concepciones; *una de entrenamiento técnico individual y otra, que se denomina de desarrollo profesional colegiado*. (Alfageme y Nieto, 2017).

En este tipo de modalidades bajo la concepción de *entrenamiento técnico individual* tienen hegemonía las acciones de corta duración alejadas de los centros de trabajo, controladas por formadores y, por lo general desvinculadas de las problemáticas emergentes del contexto escolar, de las necesidades de los docentes y del alumnado; en este grupo de modalidades de corte tradicional vinculadas a una concepción de *entrenamiento técnico individual*, encontraríamos:

- Comunicación*: modalidades consistentes en presentaciones, diálogos y discusiones en grupo, (conferencias, charlas, coloquios, debates, mesas redondas, jornadas, congresos, encuentros, simposios...).

- Transferencia*: modalidades de aplicación real o simulada y desarrollo de conocimiento estandarizado, entre ellos, cursos, talleres didácticos, seminarios y formación telemática o a distancia...

- *Auto-aprendizaje*: modalidades de estudio y reflexión para la resolución de interrogantes personales, como, por ejemplo: lecturas, diarios, biografías profesionales, licencias por estudios, indagación/exploración personal, autoevaluaciones, reflexión práctica...

Este tipo de acciones referidas anteriormente son las que se desarrollan con mayor frecuencia de asistencia de los docentes, como lo evidencian, por ejemplo, los resultados que ofrece la encuesta Teaching and Learning Internacional Survey (TALIS) (OCDE, 2009; 2014). En tanto, autores como, Guskey y Yoon (2009) han señalado que este tipo de acciones formativas constituyen uno de los modelos de (DP) más eficientes (o menos costosos) cuando se trata de compartir ideas e información en grupos amplios de profesorado.

En tanto que, el grupo de modalidades de corte contemporáneo vinculadas a la concepción de *desarrollo profesional colegiado*, se hace acopio de una variedad de actividades elaboradas sobre la base del análisis, la reflexión y la mejora de problemáticas concretas ligados estrictamente al currículo la enseñanza y la evaluación en uso. Los plazos de gestión y desarrollo tienden a ser de largo plazo e implican ciclos sucesivos y sostenidos de resolución de problemas desde el punto de vista metodológico. Se incluyen:

-*Revisión*: modalidades de creación y utilización de conocimiento basado en la experiencia contrastada entre pares tales como *mentor/expert coaching*, micro-enseñanza, *peer coaching*, *collegial coaching*, *peer review*, observación entre iguales, amigo crítico, co-enseñanza o enseñanza compartida, visitas a escuelas, intercambio de experiencias...

-*Resolución de problemas*: modalidades de mejora contextualizada y sistemática de situaciones compartidas en equipos y núcleos reducidos de docentes, ejemplo: seminarios de equipos docentes, grupos de trabajo, núcleos de estudio, estudio de lecciones, círculos de aprendizaje, equipos de mejora...

-*Colaboración*: modalidades de mejora contextualizada y sistemática de situaciones compartidas en equipos amplios tales como proyectos de formación en centro, investigación-acción cooperativa, planes de mejora, proyectos de innovación educativa, proyectos de investigación, comunidades profesionales de aprendizaje, redes profesionales (de aprendizaje, de centros, de excelencia), aprendizaje-servicio.

Como resaltan Borko *et al.* (2010) estos formatos centran su atención en el desarrollo de capacidades profesionales contextualizadas que son ejercitadas y apoyadas en las aulas en el marco de una agenda flexible.

Desde el punto de vista metodológico las prácticas formativas en la modalidad de (DP) colegiado tienden a adoptar esquemas de evaluación e indagación sobre las

propias prácticas profesionales que imponen una orientación proactiva y revisionista de la actividad; En adición, las actividades de (FD) que se pueden agrupar en el modelo de (DP) colegiado comparten el hecho de que la iniciativa y el control de los procesos y condiciones de la formación (planificación, desarrollo, evaluación) tienen una focalización interna que tiende a localizarse en los docentes participantes.

Esta tipología de modalidades a las que hemos hecho alusión adquiere pleno sentido contextualizadas en el seno de los correspondientes enfoques que se caracterizan a continuación a modo de referentes teóricos: (véase tabla 10).

Tabla 10

Enfoques de (FPD): Elementos estructurales y de contexto

<i>Elemento de la formación</i>	<i>La (FP) como entrenamiento técnico individual.</i>	<i>La (FP) como desarrollo profesional colegiado (DPC)</i>
<i>Formato</i>	Formatos dominantes (cursos, talleres, seminarios) centrados en el “conocimiento estandarizado” o el “conocimiento para”, con énfasis en la actividad práctica (técnicas y materiales).	Utiliza una variedad de formatos (incluyendo la provisión de apoyo en clase y el andamiaje de la participación de profesores en el esfuerzo colectivo), centrados en fortalecer la capacidad para comprender (el contenido educativo y el aprendizaje de los estudiantes), con énfasis en el “conocimiento motivado” (por qué y para qué enseñarlo).
<i>Duración</i>	De corta duración, con compromisos personales más limitados y proyección a corto plazo. Actividades más cortas, sencillas y estructuradas.	Mayor duración con compromisos personales más abiertos y proyección a largo plazo. Actividades más largas, complejas y profundas (reflexivas y analíticas).
<i>Participación</i>	Los profesores participan como individuos. Asumen el rol de técnico aplicador que necesitan entrenamiento. Centrada en el desarrollo del profesor como individuo, siguiendo un modelo de “déficit” (cubrir necesidades en el repertorio técnico de los docentes). Formación entendida como	Los profesores participan como una unidad organizativa cohesionada y cohesiva a un tiempo. Asumen el rol de práctico reflexivo que busca mejorar moral y profesionalmente.

	entrenamiento (ayuda a hacer lo que es preciso de forma consistente, eficaz y eficiente) bajo formas de iniciación, reorientación, actualización, perfeccionamiento.	Centrada en el desarrollo del programa de enseñanza y la comunidad, además del profesorado (desarrollo de la organización). Educación entendida como ayuda a decidir qué hacer en un contexto de autonomía y responsabilidad profesional compartida (incluyendo los fines morales de la educación y las necesidades de los alumnos y sus entornos) bajo formas de observación, revisión, experimentación, aplicación, intercambio y colaboración.
<i>Locus</i>	Iniciativa y control externo al profesorado: el formador establece la agenda. Se ubica lejos de las escuelas, aulas y estudiantes. Las particularidades del contexto de uso no son tomadas en cuenta en la formación.	Iniciativa y control interno al centro docente, con co-construcción iterativa de la agenda por los profesores y formador con el tiempo) y con implicaciones de familias y estudiantes. Tiene lugar en una variedad de lugares, pero los más frecuentes e importantes son las escuelas y las aulas en conjunción. Las particularidades del contexto de trabajo juegan un papel importante en el desarrollo profesional
<i>Liderazgo</i>	El entrenamiento de liderazgo no es un problema	El entrenamiento de liderazgo es un gran problema, pues se valora como factor contextual fundamental.

Nota. Fuente: Tomado de Nieto, José Miguel; Alfageme-González, M. Begoña (2017).

Tabla 11

Enfoques de (FPD): Elementos de proceso y de contenido

<i>Elemento de la formación</i>	<i>La (FP) Como entrenamiento técnico individual.</i>	<i>La (FP) Como desarrollo profesional colegiado (DPC).</i>
<i>Aprendizaje</i>	Aprendizaje pasivo; aprendizaje guiado (experto); aprendizaje por dominio; aprendizaje como crecimiento. Aprendizaje de bucle sencillo.	Aprendizaje activo, aprendizaje autónomo o guiado, aprendizaje por descubrimiento; aprendizaje como desarrollo; aprendizaje cooperativo;

		aprendizaje colegiado. Aprendizaje de doble bucle.
Diseño	Enfoque basado en la traducción de la teoría a la práctica o en la práctica directamente sin basamento teórico.	Enfoque realista que busca conectar teoría y práctica a partir de las propias experiencias e inquietudes de los profesores.
Coherencia	Enfoque deductivo (el contenido se deduce directamente del conocimiento científico disponible) donde el formador decide qué es importante y debe aprenderse o enfoque por ensayo y error de aprendizaje autodirigido o donde el formador proporciona apoyo y aconseja. Teorías del aprendizaje del profesorado basadas en la psicología del individuo.	Enfoque constructivista, experiencial, donde los profesores han de crear la teoría en contextos de reflexión e interacción entre iguales y contrastarla sobre la base de trabajar situaciones reales. Teorías del aprendizaje que incluyen la organización social y factores organizativos.
Contenidos	Transferencia o transmisión directa de conocimiento y de destrezas de los expertos a los docentes, donde a traducción de nuevos conocimientos al aula es un problema que resolver (por lo general por el profesor).	Co-creación de conocimiento donde el desafío es apoyar el aprendizaje (scaffolding) que es pertinente para la práctica y propicia un conocimiento base más generalizable pero acomodado a contextos de uso.
Procesos	Producción de saber técnico o científico en un marco jerárquico y tecnocrático, primando la transferencia desde los expertos para la adopción por los profesores.	Producción de conocimiento en un marco participativo y democrático, primando la co-construcción en un contexto de interacción social y profesional determinado.

Nota. Tomado de Nieto, J. M., & Alfageme-González, M. B. (2017).

Por otra parte, Jiménez (1995) planteaba la relación entre modalidades de formación, su diversa aportación al docente, el grado de autonomía y de particularidad

que caracteriza a cada una de ellas; interesa resaltar que diferencia, dentro de la modalidad de curso, los diferentes tipos a tenor de la función que pueden tener. Las actividades formativas que recoge son:

- A. Cursos de divulgación
- B. Jornadas y encuentros científico-experienciales
- C. Cursos de formación
- D. Cursos con proyecto de acción
- E. Formación autónoma
- F. Formación en centro sin apoyo externo
- G. Formación en centro con apoyo externo
- H. Intercambio y experiencias formativas
- I. Investigación autónoma en los centros
- J. Investigación con colaboración y apoyo de entidades educativas

2.1.11. NECESIDADES DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES

La (FP) y capacitación de los docentes entendida como un proceso de actualización que posibilita la realización de una práctica pedagógica y profesional de manera más efectiva; en tanto, dicha formación concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reelaborar el conocimiento didáctico- pedagógico, a partir de la experiencia vivida y afrontada en la cotidianidad de la profesión.

En tal sentido, la (FD) aplicada a la capacitación de los profesores es entendida como:

un proceso de cualificación y superación personal y profesional del maestro, articulado a su historia y cultura profesional, a su práctica pedagógica y a las necesidades de su institución, localidad, municipio y región, aspectos que constituyen las condiciones personales, sociales y profesionales de su ejercicio laboral. (Camargo, 2003, p.12)

Bajo este planteamiento anterior, se propicia la valoración de la importancia del conocimiento, comprensión y visión que los docentes tienen acerca de su formación, sus vacíos y necesidades frente a la disrupción y retos de los tiempos actuales; además, sobre las fortalezas y debilidades de la complejidad que implica la práctica y, en consecuencia, a diseñar sus principales necesidades formativas, describirlas y organizarlas.

De este modo, al maestro se le concibe como un individuo que debe estar en sintonía con las diferentes realidades geopolíticas de su entorno para estar vigente en los procesos de cambio cultural en cada contexto en donde ejerza su práctica profesional.

Ahora bien, el docente debe adquirir una responsabilidad ética y social que surja desde su propia práctica. Al respecto, Camargo (2003) plantea algunas de las necesidades sobre la formación, tales como: problemáticas relacionadas con el cambio del centro educativo, el uso del conocimiento y experiencia por parte de docente para enfrentar las situaciones conflictivas e incertidumbre permanente, la construcción y modificación de rutinas, la experimentación de proyectos, materiales, técnicas, estrategias, tácticas, modelos, procedimientos e hipótesis de trabajo.

Al respecto, cabe señalar que las necesidades personales del docente se entienden como una dimensión sujeto-profesional, de modo tal que surgen de su práctica y de la cotidianidad de la estructura escolar. Aludiendo a la autoestima, satisfacción y la motivación por la labor educativa. En tanto, son distintas y variadas las necesidades de los profesores en ejercicio en oficio de enseñar dentro de las que se esquematizan las siguientes:

Tabla 12

Definición de los distintos tipos de necesidades

<i>Tipo de necesidades</i>	<i>Definición inicial</i>	<i>Definición a partir de las matrices</i>
<i>Educativas</i>	Se refieren al ámbito educativo más amplio en que se inscribe la práctica docente: el proyecto educativo actual del país agenciado por el Ministerio de Educación, las exigencias a cada uno de los niveles de educación (preescolar, básica, media y universitaria) y las demandas planteadas por los proyectos de las instituciones involucradas.	Se refieren a las políticas educativas, su conocimiento, adopción y mirada crítica, así como a las que se derivan de la construcción de un determinado tipo de sociedad que exige un tipo particular de individuo. También tienen que ver con el proyecto educativo nacional, sus principios y valores y la función que cumple en la sociedad, con las relaciones educación-sociedad y el rol de la educación en ella. Y, finalmente, con los retos y soluciones planteados desde la educación y la escuela a la cambiante dinámica social.
<i>Pedagógicas</i>	Proviene del trabajo de aula del docente, de la manera como la institución educativa realiza su misión y visión educativas, de los modelos teóricos y operativos que circulan, del valor asignado a la profesionalización de la enseñanza.	Son las necesidades sobre el saber fundante de la profesión y quehacer docente, y que se mueven entre las siguientes tensiones o relaciones: saber pedagógico y saber disciplinar; transposición y generación de conocimiento; formación y transformación; enseñanza y aprendizaje; teoría y práctica; enfoques tradicionales y críticos; didácticas y epistemología.
<i>Humanas</i>	Corresponden a aquel tipo de demandas de tipo afectivo, valorativo y social que contribuyen a la realización del ser humano.	Se refieren a las necesidades de desarrollo individual, social y profesional como ser humano. Respecto a lo individual, se relacionan con su imagen y dignificación, así como con el carácter protagónico del maestro, con su saber, y su compromiso con lo que hace. Lo social tiene relación con todos aquellos aspectos que plantan la sensibilidad del maestro frente al otro, su relación política con el contexto, entendido este como el ámbito territorial, histórico,

		cultural y de conocimiento; con el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones frente al cambio social. Finalmente, el (DPD) comprende los aspectos referidos a su oficio, sus procesos formativos, las prácticas pedagógicas, la participación en colectivos, la inserción en un gremio y la mayor o menor criticidad frente a estos aspectos.
Investigativas	Tienen que ver con lo que se requiere en términos de generación de conocimiento sobre el quehacer del docente. Las teorías educativas y pedagógicas y los enfoques y metodologías de abordaje de los problemas de la práctica pedagógica se constituyen en referente de las necesidades investigativas.	Son las necesidades relativas a los procesos de formación en la investigación misma y a la documentación de las prácticas pedagógicas. Aluden a la importancia de reconocer los criterios de validación de los saberes y a la conformación y consolidación de colectivos que permitan participar en la construcción colectiva de conocimientos y en redes.

Nota. Fuente, construida por el equipo de investigación para el estudio, a partir de la bibliografía secundaria analizada. (Camargo, M; Calvo, Gloria; Franco, M; Vergara M; Londoño, F y Garavito, C.).

2.2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

2.2.1. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, (DPD): CONCEPTUALIZACIÓN

La terminología empleada para referirse a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes en el trayecto de su vida activa es muy extensa. La expresión (DP) corresponde a otros términos y acepciones que se emplean con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, perfeccionamiento de docentes, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación.

No obstante, la noción de “Desarrollo Profesional” es el que se acomoda mejor a la concepción del docente como profesional de la enseñanza. Así mismo, el concepto

“desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre (FI) y perfeccionamiento de los docentes (Vaillant y Marcelo, 2015).

Tal como se refiere en párrafo anterior, el abordaje del concepto de (DPD) es multidimensional; de ahí, que surgen especialistas en esta temática y las definiciones, tanto las más nuevas y las más antiguas, consideran el (DPD) como un proceso que puede ser individual o colectivo operativo través de experiencias de distinta índole, tanto formales como informales, subjetivas e intersubjetivas contextualizadas en el centro educativo.

Al decir de Fullan (1990) “El desarrollo profesional se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros” (p.4). Sin duda, esta definición es una categoría muy abarcadora que recoge todas las experiencias formativas por la que atraviesan los docentes en su trayecto de su vida profesional y personal.

Por su parte, Bredeson (en Vaillant y Marcelo, 2015) conceptualiza al (DPD) como “oportunidades de aprendizaje que promueve en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica” (p.124). Pone de relieve el hecho de que el (DP) es ante todo un aprendizaje, y que debe brindar la oportunidad a todos los docentes para transponer lo aprendido (conocimientos y capacidades) a situaciones reales de su práctica pedagógica, para dar respuesta a las demandas de la profesión y trabajo cotidiano.

Al respecto, Day (2005) proporciona una conceptualización amplia que abarca las diversas experiencias que pueden ser incluidas bajo la noción de (DPD):

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo

y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrollo críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas. . en cada fase de su vida docente. (p.17)

El anterior concepto, al igual que el de Fullan tiene un enfoque muy integrador que abarca muchas de las acciones realizadas para potenciar la (FPD) y su desempeño en el ejercicio de la profesión. De ahí que, el análisis de las definiciones antes mencionadas permite arribar a la conclusión de que el (DPD) está directamente relacionado con el aprendizaje; es vinculante con el trabajo; hace énfasis en toda una trayectoria profesional y personal; ofrece una gama de ilimitada de posibilidades para mejorar la práctica; hace mucha sinergia con la (FD) y acciona sobre las personas no sobre los programas.

En esta misma línea, trabajos como el de (Avalos, 2011 Y Day 2005) ponen de relieve que en la mayoría de las propuestas suele asumirse el (DPD) como una evolución temporal vinculada con la (FP), el acceso a nuevos puestos de trabajo propios del diseño de la carrera profesional, las condiciones laborales, el clima laboral y organizacional o, en el mejor de los casos, como una mejora de su práctica profesional progresiva y compartida.

Este y los anteriores conceptos con sus (PDP) implícitas deben ser extrapolables al contexto nacional; puesto que, proyectan un enfoque muy integrador que abarca muchas de las acciones formativas realizadas para potenciar la (FP) y el buen desempeño de los docentes en ejercicio.

2.2.2. PRINCIPIOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Al revisar la literatura y escasa producción, relacionada con a las valoraciones del (DPD), se ha llegado a identificar algunos elementos o principios en los que existe

consenso en sus diferentes estudios de autores como, Hawley y Valli (1999) quienes llegaron a sistematizar nueve principios que deben orientar la práctica del (DP), y se resumen a continuación:

-El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia: estos deben centrarse en lo que los alumnos han de aprender y en la forma que ellos tienen de enfrentarse a diferentes problemas. En tal sentido, existe abundante evidencia empírica que demuestra que los (PFP) eficaces son aquellos centrados en el sustrato (lo que los docentes aprenden) y no en la forma (como aprenden).

-El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes: El (DP) basado en el análisis del aprendizaje de los estudiantes coadyuva a los docentes a reducir distancia entre el aprendizaje del estudiantado y el aprendizaje deseado. Este principio resalta la importancia de diseñar el (DPD) enfatizando en los datos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. De ahí que, el empleo de indicadores de aprendizaje de los estudiantes a ha demostrado ser una herramienta de gran utilidad cuando se formulan los objetivos de la (FPD).

- Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender: cuando los docentes son partícipes del diseño de las acciones formativas de su propio aprendizaje, su compromiso crece.

-La escuela es el telón de fondo: el (DP) debería ser basado en las instituciones educativas, y construirse en torno a la cotidianidad de la práctica pedagógica. El proceso de enseñanza aprendizajes más eficaz requiere de planificación y evaluación. Es preciso que también este proceso de aprendizaje ocurra en un contexto específico.

- La resolución colaborativa de los problemas es un pilar: el (DP) debería organizarse bajo un modelo más colaborativo de resolución de problemas. Sin resolución de problemas en colaboración con los demás colegas, es posible que ocurran cambios individuales, pero esto no garantiza que cambie el centro educativo. Las actividades para

desarrollar pueden incluir grupos interdisciplinarios en colaboración, núcleos de estudio o de investigación acción.

-El (DP) deberá ser permanente y evolutivo: la implementación de prácticas eficaces requiere de un aprendizaje continuo, lo que implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes a partir de fuentes externas al centro escolar. Por tanto, el diseño del (DPD) debe otorgar tiempo suficiente para aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el (DP) contribuya a un cambio real y a la mejora continua.

-Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información: el (DP) debería incluir información sobre los resultados del aprendizaje los estudiantes, así como sobre la enseñanza y el resto de los procesos implicados en la aplicación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del trayecto y (DP).

-Es necesario tener en cuenta las creencias: el (DP) debería potenciar oportunidades para mejorar la comprensión sobre las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender. Puesto que las creencias actúan como un filtro del conocimiento y orientan el comportamiento, el (DP) no puede soslayar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los docentes.

-El (DP) integra un proceso de cambio: las actividades de (DP) deberían articularse con un proceso de cambio más holista y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Mejorar las capacidades de los docentes sin cambiar las condiciones que influyen en la posibilidad de aplicar estas capacidades puede incluso resultar contraproducente.

2.2.3. MODELOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Aunque pueden identificarse en contextos y espacios de formación reales, los modelos de (DP) según, Vezud (2013) son un constructo, una abstracción de situaciones

y prácticas concretas. En general, no se encuentran en forma pura y es frecuente la combinación, mestizaje e hibridación de componentes tomados de diferentes enfoques.

A razón de lo anterior, la organización de este amplio continuum relativo al (DPD) se ha visto configurada por modelos heterogéneos de desarrollo, promovidos, en muchas ocasiones por la dinámica social del momento o estatus de determinada corriente pedagógica predominante. Impulsando, a su vez, por contenidos formativos acordes a las necesidades e intereses cambiantes de los participantes en la formación y llegando a la conformación de entes específicos para el (DPD), con la intencionalidad de atender como se merece a este colectivo.

En virtud de lo ya mencionado, Ávalos (2007) presenta algunos modelos del (DPD):

- EL DENOMINADO MODELO CARENCIAL-REMEDIAL-INSTRUMENTAL DEL PERFECCIONAMIENTO; en este modelo subyace la idea de un docente deficitario o ineficaz que carece de los conocimientos y herramientas adecuadas para la enseñanza, por tanto, debe ser “reconvertido”. El desajuste puede obedecer a la desactualización de los conocimientos disciplinares, pedagógicos o habilidades didácticas, o al cambio de los contextos y de las características de los estudiantes. Los modelos carenciales se orientan a suplir las deficiencias de la (FI) brindando conocimientos y estrategias que no alcanzaron a cubrirse previamente, así como a transferir innovaciones didácticas y nuevos retos.

- EL MODELO CON ENFOQUE BASADO EN LA (FD) COMO UN PROCESO DE LARGA DURACIÓN QUE DEBE PROPICIAR EL DESARROLLO AUTÓNOMO; el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica de los profesores (Escudero, 2011; Vaillant, 2007; Vezub, 2010). Acá están quienes consideran que los docentes que construyen casi automáticamente nuevos conocimientos o nuevas prácticas mediante acciones de “facilitación”. En la práctica, esto dos modelos con sus tensiones respectivas se observan

entre quienes argumentan en favor de la “capacitación” y quienes abogan por talleres reflexivos.

En todo caso, se trata de un continuo entre acciones que van desde extremo conductista de la capacitación hasta el extremo autovalente de la reflexión crítica. Sin embargo, ambas instancias en la medida en que se bifurcan de sus extremos y suponen necesidades y posibilidades diferentes, pero no excluyentes, tienen cabida en un sistema de (FP).

- **Estrategias cercanas a la capacitación**

Estas son estrategias orientadas a la producción de cambio conceptual (por ejemplo: de contenidos curriculares) o a la mejora de las prácticas de enseñanza que están regidas por los principios de las teorías cognitivas del aprendizaje y el respeto a las creencias del docente participante.

A diferencia de las estrategias de cambio conceptual, las estrategias que fomentan el cambio en las competencias pedagógicas son menos direccionales. Las modalidades de trabajo ocurren generalmente en grupos o talleres, en que el facilitador opta por una actitud que permita el libre juego de ideas y soluciones a las problemáticas docentes e institucionales. La conjunción entre las propias experiencias y reflexiones de los docentes participantes y el aporte de ideas o estrategias docentes nuevas por parte del facilitador constituyen la piedra angular de este tipo de acciones de (FP).

En la práctica, los mejores modelos de “capacitación” son los que reúnen elementos tanto de cambio conceptual como de apoyo en la experiencia actual como punto de partida. En tal sentido, Joyce, B. y Showers, B. (1981). Una manera de representar este modelo es entenderlo como un proceso cíclico que incluye las siguientes fases claves:

- Diagnóstico inicial por parte de los docentes, sus percepciones sobre el tema de la actividad formadora.
 - Presentación de información o alternativas distintas de trabajo docente
 - Modelamiento de las estrategias (si corresponde).
 - Puesta de lo aprendido.
 - Retroalimentación.
 - Coaching o apoyo.
- **Estrategias cercanas al (DPD)**

Al distanciarnos de la concepción de “déficit” que justifican la necesidad de formas de capacitación y ubicación más aproximada a los conceptos de crecimiento y (DP) nos encontramos con una variedad de modelos que han sido bien sintetizados por Imbernón (1994) como los siguientes:

-Desarrollo individual, en que los individuos orientan y dirigen su aprendizaje y valoran sus necesidades y resultados obtenidos.

-Observación/ evaluación, basado en los postulados que sostienen que el cambio profesional depende de la reflexión sobre la práctica y que esta reflexión puede ser ayudada por la observación de otros (en el sentido de *coaching*). Este modelo se expresa en la forma de talleres colaborativos que involucran la reacción de colegas o de un observador externo (mentor) a la narración de una experiencia, la observación del desempeño en el aula y el intercambio de opiniones, ideas y sugerencias para el observado (llamado también ‘supervisión clínica’).

-Desarrollo y mejora, este modelo comprende la realización por parte de un grupo de profesores de un proyecto, el diseño de un currículo o la realización de problemas resultantes de la práctica, todo ello también en el contexto de trabajo colaborativo. Según Imbernón (1994), este modelo se fundamenta en la noción de que los adultos aprenden más eficazmente cuando se enfrentan a tareas concretas.

-Investigación o indagación, Conocido también como el modelo de investigación acción (Elliot, 1994), este procedimiento supone trabajo colectivo orientado a investigar problemas de la práctica y a desarrollar acciones para corregirlos evaluando sus resultados; también incluye un foco de desarrollo curricular, su implementación y la evaluación de sus resultados.

2.2.4. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

En lo relativo a las competencias docentes, Osorio et al (2016) manifiestan, los diversos cambios del currículo y su cumplimiento, de acuerdo con las actuales exigencias educativas y los nuevos contextos sociales han elevado las exigencias, focalizando nuevamente la atención hacia la imagen del docente, con la intención de coadyubar en cuanto al desarrollo de sus competencias, que a su vez orientarán adecuadamente los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Por lo referido anteriormente, es lógico que las competencias profesionales de los docentes en servicio tengan que ser cada vez más variadas, profundas y, sin duda, distintas. Es por ello, en todo el contexto mundial se estudia con sumo interés cuales deberían ser esas competencias. Se entiende con absoluta convicción de que la docencia debe reconvertirse en una profesión con un nivel extraordinario de conocimientos y saber práctico, en una profesión de élite, capaz de atraer a las personas más talentosas y comprometidas.

Al decir de Marina et al. (2015) los docentes han de tener las mismas competencias que han tenido siempre: conocimiento disciplinar-nocionista, y del desarrollo intelectual de sus alumnos, comprensión, habilidad de comunicación, entusiasmo, habilidades sociales y emocionales, compromiso ético, pero según la autora, hay algunas competencias que ahora resultan más necesarias y que conviene enfatizar, estas son:

a) *Una idea clara del funcionamiento de la inteligencia humana, de sus reales capacidades y posibilidades.* De ahí que, es menester fundamental la aplicación de los descubrimientos de la neurociencia, que nos refiere que la plasticidad del cerebro, es decir, la capacidad de aprender es mayor de lo que creíamos; por lo tanto, la confianza ilustrada en la “perfectibilidad” de todos los seres humanos, está neurológicamente fundamentada.

b) *Organizar y animar escenarios de aprendizaje.* Puede parecer extraño oírnos decir que el profesor debe saber lo que los estudiantes deben aprender, saber cómo conducirlos a esa situación y saber si han aprendido o no. Tradicionalmente se decía que para aprender había que estudiar. Sin duda, pero una “situación de aprendizaje” es aquella en que el alumno no estudia para aprobar, sino para resolver alguna de las demandas del ambiente. Para lograrlo hay que implicar a los alumnos en proyectos, en situaciones problemáticas, en acciones a través de las cuales van a verse forzados a estudiar, a aprender, y a reutilizar lo aprendido.

c) *Gestionar el progreso en el aprendizaje.* La tarea de los docentes no es “enseñar”, sino conseguir que los alumnos “aprendan” y eso implica una educación lo más cercana posible al alumno, atender a las distintas velocidades de aprendizaje, aprovechar las metodologías cooperativas, utilizar las nuevas tecnologías para hacer posible esa diversificación, hacer proyectos con otros profesores para aprovechar sinergias. Esto no se puede conseguir con aulas masificadas.

d) *Saber enfrentarse a conflictos y problemas de convivencia y ayudar a que los alumnos sepan resolverlos.* Las relaciones humanas son conflictivas y la convivencia difícil. La cultura que intentamos transferir es el conjunto de respuestas a problemas universales, que cada sociedad ha solucionado a su manera: la supervivencia, la comunicación, el conocimiento del mundo, el arte, las religiones, la organización familiar y política, la solución de conflictos.

e) Saber trabajar en equipo con el resto del personal. Este nos parece un cambio esencial. Todo docente debe ser excelente dentro del aula, pero debe también sentirse miembro activo del centro. Una “escuela inteligente” es aquella en que todos sus miembros tienen claros los objetivos compartidos, el modelo de escuela que quieren conseguir, saben colaborar, son capaces de pensar sistémicamente.

f) Dar importancia a la relación con las familias. Aunque todo el mundo es consciente de la importancia que tiene la colaboración entre familia y escuela, en algunos países se cuida poco este aspecto. Incluso en ocasiones las relaciones son poco fluidas o incluso muy tensas.

g) Utilizar las nuevas tecnologías dentro del aula. Salvo los profesores de nuevas tecnologías, los docentes no pueden pretender competir en habilidades tecnológicas con sus estudiantes, sino en una mejor comprensión de su utilización. Como hemos indicado, la aplicación didáctica de las nuevas tecnologías, los cambios que están produciendo en la gestión del propio cerebro, la aplicación de los Big Data en la escuela, las tecnologías de realidad ampliada, y la necesidad de discernir lo que debe guardarse en el cerebro personal biológico y en el cerebro personal electrónico son formidables retos educativos que un profesor aislado no puede afrontar.

h) Adaptación a entornos multiculturales y necesidad del bilingüismo. La multiculturalidad plantea problemas complejos, que las sociedades actuales no saben cómo afrontar. Vivimos en un mundo globalizado, con grandes intercambios de todo tipo, y gran movilidad, lo que hace necesaria una comprensión de otras culturas y la necesidad de un vehículo de comunicación de una lengua franca, que en este momento es el inglés.

i) Enfrentarse competentemente a los dilemas éticos de la profesión. Esta competencia, es coherente con el propósito moral que debe regir toda la actividad educadora.

j) Estar dispuesto a aprender siempre, y a organizar su propia (FP). La administración educativa debe organizar los procedimientos para una educación permanente, pero, además, cada docente debe emprender por su cuenta aquellos aprendizajes que sirvan para mejorar su desempeño, de manera análoga a lo que tiene que hacer un médico, que ha de actualizar sus conocimientos para poder atender bien a los pacientes.

2.2.5. PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

Con respecto a la participación de los profesores en el (DPD), en la revisión de la literatura, Buxton et al., (2015) sostienen que los docentes se relacionan con su (DP) orientados en dos vías, por un lado, con su participación y asistencia a las actividades de formación y por otro con la adaptación y aplicación de los contenidos y procedimientos aprendidos. En este sentido, los autores parten del entendido que los docentes toman decisiones de manera permanente.

Además, reconocen que el contenido de la intervención no necesariamente se traducirá o aplicará de manera unilateral, sino que los docentes tomarán decisiones sobre qué y cómo aplicar y transponer lo que aprendieron.

En síntesis, según la literatura, indistintamente de las jornadas e intervenciones de aprendizaje a las que se asisten, los docentes tienen una autonomía sustantiva al momento de transferir lo aprendido. No obstante, son escasos los ejemplos de intervenciones en (DPD) los cuales se registra autonomía y oportunidades de toma de decisiones por parte de los docentes.

2.2.6. EL DESARROLLO PROFESIONAL Y SU EVALUACIÓN

Según la revisión documental a nivel internacional y regional, una de las falencias que presentan los diferentes (PDP) es lo relacionado con la evaluación, seguimiento y su sostenibilidad. De ahí, el interés por la evaluación del (DP) es creciente en los últimos

años; al respecto, Guskey (2000) afirma, para diseñar y llevar a cabo la evaluación del (DPD) se deben tomar en cuenta algunas características fundamentales: se realiza con una intencionalidad, de manera evolutiva y sistemática.

Además, refiere que la intencionalidad del (DP) no debe improvisarse al contrario debe orientarse a la consecución de objetivos y determinados propósitos que son valiosos, por lo que debe tener implícita su evaluación la cual debe ser evolutiva por que precisa del formador y formado en todo el trayecto de su carrera docente y sistemática porque no solo incluye los aspectos personales si no que, se entiende que los esfuerzos de (DP) de los docentes deben necesariamente enmarcarse en el contexto organizativo, cultural y social del centro educativo.

Con respecto a esta dimensión de la evaluación del (DPD) nos sirve para tener información y evidencias de calidad relativas a los procesos de reforma de la formación, por último, se evalúa el (DP) por la emergente presión con relación al rendimiento de cuentas (Vaillant y Marcelo, 2015). En tanto, una de las interrogantes que surge siempre y que orienta la revisión bibliográfica relacionada es con respecto a los elementos condicionantes que coadyuban a la sostenibilidad de una intervención en el tiempo para (DP).

En esta misma línea evaluativa anterior, cinco estudios examinados, hicieron referencia a cambios estructurales y contextuales que podrían influenciar potencialmente la sostenibilidad de una intervención. Para el caso, May (2007) afirmó que las demandas exógenas producen estancamiento para que las iniciativas de (DPD) prosperen en el tiempo. Una posible solución para esto sería según el autor, que las instituciones educativas permanezcan involucradas en la intervención durante períodos de tiempo prolongados (mínimo un año) permitiendo mayor involucramiento al aprendizaje profesional. Además, sugiere un exhaustivo seguimiento de los resultados de las intervenciones de (DPD) a mediano y largo plazo.

En esta perspectiva anterior, un estudio de Whitehead (2010), recoge información de una intervención un año después de su finalización. La evidencia de ese estudio sugiere que la combinación de un enfoque específico en el área académica que se pretende mejorar, junto con una sólida base teórica y trabajo práctico llevado a cabo con los profesores, pueden aumentar las probabilidades de sostenibilidad.

Parecería que la literatura tiende a focalizar su atención en resultados concretos y a corto plazo de la intervención de (DPD), y no en su permanencia en el tiempo que es lo que produce efectos sostenibles y profundos en las instituciones educativas.

En tanto, el modelo de evaluación de Guskey (2000) plantea un desarrollo similar del elaborado por Kirkpatrick (1999) en función de cinco elementos claramente definidos del (DP).

Tabla 13

Evaluación del (DPD): reacciones y aprendizajes de participantes

Nivel de evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
Nivel de la evaluación	¿Le gustó? ¿Fue un tiempo bien empleado? ¿El material era adecuado? ¿Fue útil? ¿Los formadores eran especialistas y ayudaron? ¿La sala era confortable? ¿Los participantes adquirieron los conocimientos y competencias planificadas?	-Cuestionarios administrados al final de la sesión. -Grupo focal -Entrevista -Diarios personales	¿Satisfacción inicial con la experiencia?	Mejora el diseño y desarrollo del programa.
Aprendizaje de los participantes		-Instrumentos de papel y lápiz - Simulaciones y demostraciones	Nuevo conocimiento y habilidades de los participantes	Mejora el contenido, formato y

- Reflexiones de los participantes (orales y escritas).	organizaci ón del programa
- Portafolios de los participantes	.
- Estudio de caso	

Nota. Evaluación del (DPD) según el elemento reacciones y aprendizajes de participantes, Guskey, 2000

El primer nivel esta direccionando a auscultar las reacciones de los participantes en una acción formativa. Estas reacciones se pueden orientar con relación al contenido (relevancia, utilidad, adecuación, coherencia, credibilidad, amplitud, complejidad), con el proceso (las estrategias utilizadas, el perfil del formador, los materiales utilizados, las actividades realizadas, su organización, empleo del tiempo...) o con el contexto (tamaño del grupo, condiciones físicas, luminosidad, sillas...).

El segundo nivel de la evaluación del (DP) se orienta a conocer el aprendizaje que se ha producido en los participantes (los docentes). Resulta fundamental conocer este nivel de impacto puesto que, su aplicación al aula se pone en precario si realmente no se ha internalizado dicho aprendizaje de conocimientos y habilidades. No obstante, Guskey y Sparks (2002) expresan que aquí se debe tener en cuenta el lento proceso de cambio de actitudes y creencias al que ya hemos referido anteriormente.

Tabla 14

Evaluación del (DPD): el apoyo y cambio organizativo

Nivel de evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
Nivel de la evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
Apoyo y cambio organizativo	¿Cuál fue el impacto en la organización? ¿Ha afectado al clima y a los procedimientos?	-Registro de la institución y administración - Actas de reuniones de seguimiento	El apoyo, facilidades y reconocimiento que la organización proporciona.	-Documentar y mejorar el apoyo organizativo.

¿Se facilitó, animo, y apoyo la implementación? ¿El apoyo fue público y abierto? ¿Se abordaron los problemas con rapidez y eficiencia? ¿Se dispuso de suficientes recursos? ¿Se reconoció y compartió el éxito?	-Cuestionarios -Grupos focales -Entrevistas estructuradas con participantes y administradores -Portafolios de los participantes	Informar futuros esfuerzos de cambio
---	--	--------------------------------------

Nota. Evaluación del (DPD) según el elemento apoyo y cambio organizativo, Guskey, 2000.

Un tercer nivel de estudio del impacto del (DP) que plantea Guskey (2000) es el producido en la organización. El (DPD) visto desde un prisma sistémico, tiene una importancia singular la institución donde se pretende aplicar un cambio; resultando imprescindible. Así por muy bien que se haya desarrollado una actividad formativa, si entra en conflicto con las normas y cultura de la institución, difícilmente podrá ser aplicada.

Tabla 15

Evaluación del (DPD): uso del conocimiento e impacto en aprendizaje

Nivel de evaluación	¿Qué preguntas se deben formular?	¿Cómo se recopilará la información?	¿Qué se debe medir o valorar?	¿Cómo se utilizará la información?
<i>Uso por parte de los participantes del nuevo conocimiento y habilidades</i>	¿Los participantes aplicaron de forma eficaz los nuevos conocimientos y habilidades?	-Cuestionarios -Entrevistas estructuradas con los participantes y supervisores. -Reflexiones de los participantes (orales y-o escritas) -Portafolios de los participantes	¿Qué se debe medir o valorar? -El grado y calidad de la implementación	

		- Observaciones directas -Videos o audios.	-Documentar y mejorar la implementación del contenido del programa.	
<i>Resultados de aprendizaje de los alumnos.</i>	¿Cuál ha sido el impacto en los estudiantes? ¿Ha afectado al rendimiento de los alumnos? ¿Ha influido en el bienestar físico y emocional de los alumnos? ¿Los alumnos son aprendices más autónomos? ¿La atención de los estudiantes está mejorando? ¿Se reduce el abandono escolar?	Calificaciones de los alumnos -Calificaciones de la escuela -Cuestionarios -Entrevistas estructuradas con alumnos, padres, profesorado y directores. -Portafolios de los participantes)	Resultados del aprendizaje de los alumnos: -Cognitivos (actuación y rendimiento) -Afectivos (actitudes y disposiciones) -Psicomotores (habilidades y conductas)	-Documentar y mejorar el apoyo organizativo. Informar futuros esfuerzos de cambio

Nota. Evaluación del (DPD)según el elemento, conocimiento e impacto en aprendizaje, Guskey, 2000.

El cuarto nivel de la evaluación del (DP) se refiere a la utilización por parte del sector docente en servicio sobre los conocimientos y competencias adquiridas por los docentes. En este punto se ha planteado la utilidad del modelo (CBAM) (Concern Based Adoption Model) de diferentes etapas de preocupaciones de profesores (toma de conciencia, información personalizada, gestión, consecuencia, colaboración y reenfoque).

El quinto y último nivel de análisis del efecto del (DPD) es el grado de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, se debe reconocer que dicho efecto no es tarea fácil, sobre todo porque en el aprendizaje de los estudiantes inciden otras variables intervinientes aparte de la (FD). En tanto, hay que reconocer que la preocupación por los alumnos como criterio para evaluar el (DPD) es una tendencia emergente, y digna de interés por que plantea un nuevo prisma a la (FD).

2.2.7. EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En el contexto y cotidianidad escolar se observan diversas situaciones problemáticas, en tanto en la gestión educativa de estas instituciones, los docentes conviven con diversas dificultades tales como la falta de una comunicación horizontal, fluida y eficaz, desconfianza, tensiones en el cumplimiento y horarios laborales. Además, de observarse un marcado conformismo en los docentes y poco trabajo colaborativo; los docentes en su mayoría desmotivados para participar en la solución de los problemas de su institución.

En suma, la productividad del docente se ve menguada lo que es adjudicable a varios factores: bajas remuneraciones, carencia de programas de capacitación, inadecuado clima organizacional, entre otros. Todo ello, afecta de manera directa el óptimo y desempeño de las labores académicas. Respecto al Clima Organizacional, llamado también, clima laboral, ambiente laboral o ambiente organizacional; se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo (Rodríguez,1999).

Desde otras miradas, como la de Caligiore y Díaz (2003) el clima organizacional:

es un componente multidimensional de elementos que pueden descomponerse en términos de estructuras organizacionales, tamaño de la organización, modos de comunicación, estilos de liderazgo de la dirección, entre otros. La personalidad de una organización influye en el comportamiento de los individuos en el trabajo. (p.645)

En concordancia con esta definición anterior, se reconoce la relevancia de este componente en la búsqueda de la calidad educativa y los resultados de aprendizaje de los estudiantes; en tanto, para las instituciones educativas, el clima organizacional tiene una

importancia sustantiva porque posibilita la transformación de la escuela en una empresa integradora, con clara dirección en la resolución de problemas a futuro (Orlandini, 2017).

De modo tal, en la actualidad las instituciones visionarias y comprometidas con el tema de la calidad educativa e institucional hacen sus mejores esfuerzos por fortalecer y mejorar este componente, de esta manera estar vigentes como instituciones eficaces; puesto que, un clima organizacional adecuado, genera en el personal: integración, motivación; participación en las acciones que se tomen, situaciones que permitirán proponer innovaciones apoyarse mutuamente, trabajar en equipo, brindar asistencia y asesoría a los estudiantes, uso de recursos y materiales en forma adecuada al contexto de la institución compartir conocimientos y saberes, así como formar círculos de inter-aprendizaje para mejorar los resultados académicos (Cunza y Condori, 2017).

En consecuencia y considerando que el clima organizacional también representa un predictor del desempeño y (DPD), corresponde abordar dicha temática en los contextos educativos de los diferentes niveles del (SEN), donde por lo general se visibilizan comportamientos de un estilo gerencial autocrático, con muchas tensiones laborales, con canales de comunicación inadecuados; bajos estímulos laborales, conflictos mal conducidos y escasas relaciones sociales que influyen en el desempeño de los profesores de las instituciones educativas, en menoscabo del cumplimiento del rol de docente, en la solvencia profesional, y en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje.

- **Centros educativos como organizaciones que aprenden**

La organización del centro educativo como una disciplina pedagógica referida a la estructura, ordenamiento y dinámica del contexto institucional educativo, puede facilitar enormemente la acción educativa y condicionar la (FP) y (DPD) de este. Es menester fundamental que, como sistema, no sólo aspire a ser un sistema eficaz y eficiente, o que incluso aprenda durante el trayecto. En tanto, es esencial que aspire a ser una institución consciente, madura, preparada para adquirir y crecer más allá del

aprendizaje; en tanto, la invitación es a que las instituciones que aprenden puedan, evolucionar y alejarse del letargo para ganar conciencia y madurez institucional.

Bajo este marco anterior, Castilla (2012) expresa, con frecuencia se relaciona el aprendizaje organizativo con las organizaciones que aprenden, «organizaciones inteligentes», señalando una serie de características, tales como:

- Cuando superan problemas.
- Cuando revierten las dificultades en oportunidades.
- Cuando prevén el futuro y se preparan para acometerlo.
- Cuando plantean y comparten metas colectivas.
- Cuando institucionalizan los procesos de auto-renovación.

Adicionalmente, la autora refiere que un centro revestido con estas características anteriores es candidato para crear una cultura institucional compartida en la que predominarían ideas como:

- El centro educativo como núcleo de mejora. Partir de la realidad que supone tratar a los centros educativos como el sitio en el que adquiere su máxima dimensión el concepto relacional de la actividad educativa.

- Colegialidad y participación. Como forma de compromiso compartido en la gestión de instituciones educativas, garantizando que los distintos sectores toman parte en la gestión del sistema.

- Conciencia profesional de docentes y directivos. Reconocimiento y respaldo la profesión docente y responsabilidades directivas como soporte del sistema.

- Las instituciones educativas se fundamentan en compartir una serie de principios que garanticen una línea común de actuación como fortaleza del propio

sistema y garantía para los usuarios. Las comunidades educativas convertidas en «comunidades de aprendizaje», abiertas e integradas en su entorno.

- Es necesario un decidido y permanente apoyo institucional y social a la educación en general y a las instituciones educativas en particular.

- Las instituciones educativas constituyen organizaciones complejas y cambiantes que necesitan de estructuras sólidas y apoyos técnicos permanentes.

- El contexto organizativo de las instituciones educativas se configura a través de numerosas actuaciones de toda índole que precisan de un marco normativo claro, sencillo y compartido que proporcione seguridad a los agentes y usuarios.

- Las propuestas organizativas que salgan de las instituciones educativas han de coadyubar e impulsar planes de mejora continua, consecuentemente, metas de aseguramiento de la calidad en educación.

- Es preciso redefinir la (FI) del profesorado, así como las titulaciones cuyo perfil profesional está directamente relacionado con los centros educativos.

- Los docentes necesitan un sistema eficaz de apoyo profesional y reconocimiento social.

Bajo este marco de ideas, en el desarrollo organizacional, adquiere una especial relevancia la planificación; en tal sentido, una alternativa cada vez más robusta, es el desarrollo de comunidades de aprendizaje, constituidas según unos principios colectivos, tales como: parten de las instituciones ordinarias y actuales, asumen su propia realidad y sus dificultades, piensan en positivo, comprometen a los distintos elementos activos del proceso (Profesores, Alumnos y Familia) gestionan apoyo y compromisos externos (Municipalidades Entes de apoyo, Administraciones...) tienen un proyecto común y compartido.

- **Comunicación organizacional**

Las nuevas tendencias en el avance de la ciencia, tecnología, economía y la cultura global tienen impacto en la escuela y en los profesionales de la educación; es por ello, los mismos deben generar respuestas que permitan mantenerse vigentes en pleno siglo XXI. Bajo este marco contextual, la comunicación organizacional interna conforma un dispositivo estratégico de gestión de la organización educativa que coadyuba tanto a propiciar la motivación como a sintonizar con todos los integrantes de la comunidad educativa.

Al respecto, Arboleda-Naranjo (2017) arguye, la comunicación organizacional incide en la organización, en sus componentes y en la totalidad de la entidad organizativa. En tanto, para Chiavenato (2009) quien define a la comunicación organizacional como los pasos a seguir para poder intercambiar datos o información valiosa o no para la entidad, sin soslayar el respeto a la jerarquía por medio de una comunicación oficial que evidencie la línea de responsabilidad establecida por la empresa.

Bajo estos planteamientos anteriores, se infiere que la comunicación organizacional es el intercambio de información dentro de una organización entre los colaboradores de una entidad; de ahí que, la comunicación organizacional interna constituye un tópico sustantivo para analizar, caracterizar, mejorar e innovar en las instituciones educativas, en la sociedad de la información y de la comunicación.

Siempre en esta misma línea de la comunicación interna de una entidad educativa donde se ejercita la acción comunicativa, Van Riel (2018) refiere que la comunicación organizativa aborda distintos modos de comunicación que permanecen afincados al interior de la organización. En consonancia, en la gestión de una institución educativa se aplican diversos modos de comunicarse que pueden clasificarse en *oficiales*

o *no oficiales* con base al reconocimiento de su contenido. A estas maneras de comunicarse Badut (en Papic Domínguez, 2019) las designa de la siguiente manera:

- **Comunicación formal e informal**, determinada por la propia estructura jerárquica de la organización y a la informal, aquella que se da al interior de las relaciones interpersonales. Esta última es espontánea, activa y difícil de controlar porque los trabajadores la implantan al margen de toda normativa laboral.

- **Comunicación descendente**, circula desde el nivel de un grupo u organización hacia un horizonte inferior. Asimismo, se da desde la dirección hacia el personal (profesores) de la organización y su finalidad consiste en garantizar una adecuada comprensión de los objetivos de la organización.

- **Comunicación ascendente**, es la que circula hacia un nivel superior en el grupo u organización. Sirve para proporcionar retroalimentación a los estamentos superiores sobre el progreso en la consecución de las metas y problemas presentes. Inclusive, favorece el desarrollo de un flujo comunicativo en doble vía, información que se origina desde los docentes hacia la dirección, y que es utilizada por los directores para enriquecer los procesos de las tareas.

- **Comunicación horizontal**, se hace efectiva entre los integrantes de un mismo grupo de trabajo y entre los miembros de equipos de labor del mismo nivel o entre los empleados horizontalmente equivalentes. Este tipo de comunicación es adecuada para establecer la buena coordinación y articulación de las unidades de la empresa y de las funciones que se desarrollan al interior del sistema institucional.

Derivado de esta tipología anterior, se puede inferir que para el cumplimiento de estos tipos de comunicación organizacional es preciso redireccionar las organizaciones y direcciones escolares orientadas a romper estructuras arcaicas y abrirse a nuevos contextos, que potencien la participación y comunicación con escucha activa de todos

sus integrantes, así como una organización que se distinga por canales informacionales eficaces y más alineados con la Sociedad de la Información y de la Comunicación.

- **Gestión institucional y el servicio educativo**

Al revisar la literatura se puede constatar que el empleo de la palabra gestión, así como su aplicación se estila con mayor frecuencia en el sector empresarial, puesto que ahí es donde los recursos materiales, económicos y el talento humano se canalizan hacia el logro de metas, y donde la figura de un gestor tiene relevancia para organizar, implementar de manera coordinada; no obstante, la funcionalidad de la gestión es extrapolable a otros ámbitos como el campo educativo. Puesto que, es de capital importancia el talento humano en una institución educativa, ya que es un elemento fundamental de los posibles éxitos, siendo vital, entonces, que el directivo gestione, las capacidades y la voluntad de quienes conforman el talento humano.

Para Amiri (2017), la gestión cumple algunas funciones relativas a promover que cualquier entidad transite sin problemas; además, aplicativa en un escenario y condiciones propicias para cumplir metas y objetivos. Dado que gestión es la acción de gestionar, Miranda (2016), expresa que, gestionar es poseer un cúmulo de actitudes y capacidades pedagógicas y administrativas de quien dirige y organiza, con expectativas de lograr transformaciones de mucha valía en el centro educativo, resaltando y significando el proceso educativo, en especial de los estudiantes (actores protagonistas). Desarrollar estos procesos contribuirá a direccionar pertinentemente los ideales institucionales.

Desde el prisma directivo, Arroyo (2009), considera a la gestión directiva como un conjunto de procesos por medio del cual el director de la entidad escolar piensa, prepara, desarrolla y robustece el potencial de su personal docente y administrativo de manera individual y colectiva para que participen sobre los recursos organizacionales, de esta forma lograr la visión y misión institucional. Sin duda, el liderazgo directivo es crucial

para la gestión educativa en todas las dimensiones de desarrollo de una institución que le apuesta a una mejora continua y aseguramiento de la calidad.

Según la UNESCO (2011), en el Manual de Gestión para Directores, sobre las dimensiones de la gestión educativa nos refiere que son de varios tipos, pero los más funcionales y comprensibles son las dimensiones institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria.

-*La dimensión institucional*, permite conocer cómo están organizados los integrantes de la comunidad educativa y el funcionamiento de la entidad; además, propende al desarrollo y valora las capacidades de cada individuo o de grupo a fin de alcanzar los cambios que la sociedad exige.

-*La dimensión organizativa (institucional)*, busca conocer cómo se organizan los roles y funciones del personal que conforma la entidad, lo que conlleva a que cada entidad educativa determine un estilo de funcionamiento. Es importante que las funciones estén claras.

- *La dimensión pedagógica*, permite identificar el quehacer educativo sobre el proceso enseñanza aprendizaje, considerando la diversificación curricular, programación curricular, estrategias didácticas y metodológicas, evaluación y uso de recursos educativos; también, se considera las prácticas pedagógicas, manejo y dominio de enfoques, estrategias y formas de enseñanza de los docentes, asimismo, se resalta la formación y actualización docente.

La dimensión comunitaria permite identificar cómo se relaciona la escuela con los padres de familia, organizaciones y comunidad de acuerdo con las necesidades y demandas establecidas. Respecto al docente, cabe resaltar que es componente importante en la ejecución de los objetivos educativos; y, la persona más valiosa en la enseñanza; puesto que, este se utiliza a sí mismo y que sus conocimientos, habilidades,

actitudes y prácticas, y los logros de aprendizaje depende ciertamente de la calidad de su preparación.

Lo referido anteriormente, marca el camino para que el docente tenga una (FPD) y un (DP) más coherente y sostenido; de esta manera poseer competencias profesionales eficientes y efectivas.

-Gestión del talento humano

En el devenir de los tiempos, la gestión del talento humano ha venido cobrando importancia sustantiva en muchas organizaciones y empresas; en tanto, la gestión del talento depende del proceso de ingreso y desarrollo de nuevos profesionales en la fuerza laboral, retención y crecimiento de los recursos humanos existentes, y busca fundamentalmente sacar a flote personas y profesionales con gran potencial.

No obstante, el clima organizacional en la actualidad es un factor determinante en el desarrollo empresarial, se toma como base de anclaje el ambiente creado por las emociones o sentimientos de los integrantes de un grupo u organización, lo cual se relaciona con la motivación de los colaboradores (Guevara, 2018).

Al respecto, los cambios y nuevas exigencias de la sociedad que hoy día comprometen a la educación en cuanto a su oferta de servicios de calidad en las instituciones educativas del país; así como a los tomadores de decisiones, directores de la administración educativa con sus colaboradores quienes son los responsables de lograr las metas trazadas. Pues el talento humano crea ideas únicas para una organización que la diferencia de las demás. Por tanto, el talento es actualmente el aspecto más competitivo de las organizaciones. Solo los profesionales y empleados más capacitados pueden crear los mejores servicios y generar las mejores ideas para poner el encargo social por delante de la competencia (Abanto, 2019).

De ahí que, una gestión del talento humano muy endeble en las instituciones educativas vendrá en menoscabo de la calidad de la educación de los estudiantes en los diferentes niveles del (SEN). En tal sentido, es muy común observar de manera empírica la desorganización en la educación, ya que los docentes de las instituciones educativas

públicas son reacios en su mayoría para seguir a cabalidad los lineamientos que la administración educativa gubernamental nacional les ha dispuesto; sin embargo, la pérdida recae en miles de estudiantes, quienes a parte de otros factores asociados se ven afectados en su normal rendimiento académico.

2.2.8. PRACTICA PEDAGÓGICA EN EL (DPD)

Tal como se ha venido manifestando en epígrafes anteriores, El (DP) es considerado un proceso situado, interactivo, social, basado en discursos y comunidades de práctica que pueden darse en espacio formal e informal de manera intencional o no; además, requiere compromiso cognitivo y emocional, junto con la capacidad y voluntad para examinarse y concebir alternativas de mejora o cambio (Ávalos, 2011).

Se trata, entonces, de un proceso difícil, especialmente para la innovación de la práctica pedagógica en el aula. Entendida, la práctica pedagógica como la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros escenarios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo (Díaz, 2004).

Al respecto, la revisión documental realizada pone de manifiesto que la práctica pedagógica debe ser visionada desde una mirada poliédrica, dado su carácter complejo, cambiante y dinámico, en el que se conjugan diversos saberes. En tal sentido, la práctica pedagógica vista desde un enfoque holístico es compleja y cuando reflexionamos entre el ser y el deber ser de la actuación docente encontramos que nos corresponde orientar a nuestros alumnos, contribuir a resolver sus problemáticas.

También resulta necesario y pertinente resignificar la práctica pedagógica desde un enfoque reflexivo, en el que emerjan transformaciones mediadas por un acompañamiento andragógico. De modo tal; y en atención a Adam (2000), la enseñanza no se puede concebir como el acto de reproducir conocimientos que utilicen técnicas de

memorización, sino como una orientación al estudiante en la gestión de su propio aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, el docente en servicio desde su propio proceder y deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su propia práctica para mejorarla y fortalecerla, desde esa instancia elaborar y reelaborar nuevos conocimientos; puesto que, en su ejercicio profesional continuará transfiriendo y construyendo saberes para estar vigente en la profesión y de esta manera afrontar con éxito situaciones diversas de aula y entorno, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen contenidos, acciones y significados en torno a un currículo prescrito y también uno oculto.

Con respecto al currículo, no cabe duda que es otro componente importante, ya que en nuestras instituciones educativas por lo general coexisten tres versiones: (a) un currículo oficial, prescrito por la administración educativa, (b) un currículo oculto, derivado de la cotidianidad práctica y cultura propia de la institución y (c) un currículo real como un comprimido del balance de los dos anteriores; Indicador relativo a que una cosa es la que nos dicte el programa que enseñemos, otra la que realmente enseñamos y otra diferente es la que aprenden los estudiantes.

A razón de todo lo anterior, se puede inferir que una práctica pedagógica con enfoque reflexivo y crítico ejercida por los docentes en servicio es un indicador de la pertinencia en la (FI) y (FP) que potencia para un (DPD) exitoso; además, un prescriptor de calidad en el aprendizaje de los estudiantes en formación.

- **Trabajo colaborativo; una estrategia fundamental en el (DPD)**

Al examinar la literatura se puede observar que el trabajo colaborativo docente se ha planteado como uno de los ejes que podría generar mayor impacto en el (DPD), puesto que posibilitaría mejoras a través de los espacios de reflexión y el diálogo entre pares.

A diferencia de las prácticas ancladas en postulados convencionales, con baja relación y aplicabilidad de las acciones formativas con las prácticas de aula; las experiencias más eficaces para el (DP) son aquellas que están basadas en los centros educativos, que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los docentes y que promueven el trabajo colaborativo de maestros y profesores (Calvo, 2014).

Con lo expresado, es importante reconocer la importancia de la estrategia del trabajo colaborativo, su adopción y promoción por parte de los centros educativos que proyectan un mejor (DP) de sus miembros; además, mejorar la calidad de sus servicios educativos. En sus palabras, Lillo (2013) refiere que el aprendizaje colaborativo es el trabajo en grupos heterogéneos, trabajan en grupos pequeños que potencian el dialogo, no es espontáneo porque debe existir una intención para el logro del objetivo, deben resolver una situación problémica o una actividad de manera individual o conjunta permitiendo desarrollar habilidades interpersonales donde cada uno es responsable de su propio aprendizaje, pero a la vez de los demás.

Desde esta perspectiva, el resultado de un trabajo realizado en un grupo colaborativo tiene un plus adicional que tendría la sumatoria de los trabajos individuales de cada integrante del equipo; además, potencia las formas de relación y asociación que se establecen al interior de los colectivos docentes. Relacionado con lo último, Calvo (2014) también sostiene, que la docencia debiese ser entendida como un trabajo colectivo debido a las propias características del trabajo docente ya que:

Los profesores interactúan de manera informal a través del encuentro y charla profesional entre pares; la lectura y la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente; la detección de las propias necesidades formativas y la toma reflexiva e informada de decisiones en colectivo. (p.113)

En este marco de reflexiones, el trabajo colaborativo entre y con los docentes, se ha planteado como una experiencia importante para la mejora permanente de los

procesos de enseñanza- aprendizaje de los propios docentes y sus estudiantes; de ahí que, se refuerza la idea de que el aprendizaje de los docentes no se produce solo en el plano individual, sino que resulta mucho más enriquecedor su interacción en el ámbito de una comunidad de aprendizaje.

Al respecto, Chong y Kong (2012) evidencian que los contextos de aprendizaje colaborativo de los docentes afectan la eficacia de estos y su impacto se ha relacionado empíricamente con la mejora de los resultados y bienestar psicológico de los estudiantes. Del mismo modo, sostienen que las colaboraciones exitosas entre docentes les han permitido el dialogo reflexivo y fundamentado sobre sus conocimientos, métodos y estrategias del proceso docente educativo y aprender a desarrollar la institución desde el aula. Existe, por tanto, un avance y cierta transición entre las formas tradicionales de un (DP) centrado en el docente como persona individual y única, a otro donde la colectividad cobra mayor relevancia en la efectividad de esa (FP).

Siempre en esta misma línea, muchos investigadores han centrado sus estudios en recopilar las características de (PDPD) fundamentados en el trabajo colaborativo de estos, entre ellos, (Borko, 2004; Calvo, 2014; Chong y Kong, 2012). De donde se extraen los aspectos más relevantes y son sintetizados en la figura siguiente:

Figura 10

Características de los programas de (DPD) basados en trabajo colaborativo docente



Nota. Fuente: elaboración propia a partir de Borko, 2004; Calvo, 2014; Chong y Kong, 2012

Por otra parte, Krichesky y Murillo (2018) a través de su experiencia investigativa, proponen prácticas de (TCD) que potencian el aprendizaje docente, permitiendo la mejora escolar, tomando como dimensiones el trabajo interdependiente, el compartir visión o valores comunes y el objeto de la práctica. Los indicadores por los autores propuestos pueden ser esquematizados de la siguiente forma.

Tabla 16

Caracterización de las distintas prácticas colaborativas según, Krichesky y Murillo.

<i>Coordinación</i>		<i>Desarrollo en conjunto</i>		<i>Resolución conjunta de problemas</i>	
			Desarrollo en conjunto de materiales	Desarrollo en conjunto de actividades generales	Desarrollo en conjunto de actividades generales.
<i>Objeto de la colaboración</i>	Alcanzar acuerdos, tomar decisiones.	Generar un producto concreto	Diseñar y desarrollar una actividad o clase.	Diseñar y desarrollar una actividad general.	Generar alternativas a una situación percibida como problemática.
<i>Valores compartidos</i>	No necesarios	Necesarios y explícitos	Necesarios, pueden ser explícitos o implícitos.	Necesarios e implícitos.	Necesarios y explícitos.
<i>Relaciones interdependientes</i>	Débiles	Moderadas	Sólidas.	Moderadas	Sólidas
<i>Aprendizajes a partir de intercambios</i>	Escasos	Amplios Se generan a partir de recursos y experiencias de otros docentes.	Suficientes. Se aprenden contenidos de otras asignaturas, y posiblemente algunas metodologías didácticas.	Variables. Pueden darse a partir de la observación de otras prácticas.	Amplios. Se generan a través de un conjunto de conocimientos construidos de forma conjunta.

Nota. Fuente: Krichesky y Murillo (2018, pp. 149-150).

Frente a la diversidad de experiencias de (DPD) basado en trabajos colaborativos, Calvo (2014) realiza una presentación de estrategias representativas en América Latina tanto en el momento de inserción a la carrera docente como a lo largo de su trayecto profesional, pesquisadas a través de sus indagaciones. Estas se esquematizan a continuación:

Figura 11*Experiencias de (TCD) en América Latina*

Redes	Concebida como una especie de comunidad de aprendizaje profesional donde se facilita la transferencia de conocimiento complejo entre docentes que se conforman y se mantienen en función de sus necesidades e intereses profesionales.
Pasantías	Son experiencias que buscan favorecer el dialogo técnico -pedagógico de los docentes basado en sus experiencias. Estas permitirían al profesor situarse en una reflexión sobre el deber ser y el hacer de su cotidianidad docente.
Prácticas colaborativas	Estas se llevan a cabo principalmente en los momentos de la planeación y/u observación de clases mediante el apoyo de tutores o coaching. Bajo esta misma categoría se encuentran también los <i>talleres colaborativos</i> , los cuales involucran un observador externo a la reflexión.

Nota. Fuente: Calvo (2014).

- **Innovación educativa**

Existen nuevos enfoques para comprender el concepto de innovación. Acudiendo a la definición del término nuevo, se hablaría de algo que no había sido hecho o fabricado, en este sentido las innovaciones serían realmente escasas o raras; no obstante, si se amplía la definición a la renovación se daría paso a la mejora de las prácticas tradicionales y/o ya existentes (Barraza, 2005). Por lo anterior, el autor, amplía el concepto de innovación educativa a cuatro aspectos: nuevo, mejora, cambio y reforma.

Ahora bien, la innovación educativa, en particular la relacionada con el currículo, juegan un rol fundamental en las concepciones y creencias de los profesores, puesto que, ello implica modificar la práctica en las aulas escolares. Al respecto, Fullan (2016) considera que un cambio educativo supone una implementación de nuevos recursos y materiales curriculares, nuevas acciones o la implicación de nuevos elementos que intervienen en ese proceso educativo a través de la colaboración entre todos sus integrantes.

Lo anterior, implica un compromiso de los docentes para innovar su práctica pedagógica en consonancia con las nuevas exigencias de una sociedad cambiante, demandas de un mundo laboral más exigente de nuevas competencias en los estudiantes y por lo consiguiente extensivo a los docentes en sus maneras de renovar y transponer el conocimiento. En esta misma línea de innovación, Bentley (2010) considera que las teorías del cambio educativo deben estar basadas en una “arquitectura o infraestructura de apoyo” que contenga las innovaciones más impactantes y efectivas.

De manera tal, los docentes podrán tener la oportunidad de conocer y experimentar nuevas posibilidades de prácticas, tendientes al abordaje de nuevos conceptos y formas de desarrollar su acción para posicionarse y asimilarlas dentro del ámbito de su práctica, lo que supone una adaptación a las innovaciones que correspondan a la disrupción emergente en el último siglo.

En tanto, el desarrollo de las innovaciones educativas y curriculares se identifica en la cotidianidad de las aulas escolares, la organización y funcionamiento de los centros educativos y, especialmente, en las dinámicas de trabajo y la cultura profesional de los docentes a través de las mudanzas y transformación de la realidad cambiante lo cual supone un viraje de concepciones y actitudes que alteran las metodologías e intervenciones docentes con el propósito de mejorar el proceso docente educativo.

Bajo este marco anterior, los docentes se ven exigidos a una renovación continua; alineado con esta exigencia esta la denominada *Life long Learning* (Longworth, 2001), movimiento que reconoce la educación profesional permanente como un derecho de los ciudadanos con el que se justifica la necesidad de reciclaje del profesorado. Por tal razón, los docentes durante su (FP) deben prepararse, renovarse de nuevas competencias y habilidades, para extrapolar al aula estas novedades relacionadas a los dispositivos y herramientas tecno-educativas, con el propósito de incluirlas como estrategias de enseñanza-aprendizaje.

- **Prácticas innovadoras**

Las instituciones educativas contemporáneas alineadas con las nuevas tendencias y exigencias relativas al ofrecimiento de servicios educativos de calidad y, además, como organizaciones que aprenden deben potenciar y coadyuvar a la promoción de prácticas innovadoras. Las innovaciones que se realizan por esta vía tienen como características:

- *Alcance global.* Los procesos de innovación por lo general buscan que la práctica pueda ser replicada en otros contextos.

- *Necesidades organizativas estratégicas o competitivas.* Las innovaciones surgen de diferentes necesidades, fines sociales, económicos etc.

- *Equipos multidisciplinares.* Se conforma por personas con diferentes especialidades que se complementan.

- *Innovación en los servicios y productos,* se busca mejorar servicios y productos.

- *Apoyo institucional.* La institución entra a apoyar las iniciativas del profesor.

- *Desarrollo de prototipos, pruebas piloto y planes de implementación.* Uno de los objetivos es poderla aplicar en otros contextos, por lo tanto, se requiere hacer pruebas que faciliten esa función.

En esta perspectiva el mismo estudio sobre la innovación educativa en España (2011) identifica como características de los centros educativos innovadores las siguientes:

- Comunidades que asumen desafíos y buscan nuevas formas para lograr un mayor desarrollo de los docentes, de los estudiantes y de la propia institución.

- Existe una voluntad de cambiar las concepciones, las actitudes y las prácticas.
- Llevan a cabo procesos de reflexión crítica para resolver los problemas que el análisis de la realidad les plantea y sumen los conflictos que les pueda generar.
- Actúan con cierto grado de autonomía respecto de la administración educativa.
- Existe una apertura al contraste con otros colectivos de docentes.
- Se fomenta un clima de comunicación y colaboración.

- **Innovaciones individuales de los docentes, características:**

Con respecto a las innovaciones individuales, el estudio referido anteriormente las caracterizó de la siguiente manera:

- *Tiene un alcance local.* Los profesores hacen una innovación en forma local, con sus estudiantes. Su intención no es ser global.

- *Necesidades de la asignatura.* Las necesidades no suelen estar asociadas al orden económico o de tener un reconocimiento. Estas nacen con el día a día asociadas a la motivación, al desarrollo de nuevos conocimientos y competencias.

- *Suele innovar en los procesos.* Las prácticas a las que se venía acostumbrando se modifican para dar paso a nuevas experiencias.

- *Suele incorporar (TIC).* Las innovaciones educativas suelen incorporar el uso de la tecnología un elemento de novedad.

- *El equipo profesor es el equipo innovador.* La iniciativa se da en forma individual y no suele involucrarse profesionales de otras disciplinas.

- *Escaso apoyo institucional o nulo.* Al ser iniciativas que nacen en forma individual por parte del profesorado, la administración, suele no involucrarse.

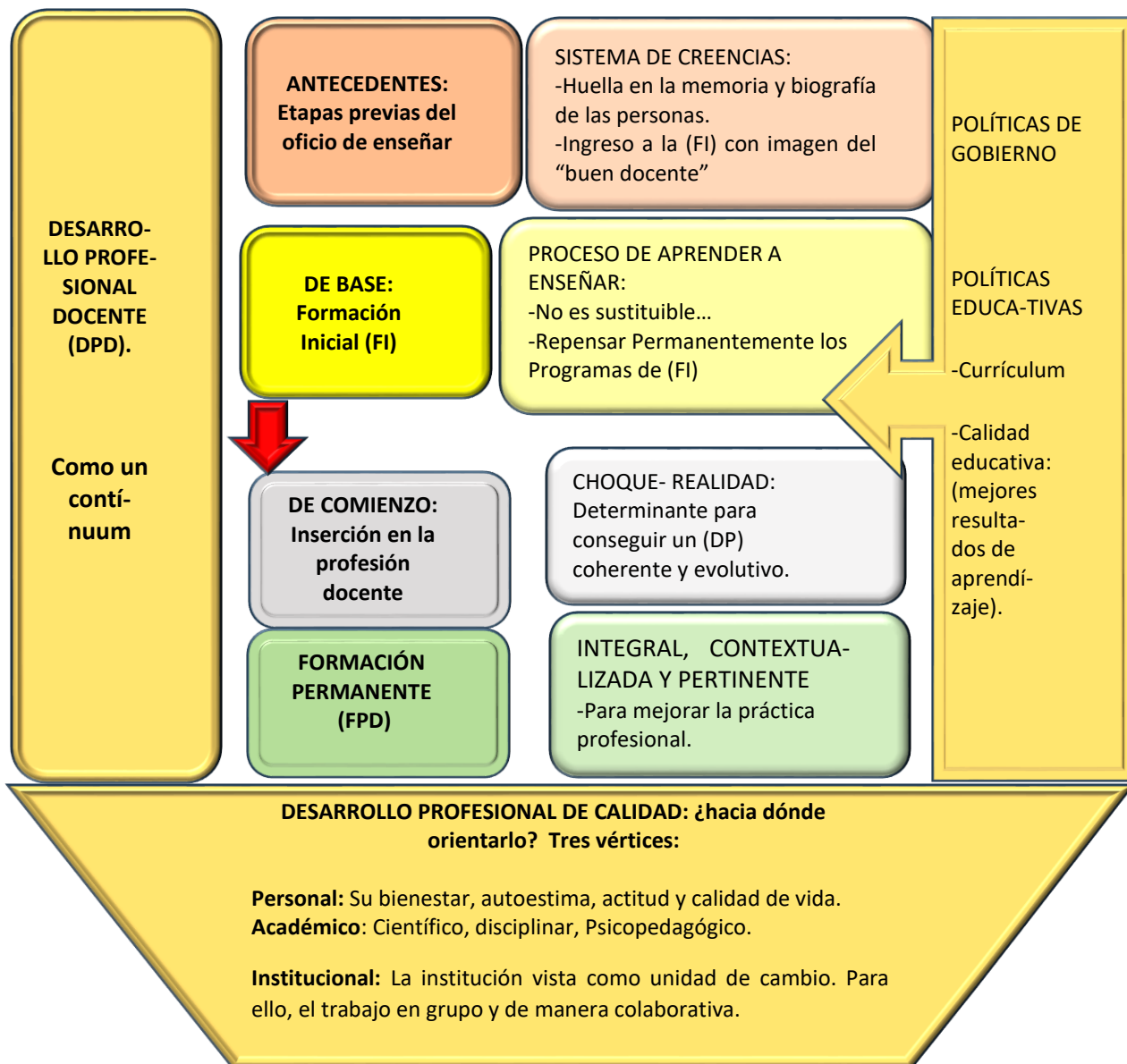
Ahora bien, se debe comprender que la innovación siempre va a depender del factor tiempo, algo que hoy resulta innovador, puede no ser innovador mañana. De ahí que, el límite generado por el tiempo es una condicionante implacable. También cabe señalar que las experiencias de renovación no son consideradas innovación educativa. Hay profesores que asocian la incorporación de la tecnología como innovación educativa. Pero en muchos casos solo se trata de actualización o renovación por parte de los docentes.

2.2.9 Aporte teórico sustantivo a la teoría del Desarrollo Profesional Docente (DPD).

Después de la revisión ampliada a la literatura y análisis de confrontación empírica proveniente de las narrativas, testimonios e intersubjetividad de los actores (Docentes, Directivos, Formadores y Expertos) entrevistados sobre el (DPD), considerado como una categoría (continuum) que tiene como etapas implícitas la formación previa del oficio de enseñar, la etapa de base (FI), la etapa de Inserción a la vida profesional y la etapa de (FP); se hacen algunas inferencias a este continuum formativo, retomando algunos elementos teórico prácticos de construcción que tributan al conocimiento sobre el (DPD); adicionalmente, esperamos que estos componentes coadyuben al aseguramiento de la calidad de los (PFPD) en servicio del (SEN).

Figura 12

Esquematzación de la teoría sustantiva y evolutiva del Desarrollo Profesional Docente (DPD)



Nota.Fuente: elaboración propia (2023)

2.2.9.1 Componentes sustantivos de un Desarrollo Profesional (DP) coherente y evolutivo.

Tal como lo expresa la literatura, el (DPD) focalizado desde un prisma de contínuum y proceso de aprender a enseñar a través de su estructuración en etapas, que sin duda determinan su coherencia, pertinencia y evolución impactando en la calidad educativa y del proceso de aprendizaje de los estudiantes. De ahí que, en este trayecto formativo lo ideal sería respetar y significar cada una de estas etapas:

En este marco anterior, *la primera etapa de antecedentes previos al oficio de enseñar* caracterizada por el trayecto de los estudiantes en los centros escolares soliendo dejar fuertes huellas en la memoria y biografía de las personas, en tanto la docencia considerada de las únicas profesiones en las que los futuros profesionales se ven envueltos en periodo prolongado de interacciones sociales previas; puesto que, se ha constatado que los profesores desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir de esa prolongada fase de observación de experiencias vividas como alumnos. (Vaillant y Marcelo, 2015).

Al respecto, toda esta configuración de creencias acerca de la enseñanza es fundamental al momento de ingresar a un programa (FI) lo que amerita del análisis reflexivo sobre la sistematización y sostenibilidad en el tiempo de estas creencias y saberes previos de los docentes durante su trayecto por las etapas de (DP); de modo tal, es importante activar la reflexión teórica sobre la preformación inicial de los docentes. En este marco de análisis global con extrapolación al contexto hondureño emergen algunos componentes y elementos que brindan sostenibilidad a estas creencias dentro de los cuales se exponen los siguientes:

- Avivar y mantener absoluta correspondencia entre la (FI) y los centros escolares fuente de donde emerge esa estructura de creencias acerca del oficio de enseñar. De modo tal, debe existir una retroa-alimentación; por una parte, la (FI) debe seguir sosteniendo la calidad y seguimiento a los mejores estudiantes referentes potenciales de modelación de la docencia en los centros escolares.

- Siempre en este marco de correspondencia, los centros educativos (Centros Experimentales) deben acercar la (FI) a sus instituciones, específicamente desde los proyectos de extensión y la práctica profesional (UPNFM) la cual debe incursionar en la cultura y ecología de estos centros referidos, de esta forma se retroalimenta esta cultura de identidad docente.

Con respecto a la *segunda etapa, de la (FI)* caracterizada por la preparación formal-profesional y respectiva acreditación para ejercer la profesión en un mundo laboral cada vez más cambiante; sin embargo, esta etapa de (FI) se encuentra hoy día fuertemente cuestionada por sus resultados, situación que la compromete para reinventarse y brindar respuestas en el corto y mediano plazo a un mundo laboral cambiante; es por ello, el currículum de esta etapa debe ser repensado permanentemente.

Además, se deben seguir y analizar las buenas prácticas de experiencias inspiradoras de otros países sobre la (FI) y actuar en correspondencia con la dinámica del cambio social; sin duda, deben plantearse nuevos enfoques, relaciones y elementos para mantener esta complementariedad con las otras etapas formativas; entre estos elementos de análisis tenemos:

- Una (FI) con un currículum más centrado en experiencias prácticas y concretas en articulación con el mundo laboral.

- La (FI) más centrada en los centros escolares (los espacios pedagógicos de didáctica y prácticas profesionales deberían brindarse en los Centros Experimentales de Práctica) *in situ* en el ambiente laboral.

- Los proyectos de extensión y vinculación de la (FI) deben articularse a los proyectos institucionales de los centros educativos para coadyubar y retroalimentación permanentemente.

- Los proyectos de investigación de los Programas de Postgrado (Maestría y Doctorado) del Centro Formador (UPNFM) deberían decantarse por problemáticas asociadas a los centros educativos y del (SEN).

- Establecer un enfoque con visión más bidireccional y colaborativo entre los proyectos educativos de los centros escolares y los proyectos formativos de la Institución formadora (UPNFM) dicho enfoque, aunque parezca complejo, pero con mayor potencial de desarrollo. (a la luz de dicha visión la UPNFM debe extenderse como una agencia de apoyo a la innovación y al trabajo colaborativo en los centros educativos).

Siguiendo este (DPD) con visión de contínuum *la tercera etapa de inserción en la vida profesional del docente* es un elemento clave en el período de transición entre la (FI) y su incorporación al mundo laboral como un profesional plenamente cualificado; no obstante, aunque esta (FI) es inacabada, son muy poco los países y entes formadores que le dan seguimiento, por lo que resulta ser un salto al vacío en el contínuum formativo para los docentes noveles que experimentan el síndrome de *choque con la realidad*. En tanto, este período puede llevarles muchos años en el desarrollo de su identidad como profesional; de ahí que, algunos elementos que pueden coadyubar como puente tendido para evitar esta fractura del trayecto pueden ser:

- La institución formadora, en caso hondureño (UPNFM) responsable de la (FI) debería establecer sinergias y convenios de certificación con el (SEN) para brindar (FP) a docentes noveles, intermedios y experimentados a través de la creación de una unidad o Instituto de (FP) de docentes en servicio tal como lo hacen otras universidades formadoras de docentes en el mundo.

- Además, la (UPNFM) debería ser una agencia de apoyo a la innovación como referimos anteriormente, a través de dicho instituto de (FP) debe brindar colaboración en asesoría para seleccionar y preparar mentores académicos que den seguimiento a los docentes noveles recién ingresados a la carrera docente, contribuir como expertos

infalibles en temáticas específicas, organizar y activar comunidades de aprendizaje, redes académicas, pasantías académicas, grupos de investigación acción etc.

- Los procesos de selección de docentes para el (SEN) debería estar ligados al Instituto de (FPD) puesto que, de esta manera se vincula la excelencia académica y el aseguramiento de la calidad de estos procesos de selección evitando el sesgo gremial y político vernáculo; no obstante, este es un proceso complejo que debe formar parte de un paquete de convenios.

En tanto, la cuarta y última etapa en este proceso de aprender a enseñar, según Vaillant y Marcelo (2015) está signada para la (FPD) considerada como un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en los centros educativos y remite al trabajo; trata de un trayecto que incluye un abanico de oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la (FD); y opera sobre las personas, no sobre los programas.

Ahora bien, esta (FPD) como etapa posterior a la (FI) y que incluye también los primeros años de inserción en la vida profesional, antes tenía el error de orientar los contenidos solo al plano académico (la premisa era que “sabiendo el contenido sabes enseñar”. No obstante, hoy en día la (FP) debe estar direccionada a trabajar y potenciar los tres vértices de la *formación* según entrevista en profundidad a Imbernón (2023).

- PERSONAL (Salud mental, estabilidad emocional la identidad, el empoderamiento)
- ACADEMICO (Con metodología innovadora, alternativa y no transmisiva)
- COLABORATIVA INSTITUCIONAL (A colaborar se aprende colaborando, todo proyecto de innovación debe estar ligado a un proyecto institucional).

Esta idea de los tres vértices de la formación es un tema muy potente que no se ha trabajado aún en todas sus dimensiones; ahora bien, esta tendencia anterior es

relativamente nueva y en algunos países sobre todo europeos se está aplicado. En tanto, todo lo anterior se trabaja de manera integrada dejando de lado el celularismo institucional.

- **Desarrollo Profesional de calidad: ¿hacia dónde orientarlo?**

Después de la descripción evolutiva de las etapas que conforman esta amplia categoría denominada (DP) con un enfoque conceptual polisémico derivado de investigaciones, tanto teóricas como empíricas que consideran al desarrollo de los profesores como un fenómeno multidimensional, lo que lo hace altamente complejo.

Colocados en la deriva anterior del (DP) visto como un contínuum del aprender a enseñar, se puede inferir que hoy en día es absolutamente necesario re-pensar los programas de (DP) por diversas razones ya expuestas en apartados anteriores; de ahí que, si se pretende un (DP) de calidad, este debe gestarse a partir de procesos y modalidades variadas de (FP) para atacar y potenciar a este (DPD) en sus tres vértices triangulares, de acuerdo con el entrevistado experto (2023) estos son los siguientes:

- **Personal:** Es decir, todas aquellas experiencias y factores vinculados con el bienestar de los docentes y que inciden en su desempeño y trayectoria laboral. Entre ellos:

- Su bienestar: Fundar cooperativas de ahorro, centros de recreación, Farmacias, clínica para maestros (Colegios magisteriales e IMPREMA).

- Autoestima: Centros de terapia (psicosomática).

- Actitud y motivación: Encuentros grupales, círculos de líderes, capacitaciones sobre carrera docente escalafonarias (meritocracia) juegos cooperativos etc.

Calidad de vida. Clubes de salud, recreación deportes, música baile, yoga etc. Masajes terapéuticos

- **Académico:** Toda la variedad de modalidades y estrategias formativas desarrolladas y vinculadas a la profesión para el mejoramiento de la práctica pedagógica y consecuentemente la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
 - Científico: Formación en ciencia básica, neurociencia, ciencia específica y aplicada.
 - Disciplinar: Formación en el campo disciplinar y nocionista.
 - Psicopedagógico: Formación en la didáctica y neuro didáctica.
- **Institucional:** Son todas las acciones de innovación educativa que bajo un clima organizacional de calidad tributan al crecimiento y transformación del centro educativo.
 - Proyectos de innovación Institucional: Equipo de docentes innovadores, unidades de cambio institucional. (I+D+I)
 - Trabajo Colaborativo Docente (TCD): Círculos de estudio, comunidades de aprendizaje, redes académicas, grupos de investigación acción.
 - Gestión: académica, administrativa y comunitaria.

Ahora bien, debemos estar claros que la calidad del (DPD) pasa por aspirar a tener en las instituciones grandes líderes pedagógicos para tener una cultura de calidad y frecuentar la innovación en las instituciones que deben ser proyectadas como unidades de cambio.

Tabla57

Desarrollo Profesional Docente (DPD), componentes de aseguramiento de calidad e interrelación de sus etapas.

Etapas	Etapas	Etapa previa al oficio de enseñar	Formación Inicial (FI)	Inserción en la profesión docente	(FP) Y (DPD) COHERENTE Y EVOLUTIVO.
CONTÍ- NUUM		-Correspondencia entre la (FI) y los centros educativos. - Los centros educativos (Centros Experimentales) deben atraer a la (FI) y viceversa.	-Un currículum más centrado en experiencias prácticas y concretas. -La (FI) más centrada en los centros educativos del (SEN), proyectos de extensión y vinculación de la (FI)deben articulados a los centros escolares. Proyectos de investigación de los Programas de Postgrado (Maestría y Doctorado) ligados a las problemáticas de los centros escolares del (SEN). - Retroa-alimentación, la (FI) a través aseguramiento de la calidad, para potenciar la modelación de referentes docentes dignos de emular potenciales en los centros escolares.	Institución formadora, (UPNFM) crear un Instituto de (FP) para certificación y cualificación a los docentes en servicio. -La (UPNFM) como una agencia de apoyo a la innovación a través de dicho instituto. - Los procesos de selección de docentes para el (SEN) debería estar ligados al Instituto de (FPD) de la (UPNFM).	Personal: -Fundar cooperativas de ahorro, cetros de recreación, Farmacias, clínica para maestros (Colegios magisteriales e IMPREMA). Académico: -Científico: Formación en ciencia básica, neurociencia, ciencia específica y aplicada. -Disciplinar: Formación en el campo específico y nocionista. -Psicopedagógico: Formación en estilo de aprendizaje, la didáctica y neuro didáctica. Institucional: -Proyectos de innovación Institucional: Equipo de docentes innovadores, unidades de cambio institucional. I+D+I -Trabajo Colaborativo Docente (TCD): Círculos de estudio, comunidades de aprendizaje, redes académicas, grupos de investigación acción. -Gestión: académica, administrativa y comunitaria.

Nota. El contínuum formativo a través de sus etapas en el (DPD). Fuente de elaboración propia, (2023).

CAPITULO 3.- MARCO CONTEXTUAL

3.1. LA FORMACIÓN DOCENTE EN HONDURAS: PANORAMA HISTÓRICO

En Honduras, la (FD) en sus diferentes etapas ha estado a cargo de varias instituciones formadoras ya sea públicas y privadas; bajo este contexto, la etapa de Formación Inicial de Docentes (FID), ha sido una responsabilidad de estos entes referidos, que han asumido la misión de formar desde diferentes enfoques de formación los cuadros docentes para los diferentes niveles del (SEN). Es más, desde finales del siglo XIX, la (FID) del nivel primario en Honduras estuvo a cargo de Escuelas Normales (instituciones educativas públicas del nivel secundario creadas exclusivamente para este fin).

3.1.1. ESCUELAS NORMALES: INICIOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES (FID).

Según compilaciones de Salgado (2006), las bases históricas de la (FID) en Honduras tuvieron su origen en 1875 con el primer centro para la (FD) en la ciudad de Gracias Lempira. Poco tiempo después, en 1881, se fundó la normal de la Paz, en el centro del país. Ambas instituciones tuvieron poca vigencia, siendo sustituidas por la Normal de Señoritas Pedro Nufio y la Escuela Normal de Varones C.A, creadas respetivamente en 1905 y 1906 en Tegucigalpa y Comayagua. En las aulas y recintos de estas Escuelas Normales fueron formados los maestros que dirigieron la educación en Honduras a principios del siglo XX.

Con el propósito de ampliar la cobertura de la formación de profesores en el país, en la segunda mitad del siglo pasado, se fundaron tres Escuelas Normales Rurales, con el fin exclusivo de formar maestros de educación primaria para estas zonas y poco tiempo después, se observa una expansión de instituciones educativas con este fin en todo el país. Ya para el año 1972, existían alrededor de 43 instituciones, incluyendo las escuelas Normales antes mencionadas, y otros institutos semioficiales e instituciones privadas, específicamente de carácter religioso, que ofertaban (FI) de docentes como carrera en el nivel de educación media.

Sin embargo, por la falta de planificación sistemática y ordenada de la educación normalista, la (SE) inicio un proceso de reformista reduciendo y eliminando los colegios de educación media que ofertaban esta carrera y dejándola como función exclusiva de las Escuelas Normales. De modo tal, del total de 43 instituciones que formaban maestros en 1972 la (SE) y mediante acuerdo N.º 146, la redujo a cuatro Escuelas Normales ubicadas en puntos estratégicos del país.

En contraposición al pretencioso plan de consolidación de la educación normal, entre los años 1977 y 1984, de manera sorprendente, se creó un total de siete Escuelas Normales adicionales, a las que se sumaron las Escuelas de Bellas Artes y de Música que forman maestros para el nivel primario en campos específicos; en tanto, este nuevo oleaje de creación asistemática y desorganizada de Escuelas Normales en el país, según lo referido por Salgado (2006) trajo aparejado como consecuencia otros factores negativos tales como una sobreoferta de maestros para el nivel primario, la descontextualización del currículo para la (FD) y un desbalance entre la formación científica-académica y la formación didáctico pedagógica.

Esto último, impulsó nuevamente para que, en el año de 1994, a la (SE) intentara reducir el número de Escuelas Normales mediante la reconversión de cuatro de ellas en institutos de educación secundaria y de educación técnica; además, en este mismo año según lo manifestado por Fromm (2013) fue creado el Foro Nacional de Convergencia (FONAC), con el propósito de fortalecer el diálogo nacional sobre temas del ámbito social, político e institucional, bajo este marco de convergencia se creó una Comisión de Educación.

De ahí que, el resultado del trabajo conjunto y del importante esfuerzo de esta comisión fue una propuesta de transformación educativa, en la etapa post Mitch, derivada de una amplia consulta nacional basada en 11 puntos, denominada “Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional”. De estos once puntos consensuados y priorizados por la sociedad hondureña se destaca la (FD) requerida para educar a las próximas generaciones para el desarrollo socioeconómico y cultural del país. Por tanto, era urgente el análisis sobre el recorrido y orientaciones de las políticas de (FD) en el país.

3.1.2. LA RECONVERSIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

Bajo el marco del gran diálogo y acuerdo nacional del año 1994, en el tiempo comprendido del año 2000-2006 se pusieron en la mesa los puntos clave de la propuesta

del (FONAC) para la reforma educativa, se fortaleció el papel de rectoría del sector que debía ejercer la (SE) y dio un horizonte promisorio al proceso de transformación de la (FD) en Honduras, al indicar la necesidad de elevarla desde una educación normalista de nivel medio hasta una formación de licenciatura en el nivel universitario.

A lo anterior se adicionó un nuevo Diseño Curricular Nacional (DCNB) para la Educación Básica de 9 grados, oficializado en 2004, que se fundamenta en principios y enfoques innovadores de carácter pedagógico-curricular, metodológico y de alcance social con la pretensión de desarrollar el pensamiento crítico en los hondureños mediante una integración de los saberes y exige que los docentes sepan cómo enseñarlo.

En correspondencia con lo anterior, el plan de conversión de las Escuelas Normales en centros superiores de (FD) se consideró en principio como un gran avance en la reforma de la educación nacional; de manera tal, la recomendación de elevar la (FID) del nivel secundario al nivel superior se justificaba porque en Honduras ha prevalecido un modelo dual, donde la preparación de maestros de educación primaria ha estado a cargo de las 14 Escuelas Normales a nivel de educación media, mientras que los docentes del nivel medio se forman en licenciaturas a nivel superior en la (UPNFM), ente superior de naturaleza estatal, desafortunadamente fue revertido en los últimos años por acuerdos y conveniencias de orden político electoreras propias de una política vernácula.

3.1.3. LA CONTRARREFORMA DE LA FORMACIÓN NORMALISTA (2007- 2011)

Bajo este marco contextual anteriormente referido, de presiones políticas y gremialistas, el país retrocedió hacia una contrarreforma o retorno al modelo de formación normalista, obsoleta en el resto de América Latina, ignorando los avances, esfuerzos, tiempo y recursos invertidos para asumir, otra vez, una agenda más convencional que tuvo graves repercusiones para los esfuerzos de mejora de la calidad educativa.

Así pues, pese a los avances de la transformación en la (FD), en 2006 las autoridades educativas de la época, desconocieron convenios suscritos por gobiernos anteriores con la (UPNFM), presionados por los colegios magisteriales, decidieron reactivar la (FD) de primaria en las Escuelas Normales de nivel secundario mediante firma de un acuerdo con la dirigencia magisterial el 1° de febrero de 2007, marcando una regresión respecto a las tendencias regionales de la (FID) y en menoscabo de la tan anunciada calidad educativa.

Relacionado con lo anterior, el Informe de Progreso Educativo PREAL/FEREMA (2010) afirma, en Honduras el sistema nacional de (FID) aún está en construcción, pues éste ha estado fragmentado no sólo institucionalmente sino curricularmente, variando los perfiles de entrada y salida, los modelos pedagógicos, las denominadas competencias básicas, etc., entre las diferentes instituciones formadoras de docentes que operan en el nivel medio y universitario que cumplen la formación de los docentes del sistema. Ante esta situación de abierta regresión, Salgado (2011) explica que:

La (UPNFM) asume la responsabilidad total del proyecto de transformación docente, incluyendo el pago de los docentes laborando en la Licenciatura de Educación Básica y, dado el abandono del mismo por parte de la (SE) y el impacto financiero que mantener la reforma le representaba a la institución, decide iniciar un proceso de desgaste de la Licenciatura en Educación Básica y graduar la última promoción de Licenciatura en Educación Básica año 2011 con los estudiantes que se habían matriculado en el 2008. (p.10)

De esta manera, este proceso de reforma se irrumpe y expira prematuramente en el 2011, al graduarse la última promoción de estudiantes matriculados en la carrera en enero de 2007.

3.1.4. LA FORMACIÓN DOCENTE BAJO NORMATIVA DE LA NUEVA LEY FUNDAMENTAL DE EDUCACIÓN, (LFE).

Como una medida para la gobernanza y orden a un sistema educativo golpeado por huelgas persistentes por parte de la dirigencia magisterial, el Congreso Nacional de la República inició un proceso largo de consulta y discusión de un anteproyecto de ley con los diferentes sectores del país. Fue así como, en noviembre del 2011, el Congreso Nacional aprobó en un primer debate la nueva (LFE) que remplazó la Ley Orgánica de Educación de 1966.

Bajo esta normativa de (LFE) (2012) en el Artículo 66 se establece e indica que “Carrera docente es el ingreso, promoción y permanencia de quien ejerce la docencia en el Sistema Nacional de Educación. Tienen acceso a la carrera docente quienes posean título profesional de la docencia a nivel de licenciatura” (p.12). Mientras que, el artículo 68 establece que “la (FID) es el proceso institucionalizado que acredita a una persona para el ejercicio profesional de la enseñanza en alguno de los niveles y modalidades del Sistema Nacional de Educación, bajo conocimientos y competencias profesionales” (13).

Es así, en las disposiciones transitorias de la Ley, el Artículo 81 establece que “la (SE) dictará las medidas legales pertinentes y pondrá en vigencia un programa especial para cumplir el mandato de esta Ley de que la carrera docente con nivel de licenciatura sea obligatoria a partir del año dos mil dieciocho” (p.14). En correspondencia con esta ley la (UPNFM), asume la responsabilidad y casi exclusividad en la (FD) de los diferentes niveles del (SEN).

3.2. LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES EN HONDURAS

En el devenir histórico del sector educativo en el país, los procesos de (FPD) al igual que en otras latitudes de la región se han denominado y conceptualizado de diferentes maneras según la evolución contextual y tendencias regionales y mundiales.

Esto último advierte, para adoptar e implementar prácticas eficaces en todo tiempo y espacio se requiere de un aprendizaje permanente, ello implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes a partir de fuentes formales e informales, tanto internas y externas a las instituciones educativas. Por tanto, el diseño de la (FP) debe otorgar tiempo suficiente reciclarse y aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el (DP) contribuya a un cambio real y a la mejora continua.

3.2.1. ETAPAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN HONDURAS

- **Inicios de la Profesionalización o formación de docentes en servicio**

En el contexto hondureño, la etapa de los inicios de la Profesionalización o (FD) en servicio como lo refirió Salgado (2006) iba dirigido a aquellos que no poseían un título que los certificara para tales fines; en el caso concreto de Honduras, se han desarrollado diferentes planes de profesionalización para maestros de educación primaria, directores de escuela, maestros de educación media y en determinado momento se implementó un plan para profesionalizar al nivel universitario, a maestros que tienen un título a nivel primario.

El mismo autor, manifestaba que la fuerte explosión demográfica y la alta demanda de servicio educativos de la época se convirtió en una necesidad sentida de profesionalización en el nivel primario, provocando para aquel año de 1955 que, el 40% de un total de 10,000 maestros que laboraban en el nivel primario no contaban con un título que los acreditará como profesionales de la educación en este nivel.

Es importante resaltar que, la asidua necesidad de profesionalización según esta revisión documental se inició bajo una modalidad de educación a distancia y presencial aprovechando la época vacacional. De tal manera, a los docentes en ejercicio que no habían completado su educación primaria se les nivelo en los conocimientos de las materias básicas y en forma progresiva las demás asignaturas, de manera que en cuatro

años aproximadamente recibían el título correspondiente, previo a ello realizaban una práctica supervisada.

Así pues, la profesionalización de los maestros sin título finalizó en la década de los 80's y a partir de esa fecha todos los maestros pasan a formarse de manera exclusiva en las diferentes Escuelas Normales del País. En tanto, la profesionalización para profesores del nivel medio se inició en el año 1969, con un plan de habilitación para profesores en servicio en la modalidad de cursos directos que se ofertaban en las sedes departamentales en el transcurso del año escolar, complementados por cursos vacacionales y desarrollados en la sede central de la Escuela Superior del Profesorado en Tegucigalpa. Uno de estos programas que tuvo un impacto sustantivo fue el de profesionalización de los docentes de Educación Técnica.

- **Sistematización de la (FP), década de los 90: un viraje en la formación.**

En el trayecto evolutivo de las etapas de (FPD) en servicio en nuestro país, particularmente en el año de 1990, esta recobra un nuevo viraje y se orienta bajo una perspectiva de sistematización e institucionalización, siguiendo pautas de orden departamental y municipal que responden a la política para la (FD) expresada en planes estatales y en normas de operación aplicables en las entidades departamentales. Adicionalmente a la profesionalización se produce e incorpora un nuevo elemento, la capacitación y actualización docente como también se le ha denominado a la (FP) actual.

Cabe resaltar, la referida capacitación y actualización de los docentes de los diferentes niveles educativos desde el año de 1990 estuvo bajo la responsabilidad del Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE) de la (SE), quien se encargó de establecer, diseñar e implementar políticas y estrategias de formación y capacitación de docentes, elaborar planes y evaluar los resultados del proceso de manera directa a los usuarios de los subsistemas educativos. Sin embargo, hay evidencias

que demostraban que los docentes instructores no estaban totalmente preparados para tal fin (Alas y Moncada,2010).

Además, en esta década y específicamente en el año de 1993, de acuerdo a Salgado (2006) fue creado el Programa de Profesionalización y Capacitación Docente, (PROCADO) a través de un convenio suscrito entre la (SE) y la (UPNFM) con el objetivo de profesionalizar a los docentes en servicio que ejercían la docencia en el nivel medio y que no estaban estudiando ni tenían intención de seguir estudios en los programas regulares de esa Universidad; el programa fue financiado con fondos del Estado, con el propósito de lograr una reducción significativa en el alto porcentaje del 68% de maestros empíricos que laboraban en el nivel medio para el año de 1990.

Ya para el año de 1997 el (PROCADO) había graduado un total de 1051 profesores distribuidos en cuatro promociones. En la fecha de cierre del programa, el mes de diciembre del año 2000, el programa logró profesionalizar un total de 3,454 maestros a nivel nacional.

Otro hecho que se resalta en esta década es la profesionalización de maestros de primaria en servicio a nivel universitario que inicia en 1998, dado que los indicadores más pobres en cuanto al rendimiento educativo según el mismo Salgado (2006) se concentraban en los tres primeros grados de la educación básica, un 80% de los reprobados de educación primaria se ubicaban en estos grados; de ahí que, nace la idea de un Programa de Formación Continua (PFC), con la proyección de brindar un 60% de cobertura a los maestros de escuelas rurales, especialmente las de carácter unidocente y bidocente.

El Programa fue financiado por el Banco Mundial y desarrollado por la (UPNFM); en tanto, el plan de estudios para el Grado Asociado de Técnico Universitario que otorgaría el (PFC) fue sometido a la aprobación del Consejo de Educación Superior y

aprobado en el año de 1998, enmarcado bajo el Proyecto de Mejoramiento de Educación Básica, (PROMED).

Ahora bien, desde los años 90, todas las acciones emprendidas en la capacitación docente se han tratado de enmarcar dentro de la propuesta de un Sistema de Formación Docente, (SINAFOD), reforzadas por el acuerdo del (FONAC) de 1994 que en uno de sus puntos acordó crear este nuevo sistema de (FD) referido, donde los profesionales de todos los niveles educativos recibieran una formación profesional inicial en el nivel superior y un perfeccionamiento y actualización de alta calidad en forma continua; sin embargo, este sistema como lo señaló Salgado (2004) no ha funcionado como se esperaba, aparentemente por causa de un funcionamiento desarticulado.

En los albores de la nueva década, en el año 2000, el (INICE) sigue vigente en la función coordinadora del subsistema de (FP) y según lo manifestado por Fromm (2013) este ente seguía teniendo la responsabilidad de implementar el Plan Integrado de Capacitación Docente; además, para apoyar la estructura de (FP) del (INICE), mediante medidas descentralizadoras, crearon las Redes de Aprendizaje Docentes, (RAD) para desarrollar las capacitaciones para atender manera diferenciada a los docentes ubicados en centros educativos, con base a la priorización de sus necesidades de capacitación en función de sus características particulares y de su ubicación geográfica.

Las (RAD) se apoyó, a su vez, en una escuela modelo o Centro Educativo de Apoyo, (CEA) como núcleo, con experiencias exitosas en la gestión curricular, con capacidades para la organización. Se incorporan aquí las Escuelas Guías Técnicas, de Ensayo y de Aplicación ya existentes, las cuales deberían constituirse en CEAs, aglutinando los centros de su entorno geográfico correspondiente.

Bajo este esquema de coordinación, las (RAD) contaban con los Centros de Aprendizaje Docentes, (CAD) en los cuales se organizan los docentes por grados, ciclos,

áreas, asignaturas y otros; para estudiar, analizar, discutir y concertar procesos de (FP) sobre temáticas surgidas del contexto de programas por la (SE).

Siguiendo la misma línea evolutiva de la (FPD) en servicio, en el mismo año 2000, surgió el Programa Especial Universitario de Formación Docente, (PREUFOD) que fue creado a través del convenio suscrito entre la (SE) y la (UPNFM) en el mismo año 2000, su propósito ha sido la formación en los aspectos administrativos, pedagógicos y técnicos al personal docente que desarrolla funciones en los niveles de Prebásica, Educación Especial y Media, sin el título académico correspondiente. Además, está orientado al personal docente que se desempeña en cargos directivos, tales como: Directores Distritales, Directores y Subdirectores de Institutos y Secretarios Generales.

Siempre en esa senda de avance formativo de docentes en servicio, el mismo estudio de Fromm (2013) relata que, en noviembre del 2002, la (SE) aprueba la creación del Sistema Nacional de Formación Inicial, Profesionalización y Capacitación Docente, en adición el Plan de Conversión de las Escuelas Normales. Con ello, establece pautas para su reconversión en centros regionales de la (UPNFM) o en centros de capacitación docente. A partir del año 2004 se establece, como requisito, un título de nivel superior para incorporarse a la docencia.

Es preciso resaltar, bajo este marco de transformación fue crucial el apoyo de la cooperación internacional, comprometida con el proceso de transformación educativa y dispuesta a apoyarla, fue catalizador del proceso de reforma al asignar financiamientos importantes. Bajo el liderazgo de la (SE) y de la (UPNFM), como instituciones públicas, la cooperación internacional se alineó a la estrategia nacional de transformación educativa y proveyó no sólo financiamiento, sino también apoyo para el fortalecimiento institucional del sector.

Aparejado a este marco de transformación educativa, en el mismo año 2004 se produce la estructuración e implementación de un nuevo currículo denominado,

Currículo Nacional Básico, (CNB) con el cual se inició el desarrollo y distribución de todo un programa de capacitación docente. No obstante, al decir de Moncada y Alas (2010) no llenó las expectativas al afirmar, la vinculación entre lo que señala el (DCNB) y los estándares de aprendizaje de los estudiantes del nivel básico y medio guardaban una baja correspondencia con los programas de capacitación permanente de docentes que ofertaba el (INICE), sólo en algunos programas específicos de capacitación en servicio se enfatizó esta relación entre temáticas para estudiantes y las competencias docentes, al menos al nivel del currículo prescrito.

Ya para inicios del año 2005, la (SE), las Universidades públicas y las Escuelas Normales lograron consolidar el (SINAFOD) que había nacido durante la propuesta del (FONAC) de 1994 tal como se mencionó en párrafos anteriores; no obstante, el (SINAFOD) abortó en 2007, por causas políticas. De ahí que, se ha tornado muy difícil articular la (FID) con la (FPD) y la capacitación de los docentes en servicio en Honduras. Lograr la necesaria vinculación ha requerido siempre de voluntad política, un liderazgo definido y mayores esfuerzos para establecer sinergias entre las diversas instituciones formadoras; además, con otras instancias y con proyectos financiados por la cooperación externa.

En el año 2008, y bajo el marco de la descentralización iniciada se consideró la única forma de llegar con la capacitación a todos los centros básicos del país. Este proceso consistió en planificación en el nivel central, pero con la ejecución y monitoreo de las capacitaciones a cargo de los equipos departamentales a través de las (RAD) y los (CAD).

En ese mismo año 2008 y con el apoyo de Programa de Mejoramiento de las Matemáticas (PROMETAM) de la cooperación japonesa y de otras instituciones como (MIDEH-ANEDH) y a través de 1,450 facilitadores capacitados, se logró capacitar a 38,400 docentes de educación básica a nivel nacional en español y matemáticas con los contenidos del nuevo currículo (INICE, 2009).

La estrategia de capacitación implementada a través de las redes mencionadas con los equipos departamentales, aunque se estaba acercando cada vez más a los docentes en los centros básicos, por medio de la modalidad en cascada (es decir, los docentes ya capacitados se encargan de entrenar a los demás, y así sucesivamente); no obstante, hay evidencias que indicaban que los docentes entrenadores pueden no estar totalmente preparados para tal fin (INICE,2009).

Además, se venía careciendo de programas y dispositivos sistémicos para evaluar si las competencias desarrolladas en la (FID) o durante la capacitación en servicio, era aplicable en las aulas de clases. En respuesta a este desgaste referido del (INICE), en el año 2009 se retomó nuevamente el (SINAFOD), el cual se ha venido intentando consolidar y conformar para elaborar un plan de capacitación que defina las competencias genéricas que integren los ejes transversales y las distintas áreas de formación, aunque este Instituto todavía seguía en funcionamiento, la evidencia empírica demuestra que hasta la fecha no ha logrado implementar dicho plan referido.

Figura 13

Sistema propuesto de formación y capacitación docente, 2009



Nota. Sistema articulador de la (FPD) propuesto por Alas y Moncada, 2010).

Relacionado con la anterior propuesta, el realizado por Alas y Moncada (2010) señaló que, no existió un marco institucional, curricular o sistema de (FP) con una perspectiva articuladora a través de un programa de inserción en la carrera docente para un (DP) exitoso. Además, la falta de correspondencia entre lo que se ofertó en capacitación y lo que los docentes consideraban necesario; en tanto, producto de este intento referido, el (INICE) siguió perdiendo credibilidad y entrando en un proceso acelerado de desgaste.

- **Cambios e incertidumbre en la (FPD): reconversión y futuro**

En coherencia con las nuevas tendencias internacionales, cambios y desafíos relativos a la (FPD) en servicio, en el 2011, se retoma nuevamente el (SINAFOD) y se le da una nueva oportunidad, este nuevo convenio de creación del sistema (SINAFOD) busca crear condiciones para que todos los profesionales del (SEN) reciban una (FI) en el nivel superior y un perfeccionamiento de alta calidad en la (FP).

En tanto, para lograr estos objetivos, se estableció una coordinación del sistema a nivel ejecutivo y a nivel técnico. El Comité Coordinador es presidido por el secretario de Educación y participan la Rectoría de la (UNAH), la Rectoría de la (UPNFM) y otras instituciones relacionadas con la (FI) y la (FP); para ello, el Comité Coordinador tiene el mandato de elaborar las políticas públicas y planes de formación para el (SEN).

Siguiendo el curso en el tiempo, en el año 2012, y a raíz de la presión de los organismos financieros internacionales propugnando por un nuevo pacto educativo en un contexto de resistencia de los gremios magisteriales, se introduce la reforma educativa con la creación de la nueva (LFE) y su Reglamento de (FPD), implementado en el año 2014. Este reglamento introduce el concepto de “Formación Permanente” con la intención de actualizar de manera continua a los docentes en servicio.

Con la intencionalidad formativa anterior, para el año 2015 bajo el proceso de absorción de las Escuelas Normales a Centros Regionales de la (UPNFM) y la conversión

de algunas de ellas a Centros de Formación Permanente, (CFP) con la misión de formar y actualizar de manera continua a los docentes de los diferentes niveles educativos, a sabiendas de ser las menos desarrolladas y requerían de figuras educativas con capacidades específicas que aún no se han establecido en el país.

En tanto, producto de esta debilidad manifiesta, aunada al desgaste del (INICE) que estuvo en funciones hasta el año 2013, para el año 2017 se creó la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) de la (SE) con la responsabilidad de apoyar la (FPD) del (SEN) y establecer una serie de estándares de calidad reconocidos a nivel nacional y promovidos a través de los órganos especializados. Sin embargo, se ha venido careciendo de programas y dispositivos sistémicos para evaluar si las competencias desarrolladas en la (FI) o durante la (FPD) en servicio, se aplican en las aulas de clases.

Con lo expresado anteriormente, la (SE) de Honduras debe responder a los requerimientos que demanda la (LFE) del año 2012, que es responsabilidad del Estado hondureño proveer programas y servicios de (FP) a los docentes de Educación Básica del país. Corresponde a la (DGDP) de la (SE), como instancia nacional la responsabilidad de diseñar e implementar la política pública estatal en materia educativa y de (FPD).

Ahora bien, esta nueva etapa de la (FPD) en servicio, según (FEREMA) (2015) presenta condiciones coyunturales para mejorar la pertinencia y el impacto de los procesos, en la medida que los contenidos de la formación responda a las necesidades de los docentes en la instancia local y a los insumos técnicos y didácticos que el sistema suministre al docente en el aula de clase, así como el involucramiento de las estructuras de participación comunitaria definidas en la Ley Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria (2011).

A la luz de esta condicionante coyuntural se puede inferir que, si se quieren operar cambios educativos en el sistema, se debe adaptarlo a la sociedad actual y las

necesidades de formación del profesorado, es necesario realizar cambios al (PFP) para un (DPD) en servicio del nivel básico y medio del (SEN).

Esto último, advierte a las instituciones formadoras de docentes, como: la (UPNFM), institución importante de carácter público con mucho arraigo en la (FID) a comprometerse con este desafío y dar respuestas anticipadas en torno a la educación nacional, debiendo cubrir las falencias relacionadas con la misión encomendada de formar los cuadros docentes con calidad para el (SEN); puesto que actualmente adolece de un sistema eficaz de (FPD) que brinde oportunidades para el sostenimiento de una trayectoria y DP exitoso de sus graduados.

3.3. EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL (SEN): ANTECEDENTES

Al igual que en otros países de la región en las últimas décadas, el (SE) hondureño ha estado fuertemente interpelado, permaneciendo en el debate público ante los reclamos de una sociedad que exige una mejor calidad de la educación; por tal razón, la situación educativa se ha tornado un tanto compleja, emergiendo nuevos desafíos que han impulsado para que el (SEN) sea objeto de frecuentes intentos de cambio, a grado tal que, prácticamente cada gobierno de cuatro años emprende una reforma educativa. Hoy mismo se está vivenciando la más reciente (2012).

Según PESE² (2018) antes de la promulgación de la (LFE) de Educación, la Visión de País 2010-2038 definió la educación como medio principal de emancipación social y estableció que, para el año 2038 Honduras dispondrá de:

² (PESE): Referido al Plan Estratégico del Sector Educación.

Un sistema educativo eficiente, generador de competencias, capaz de fomentar procesos sostenibles de emancipación social y donde la flexibilidad y adaptación de las bases curriculares en todos los niveles, permitirán que el hondureño alcance a desplegar todo el potencial de desarrollo material, cultural y espiritual. El nuevo sistema educativo asegurará que todos los hondureños y hondureñas puedan acceder a niveles óptimos de bienestar individual y social. (p.9)

En el año 2012, la (LFE) recuperó en su marco legal el compromiso del Estado hondureño con el derecho a la educación comprometiéndolo a brindar educación gratuita desde los 5 años hasta finalizar la educación media, lo que constituyen 13 años de educación obligatoria.

Con ello, elevó la meta establecida en la Visión de País, por la cual para el año 2038 Honduras deberá elevar la escolaridad promedio a 9 años. En este marco, cobertura y calidad conforman el centro de una amplia agenda en la que se incluyen reformas en la educación media, el pasaje al nivel universitario de la (FD), definiciones destinadas a asegurar 200 días de clase efectivos por año y un conjunto de reformas administrativas que buscan descentralizar aspectos clave de la administración educativa.

El mismo PESE (2018) refiere sobre el estado actual, sobre el acceso a la educación en Honduras permite visibilizar tanto, las deudas históricas como los significativos avances experimentados en los últimos años. El peso de la historia se visualiza, por ejemplo, en el 12% de las personas de 15 años y más que es analfabeta, lo que implica cerca de setecientos mil jóvenes y adultos que no son capaces de leer y escribir. Cerca del 70% de esa población analfabeta vive en ámbitos rurales, aunque existe una tendencia a la disminución del analfabetismo rural tanto en términos absolutos como relativos.

En los últimos años los avances han sido significativos. En todos los niveles y grupos de personas en edad escolar se observa una clara tendencia a la ampliación del

acceso y cobertura escolar. No obstante, a pesar de haberse ampliado la cobertura y logrado cierta gobernabilidad en el (SEN), sobre todo en lo relacionado a los 200 días de clase, según FEREMA (2017) sigue existiendo una deuda pendiente relativa a la calidad educativa y de los aprendizajes.

- **Sistema Educativo Nacional: principales reformas e innovaciones**

La Constitución de la República en su Artículo 151 señala que, la educación básica es gratuita, obligatoria, laica, democrática. La enseñanza básica debe propiciar el desarrollo de la personalidad y preparar para la vida cívica, social y el ejercicio de la democracia.

Con esta ordenanza, Honduras ha enfrentado la transformación de su sistema educativo a partir del Plan Sectorial de Educación (1994-1997), cuyo propósito general se centró en la formación de un nuevo tipo de hondureño y la construcción de una nueva sociedad. En aquel momento la voluntad del Estado llevó a establecer un nuevo modelo educativo (la Escuela Morazánica) que se orientó a la formación para la vida democrática, la participación con equidad, la protección, la conservación y utilización racional de los recursos naturales y el desarrollo humano en todos sus órdenes.

Además, según lo referido en este Plan Sectorial (97-94) y otros informes Nacionales sobre los avances de la Educación en Honduras, la Escuela Morazánica fue una escuela que, entre otros ámbitos, consideró el fortalecimiento de los valores éticos y cívicos de la nacionalidad; el desarrollo de habilidades creativas y operativas, conocimientos formativos e informativos, actitudes críticas, autocríticas y funcionales. Además, estuvo comprometida en las transformaciones sociales potenciando la participación de la comunidad en la gestión educativa y en la solución de los problemas escolares.

Para 1998 y debido a la crisis provocada por el paso del Huracán Mitch, el sector educativo también se vio afectado, obligando a una revisión de políticas y estrategias

para dar lugar a un plan de reconstrucción nacional y por ende a un proceso de transformación educativa. Como producto final de este proceso surge el documento que hoy se conoce como “La Propuesta de la Sociedad Civil Hondureña para la Transformación Educativa”.

Esta propuesta anterior, se resume en diez aspectos fundamentales para lograr el cambio en la educación y su producto final; de ahí que, el año 2001 se diseñó el documento Marco de Política Curricular denominado “Currículo Nacional Básico” (CNB) donde encontramos los Fines, Principios, Políticas y Objetivos que orientan la transformación de la educación nacional y dan lugar a los diferentes momentos del diseño, desarrollo y evaluación del currículo presentado en el año 2003.

Históricamente y según este Plan anteriormente referido, antes del año 2000 se dieron muchos intentos de reformas educativas, en Honduras con propuestas presentadas en cada gobierno de turno, fue hasta en 1996 que el gobierno del Ingeniero Carlos Roberto Flores creó un órgano de consulta nacional, integrado por la sociedad civil llamado Foro Nacional de Convergencia (FONAC), a través del cual se realizó una consulta nacional sobre el tema educativo, obteniéndose como resultado una propuesta que fue presentada al gobierno de República en el año 2000, respaldada por la sociedad civil la cual plantea el diseño de un nuevo (CNB) el que fue elaborado en el año 2001.

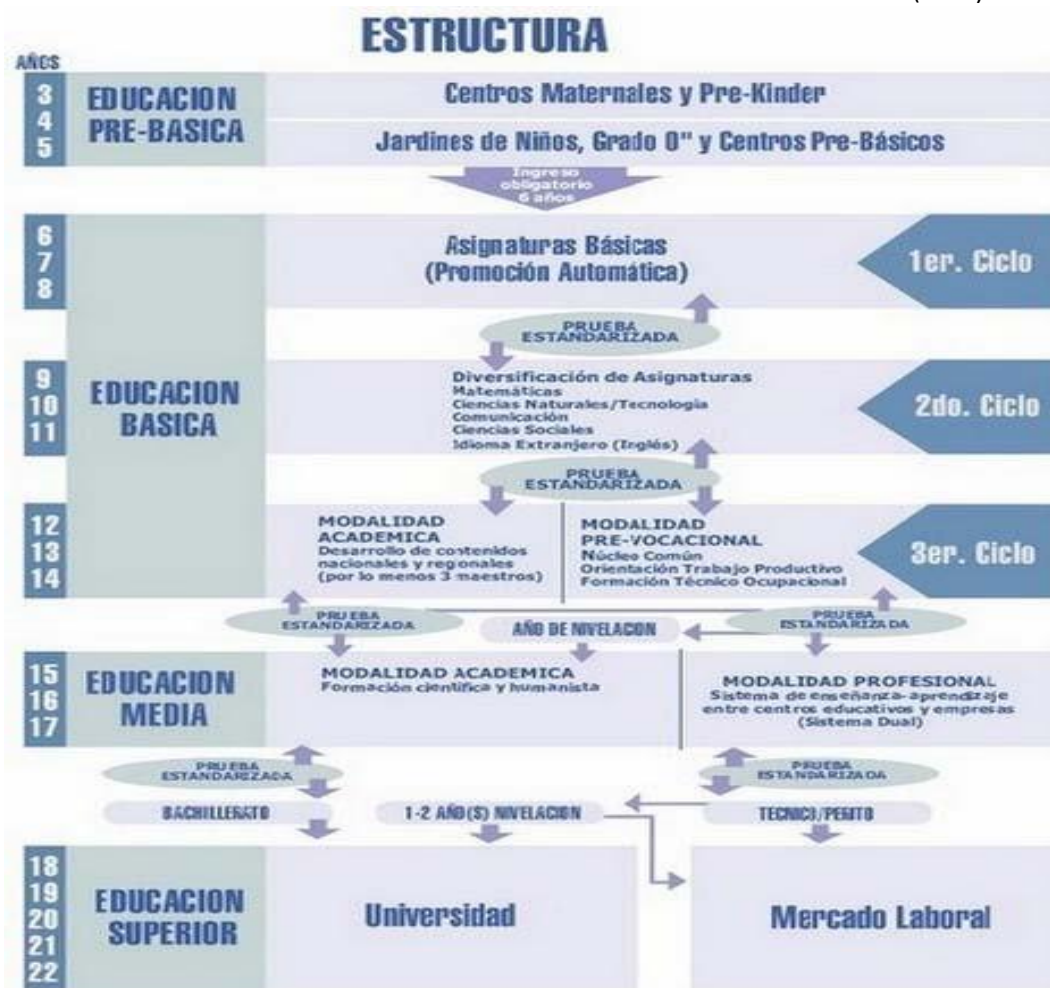
3.3.1. ESTRUCTURA, CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONAMIENTO

Según el Informe Nacional sobre Desarrollo la Educación en Honduras (2008), El Sistema Educativo Hondureño se organiza en niveles Educativos: Prebásico, Básico, Medio y Superior.

Figura 14

Estructura y organización del SEN.

Nota. Fuente: Informe Nacional sobre Desarrollo la Educación en Honduras (2008)



En la revisión documental, el PESE (2018) refiere que, la organización del (SEN) ha sufrido profundas mudanzas a lo largo de la última década, como consecuencia del proceso de modernización del Estado. Este proceso ha implicado la revisión funcional de todo el sistema y la adopción de un nuevo organigrama, así como nuevos manuales de funciones, puesto y salarios; que están en proceso de elaboración.

En los últimos años este y otros gobiernos han ejecutado y puesto en marcha un conjunto de iniciativas, que constituyen un esfuerzo coherente para mejorar la calidad

de la educación. Parte importante de este esfuerzo es el cambio de paradigma de la gestión, iniciado por la (SE) dentro del marco de la política de modernización del Estado. Este paradigma redefine la estructura de la gestión en función de objetivos estratégicos, con miras a usar el presupuesto como instrumento de control de gestión.

Bajo este marco estructural, el PESE (2018) afirma que el (SEN) comprende cuatro niveles, dividido de la siguiente manera:

- La Educación Prebásica, con 6 años de duración para la atención de la población de una edad comprendida por dos Ciclos (0-3 años primer ciclo y 3 a 6 el segundo Ciclo)
- La educación básica con una duración de 9 años, para una edad promedio de 6 a 15 años, compuesta por tres ciclos.
- La Educación Media de dos a tres años de duración, para una edad promedio de 15 a 17 o 18 años.
- La educación superior, para alumnos de 17 o 18 años en adelante.

Derivado de esta estructura referida, cabe señalar que es en el nivel el básico, educativo específicamente el III ciclo donde recae el propósito de esta investigación que busca develar el desarrollo y estado actual de la (PF) ofertado por (DGDP) de la (SEP) para el (DPD); a partir de ahí, la pretensión es delinear ejes principales de una propuesta de (FPD) para el nivel básico del (SEN) en el municipio de San Pedro Sula, (SPS). Por tanto, se enfatiza en este nivel y de educación básica, los cuales se describen a continuación.

- **La Educación Básica**

Según CNB (2003) La Educación Básica es:

El período de aprendizaje que proporciona a todos los niños una educación que hace posible la adquisición de elementos básicos de la cultura; asegura la práctica consciente de los valores esenciales para una convivencia armónica en la

sociedad. En este nivel, se busca desarrollar en la niñez y la juventud el sentido crítico y autocrítico, el pensamiento reflexivo, racional y lógico, así como la creatividad. (p.39)

La Educación Básica es gratuita y obligatoria para toda la población en edad escolar entre 6 y 15 años; se organiza en tres ciclos de tres años cada uno.

El currículo de Educación Básica está organizado en áreas curriculares: el primer ciclo inicia el desarrollo de destrezas instrumentales; y el segundo ciclo profundiza el desarrollo de destrezas instrumentales e incrementa la formación con procesos mentales y actitudinales

- **Finalidad del nivel de Educación Básica**

Generar los aprendizajes de la expresión oral y escrita, la lectura, el cálculo y la geometría; generar la autonomía de acción en su entorno natural y social, la capacidad para asumir con responsabilidad sus deberes y derechos, prepararlos para la vida activa y para acceder a la formación científica y humanista, y a la formación técnica y profesional.

- **Objetivos del nivel de Educación Básica**

1. Desarrollar las capacidades semióticas (comunicativas y lingüísticas) en el idioma materno, en español y un idioma extranjero de tal forma que le permita intercambiar y construir sus ideas, pensamientos y sentimientos de modo que se facilite las relaciones interpersonales y sociales.

2. Propiciar el desarrollo del espíritu de cooperación, servicio, solidaridad, tolerancia, ayuda mutua, justicia, respeto, participación y responsabilidad en la vida escolar, familiar, comunitaria y en otros contextos sociales.

3. Desarrollar la madurez emocional, la autoestima, el equilibrio psicológico y la percepción de su propia identidad para potenciar la capacidad de organizar su vida y tomar decisiones, desempeñarse e interactuar de forma adecuada con el entorno social y natural.

4. Generar situaciones de aprendizaje que promuevan los valores éticos, cívicos, socioculturales e históricos; el respeto a los derechos humanos, tanto en el ámbito nacional como internacional; la comprensión de situaciones interculturales.

5. Valorar la práctica de la educación física, el arte y el deporte como medio para conservar la salud física y mental, y favorecer el desarrollo personal, la convivencia armónica y la mejora de su calidad de vida.

6. Apreciar y utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística, valorando la dimensión del patrimonio histórico y cultural de la nación y de otras culturas.

8. Valorar la salud a través de la práctica de hábitos y actitudes para mejorar el bienestar propio y colectivo, y el equilibrio del ambiente.

9. Desarrollar el pensamiento científico y tecnológico y humanista para la transformación de su entorno natural y social en beneficio individual y colectivo.

10. Promover actitudes hacia el cambio y las innovaciones, los avances científicos, tecnológicos y artísticos, favoreciendo el desarrollo de su iniciativa y creatividad con el fin de mejorar las condiciones de vida.

11. Desarrollar habilidades y destrezas que le permitan incorporarse eficientemente al mundo productivo en forma individual y colectiva.

- **Tercer ciclo del Nivel Básico**

El establecimiento del tercer ciclo de Educación Básica producirá un “desgaste gradual” de los actuales Ciclos Comunes que deberán ser reconvertidos. El Tercer Ciclo de Educación Básica se estructura con dos componentes: uno de formación académica; y otro, de orientación prevocacional. Estos dos componentes no significan dos modalidades y menos aún la confusión de lo prevocacional con lo ocupacional. Estos dos componentes permitirán a los y las alumnas seleccionar la modalidad vocacional de educación media.

El Modelo de Educación Básica de Nueve Grados se estableció según Acuerdo Ejecutivo N. 0097-EP-96 (5 de enero de 1996), en el cual se instituye su organización en tres ciclos de tres grados cada uno, con objetivos, perfiles y currículo.

3.3.2. ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA

- **Las Direcciones Departamentales**

La creación de las Direcciones Departamentales de Educación, (DDE) constituyen la primera estrategia de descentralización realizada en Honduras luego de arribar a la era democrática en el país. Su creación en 1996 elevó la expectativa de lograr una gestión más eficiente en el (SE), no obstante, después de los primeros años de implementación del programa, se presentaron varias limitaciones que fueron provocando algunas frustraciones, lo que se constataba con los escasos resultados alcanzados, a pesar de que se dio el apoyo inicial para la creación de una infraestructura propia, nombramiento de personal de apoyo y otras medidas que viabilizaban el programa.

La función pedagógica realizadas por las (DDE): La acción pedagógica que más se realiza en la (DDE) es la capacitación por niveles, luego le sigue las adecuaciones curriculares, la supervisión de los centros educativos y la coordinación de actividades de la (SE), en último lugar, están la gestión de apertura de centros, legalización de centros

educativos, el planeamiento, los seminarios dirigidos al personal de las direcciones distritales y municipales, la capacitación a los padres de familia y otras similares.

De las diversas actividades que se realizan en primera instancia están: el pago de becas, la supervisión del distrito escolar, la revisión de necesidades de educación, el apoyo a campañas de salud, la gestión de recursos ante ONG's, la coordinación de actividades con fuerzas vivas, la solicitud de trabajo y equipo, la coordinación de torneos, entre otras.

- **Las Direcciones Distritales**

El nivel de las (DDE): se subdividieron en distritos educativos a cargo de los directores distritales o municipales, en este nivel se hace la supervisión administrativa y pedagógica de los centros educativos, se logra hacer acopio de la información estadística que requiere el sistema para monitorear y evaluar el desempeño de este.

Los distritos fueron creados en función del número y tamaño de los centros educativos, el volumen de profesores, las vías y medios de transporte y comunicación. Estos criterios no corresponden necesariamente con las divisiones políticas de los municipios, en el estado actual de la descentralización educativa en Honduras o departamentos, actualmente existen 264 direcciones distritales o municipales.

De acuerdo con la normativa vigente, la dirección distrital tiene la función de ejecutar programas educativos, supervisar y apoyar el desempeño de los centros escolares, garantizar el flujo de información de manera oportuna al nivel departamental, mantener registros actualizados de personal y los activos de la (SE).

Las (DDE) tienen cada una su forma de interactuar con las direcciones distritales, todas están enmarcados en funciones puramente administrativas, no obstante que pocas se refieren al apoyo en actividades pedagógicas, también respaldan el quehacer administrativo; acompañan a los centros educativos en actividades de supervisión y

valoración de su quehacer, en ocasiones viajan con los maestros a lugares de difícil acceso en donde ellos se sienten abandonados.

- **Los centros educativos (Escuelas o Institutos)**

El sector educativo en nuestro país ha venido en franca evolución, aunque los cambios se operan de manera tardía con respecto a los países de la región; al respecto, con la promulgación de la nueva Ley (LFE) y el Decreto (DCNB) se modifican la estructura de la educación y aumenta la obligatoriedad a 9 grados. Al aumentar la demanda educativa, crece también la necesidad de retención de la matrícula, se modifican los requerimientos espaciales para los edificios escolares, por lo que se hacen necesario reestructurar los criterios y normas básicas de arquitectura escolar usados para ser aplicados a los nuevos centros educativos y adaptar progresivamente los ya existentes.

Según la Ley (2012) en el CAPÍTULO I: DE LA ESTRUCTURA DE LA ADMINISTRACIÓN en su Art. 3 refiere que, los centros educativos constituyen la base del Sistema Nacional de Educación, con la participación del personal directivo, docentes, educandos, padres de familia y la comunidad en su área de influencia.

Por su parte, el Reglamento de Centros Educativos (2014) en el CAPÍTULO I: DE LA DEFINICIÓN y Art.3, refiere que:

El centro educativo es la base del Sistema Nacional de Educación. Es por tanto todo espacio físico o virtual en el que se generan aprendizajes; es todo lugar en que personas de diferentes edades, culturas, lenguaje, niveles educativos se reúnen para recibir, asimilar, aprender, adquirir, construir conocimientos y una concienciación cultural y conductual. (p.174)

Ahora bien, las transformaciones generadas con la implementación de esta Ley (LFE) mencionada en párrafos anteriores condiciona el espacio escolar en distintos aspectos:

- Afecta la definición de los espacios de uso como las relaciones entre los mismos. Maximiza el uso de la capacidad instalada e incrementa las inversiones.
- Incorpora nuevos conceptos a la planificación tales como el diseño bioclimático en aulas, talleres y otros recintos propios de la infraestructura escolar.
- Incorpora el concepto de la Prevención de violencia por medio de la metodología CPTED, que conllevan a la prevención del delito mediante el diseño medioambiental.

En consonancia con lo anterior, la planificación de la construcción de un centro educativo debe ser integral, ya sea este una obra completamente nueva, o se trate de proyectos de mejoramiento de la infraestructura existente. La planificación debe considerar obligatoriamente el análisis y consideración de varios aspectos que garanticen condiciones mínimas para su funcionamiento.

En tal sentido, la funcionalidad de los espacios educativos se puede definir como la relación entre necesidades y recursos; de acuerdo con las necesidades funcionales de la pedagogía se busca: o máxima adecuación entre las actividades educativas básicas y su respuesta espacial. o simplificar diseños, construcción y mantenimiento de los edificios educativos que reduzcan costos y optimicen el nivel de higiene y confort, que propicien el mejor aprovechamiento de la tarea educativa.

Con respecto a la clasificación de los centros escolares en el país, el mismo Reglamento de Centros Educativos en el capítulo IV: CENTROS DE EDUCACIÓN PRE-BASICA, BASICA Y MEDIA, se regirán por este reglamento en cada nivel específico y el Reglamento General de la (LFE). Con relación al nivel educativo básico y medio, directamente relacionados por su entorno y clima organizacional del objeto de estudio de esta investigación, es atinente resaltar su estructura funcional que consta de la siguiente manera:

Art.40. Todo centro educativo de Educación Básica tendrá la siguiente estructura mínima de funcionamiento.

- a. Personal de dirección;
- b. Cuerpo docente
- c. Personal auxiliar para atención a los educandos, y,
- d. Personal de servicio

Art.50 Todo centro educativo de Educación Media tendrá la siguiente estructura mínima de funcionamiento.

- a. Personal de dirección;
- b. Cuerpo docente
- c. Personal de Orientación Docente para atender laboratorios, talleres y otros servicios pedagógicos.
- d. Personal auxiliar para atención a los educandos, y,
- e. Personal de servicio

Por otra parte, el reglamento referido hace alusión a las redes educativas en los centros y niveles referidos, como dispositivos que coadyuvan a la calidad de los aprendizajes y que, según la revisión bibliográfica realizada, son fundamentales para el (DPD) en estos niveles. En tanto que, en el Capítulo VI: LAS REDES EDUCATIVAS. Art. 57. Las redes educativas tienen como finalidad central elevar la calidad y completar en las zonas rurales del país el III ciclo de la educación básica. Aprovechando y organizando los recursos humanos y materiales de acuerdo con la especialización, fortalezas metodológicas y experiencias de trabajo según las necesidades y demanda de los educandos.

3.4. NORMATIVA LEGAL Y REGULATORIA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN HONDURAS

El marco jurídico educativo del país se enmarca en el Título III: De las Declaraciones, Derechos y Garantías, Capítulo VIII: De la Educación y Cultura; artículos del 151 al 177 constitucional. El primer párrafo del artículo 151 constitucional establece que “La educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza” (p.164).

Como es sabido, la Constitución de la República es la Ley Primaria a la cual se supeditan todas las demás leyes del país; además, la carta magna en su artículo 159, ordena que la (SE) y la (UNAH), sin menoscabo de sus respectivas competencias, adopten las medidas necesarias para que la programación general de la educación nacional se integre en un sistema coherente, a fin de que los educandos respondan adecuadamente a los requerimientos de la educación superior.

Es por ello por lo que, el sector educativo hondureño está liderado por el Consejo Nacional de Educación que preside el presidente de la República y coordina la acción de las dos entidades rectoras, a saber: la (SE) y la (UNAH). Su objetivo fundamental es darle unidad y coherencia al sistema. Se debe tener presente que el sector educativo incluye también el servicio ofrecido por actores del subsector privado. Los entes rectores del sector son responsables no sólo del sistema público sino también del privado.

En la actualidad el marco legal de la educación pasa por un proceso de transformación que se inicia a principios de la década de los años noventa con el Programa de Modernización del Estado. Se han emitido una serie de disposiciones legales complementarias para ajustar el sistema al contexto de una normativa consecuente con los tiempos actuales. Bajo este contexto normativo legal de la ley

primaria o carta magna, en el campo educativo nacional se han venido creando e implementando algunas leyes regulatorias a través del tiempo.

3.4.1. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

Según la Constitución, aprobada por la Asamblea Constituyente el 11 de enero de 1982, «Honduras es un Estado de derecho, soberano, constituido como República libre, democrática e independiente para asegurar a sus habitantes el goce de la justicia, la libertad, la cultura y el bienestar económico y social.» (P.136).

Bajo tal supuesto, el (SEN) está orientado por una serie de principios establecidos por la Constitución, en particular en lo relacionado a su organización y funcionamiento. En tal sentido, La **Ley Orgánica de Educación** de 1966 regula la educación en los niveles preescolar, primario, medio y magisterial.

Con relación a la carrera magisterial, el Capítulo IV DE LA EDUCACION MAGISTERIAL, en su ART. 41. Refiere que, se podrán organizar con carácter transitorio, estudios para la profesionalización de los maestros sin título docente en servicio en el nivel primario y medio, de acuerdo con los planes de estudio que aprueba el Poder Ejecutivo; y en lo relativo a los docentes, en el TÍTULO VI DEL RÉGIMEN EDUCATIVO CAPÍTULO I DEL PERSONAL DOCENTE ART. ART. 64. Para el ejercicio de la docencia en cualquiera de los niveles del SEN, a que esta ley se refiere, se requiere poseer título docente y ser ciudadano hondureño por nacimiento, natural o naturalizado, excepto en los casos en que no haya personal nacional capacitado para la enseñanza de asignaturas especiales en el nivel medio y magisterial.

En tanto que, los maestros sin título tendrán el carácter de interinos. ART. 65 Los cargos de dirección y supervisión en los establecimientos de enseñanza sólo podrán ser desempeñados por maestros hondureños por nacimiento, así como la enseñanza de la Constitución, Educación Cívica, Geografía e Historia de Honduras.

Cabe destacar, la Ley Orgánica de Educación creó, y la Ley de Educación Superior redefinió, el (CNE), que realiza una función de coordinación entre todos los niveles de educación. Mediante el **Acuerdo n° 394-75-95**, el Consejo Superior aprobó el reglamento de Reconocimiento e incorporación de títulos y diplomas, en conformidad con los artículos 160 de la Constitución y 26 de la Ley de Educación Superior.

Otras leyes importantes que ameritan su mención y señalamiento son la Ley del Estatuto del Docente Hondureño y la Ley fundamental de Educación.

3.4.2. LEY DEL ESTATUTO DEL DOCENTE HONDUREÑO

La Ley del Estatuto del Docente hondureño que por muchos años reguló la carrera magisterial en Honduras, fue creada por el poder legislativo representado por el Congreso de la República en su decreto No 136-97: bajo las consideraciones principales siguientes:

CONSIDERANDO: Que la Constitución de la República, en su Artículo 162 establece que: por su carácter informativo y formativo la docencia tiene formación social y humana que determina para el educador responsabilidades científicas y morales frente a sus discípulos, frente a la institución en que labora y ante la sociedad.

CONSIDERANDO: Que es una necesidad actualizar el régimen de administración de personal que tutela la carrera docente en instituciones oficiales, semioficiales y privadas regidas por la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación, así como dignificar el ejercicio del magisterio, garantizar al docente un nivel de vida acorde con su profesión y asegurarle al pueblo hondureño una educación de alta calidad.

CONSIDERANDO: Que la emisión del ESTATUTO DEL DOCENTE HONDUREÑO es un mandato impostergable instituido en el Artículo 165 de la Constitución de la República.

CONSIDERANDO: Que el "ESTATUTO DEL DOCENTE HONDUREÑO", se enmarca en el proceso de Modernización del establecimiento de un nuevo modelo educativo.

Por tanto, cuando se hace referencia al ESTATUTO DEL DOCENTE HONDUREÑO, no debe soslayarse lo normatizado en esta ley que en el TITULO I: NATURALEZA, FINES Y OBJETO; y en el CAPÍTULO I. DE LA NATURALEZA, ARTICULO 1.- refiere:

El presente Estatuto establece el régimen de Administración de personal que tutela la carrera docente en instrucciones oficiales, semioficiales y privadas regidas por la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación. Tiene como propósito dignificar el ejercicio del magisterio, garantizar al docente un nivel de vida acorde con su profesión y asegurarle al pueblo hondureño una educación de alta calidad.

Además, en su ARTÍCULO 2.- Se define la carrera docente, para efectos de esta Ley, como el ingreso a un puesto regulado por ella, el ejercicio del magisterio como profesión, la capacitación y el desarrollo en servicio, la evaluación del desempeño y correspondiente régimen de distribuciones, estímulos y correctivos, hasta el retiro de servicio. Así también, el ARTÍCULO 3.- De conformidad con la Constitución de la República y para la aplicación de este Estatuto, es docente quien administra, organiza, dirige, imparte o supervisa la educación y que sustenta como profesión el magisterio.

En lo relativo a la (FPD), que es lo atinente en esta investigación, el Estatuto refiere en el TITULO II: OBLIGACIONES, PROHIBICIONES Y DERECHOS, CAPITULO I: DE LAS OBLIGACIONES y en su ART. 9.- Son obligaciones del personal regulado por el presente Estatuto:

Numeral 9. Actualizar permanentemente su formación cultural, profesional y académica. Además, en el CAPÍTULO III: DE LOS DERECHOS, en su ART. 13.- Son derechos de los docentes los siguientes: Numeral 8. Participar en programas de capacitación y perfeccionamiento docente que establezca el Estado.

Y, por último, el TITULO VIII: DISPOSICIONES FINALES, CAPÍTULO I, DE LAS DISPOSICIONES TRANSITORIAS refiere en su ART. 91.- El docente que al aprobarse el presente Estatuto estuviere desempeñándose en la docencia sin tener el título requerido para el nivel, se ubicará una clase transitoria y tendrá carácter de interino. Dispondrá del término de un año para inscribirse en su correspondiente proceso de profesionalización y otro término de tres (3) años para obtener su título, caso en el cual adquirirá en propiedad el puesto y tendrá derecho a que se le reconozcan todos sus años de servicio para efectos de jubilación. El Gobierno de la República, a través de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación establecerá un programa especial de profesionalización.

ARTÍCULO 92.- Los actuales puestos regulados por la Ley de Personal y Escalafón del Magisterio y su Reglamento quedan sujetos a reclasificación de conformidad con las disposiciones de este Estatuto, su Reglamento y los manuales respectivos.

3.4.3. LEY FUNDAMENTAL DE EDUCACIÓN, (LFE)

En el marco del contexto global de cambios y transformaciones educativas, el Estado hondureño a través de la (SE) procura alinearse con las tendencias regionales dando sus primeros pasos al plantear la nueva reforma educativa y pretendiendo de esta manera la transformación curricular e innovación de las prácticas docentes; es así como, EL PODER LEGISLATIVO a través del DECRETO No. 262-2011:

EL CONGRESO NACIONAL:

CONSIDERANDO: Que el Estado de Honduras tutela el derecho a la educación y vela por que esté al alcance de todos los educandos sin discriminación, con la mayor cobertura y calidad posible, de manera que llegue hasta los más alejados y aislados núcleos poblacionales del país.

CONSIDERANDO: Considerando que es atribución del Congreso Nacional crear, decretar, interpretar, reformar y derogar leyes.

La presente Ley es de orden público e interés social y es deber del Estado tutelar la educación. Además, en este mismo capítulo y en su Art.4.- INTEGRALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO refiere:

Con respecto a la (FD), como eje vertebrador en la búsqueda de la calidad del (SEN) y objeto de estudio de la presente investigación enfocada a la (FP) y al (DPD) en servicio, esta ley (LFE) en el TÍTULO V: LOS DOCENTES, CAPÍTULO I: DE LA CARRERA DOCENTE en su en su Art. 6; declara:

“La carrera docente se orienta a atraer y retener a los servidores más idóneos, promover el (DP) y el mejoramiento continuo de los docentes” (P.12) En adición, el Reglamento de (FPD) (2014) introduce el concepto de (FP) con la intención de actualizar en manera continua y permanente a los docentes en servicio para que estén en capacidad de mejorar las condiciones y la calidad del aprendizaje de los estudiantes beneficiarios.

Por su parte, el Art. 66 señala que:

La carrera docente es el ingreso, promoción y permanencia de quien ejerce la docencia en el Sistema Educativo Nacional de Educación a la cual tienen acceso los que posean título profesional de la educación a nivel de Licenciatura en conformidad al Programa Especial que pongan en vigencia la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación para darle cumplimiento al mandato de esta Ley. (p.12)

La carrera docente es regulada por la presente Ley, el Estatuto del Docente Hondureño y los respectivos reglamentos.

En seguida, el Art.67.- Declara que, el rol del educador se orienta a un papel activo de facilitador, orientador, promotor, innovador e investigador en el campo de la práctica educativa; también proyecta sus conocimientos en las actuaciones de las actividades comunitarias, que procuran vincular el proceso educativo con el desarrollo local, regional y nacional.

CAPÍTULO III: DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

El Art.70, de la presente (LFE) refiere que la Formación Permanente es:

El conjunto de los procesos estructurados y organizados para dar continuidad a la formación inicial, normalmente asumidos por una instancia responsable que actúa en correspondencia con la entidad formadora, y que tendrá que soportarse en la investigación y seguimiento al trabajo docente. (p.13)

Siempre en continuidad con el este capítulo de la Ley, el Art. 71, expresa que los (PFP) deben ser regulados por la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación y ejecutados por entidades gubernamentales y no gubernamentales.

Art. 72.- La (FP) es un derecho y una obligación de los docentes, y a la vez, una obligación de los órganos de dirección del Sistema Nacional de Educación.

El cumplimiento de esta disposición es condición esencial para optar a los incentivos del Sistema.

Ya en los artículos finales de esta Ley, en lo referente a las demás disposiciones se recoge la declaratoria del TITULO VII: DISPOSICIONES GENERALES Y TRANSITORIAS que afirman lo siguiente:

Art.93.- La presente Ley es un proceso sistemático que amerita distintos programas, cambios estructurarles que requieren apoyo financiero, por lo que se debe implementar de forma gradual, dando prioridad a los presupuestos anuales y plurianuales para beneficiar a la educación.

Art. 94.- La presente Ley entrara en vigor veinte días (20) después de su Publicación oficial en el Diario Oficial “La Gaceta” ...

PARTE III.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROGRAMA DE LA (DGDP) PARA LOS DOCENTES EN SERVICIO.

En el desarrollo de los capítulos anteriores fue presentado el marco teórico, la aproximación metodológica y el marco contextual de la investigación, ahora en este apartado corresponde presentar los resultados del proceso de investigación a través de sus dos momentos; al final de cada momento se presentan los aportes a la investigación general; además, la integración de los resultados, para dar paso a las conclusiones en el capítulo posterior.

En el primer momento, relativo a la fase diagnóstica se muestra el análisis y discusión del cuestionario, entrevista semiestructurada, entrevista en profundidad y grupo focal aplicados a la muestra seleccionada y a los actores clave; en el segundo momento de la fase proyectiva se presenta los ejes y líneas marco fundamentales de la propuesta con enfoque reflexivo y colaborativo centrada en las problemáticas del centro educativo y robustecer el (PFPD) para un (DP) más coherente y evolutivo.

La secuencia que sigue el análisis y discusión de los resultados en este capítulo está alineado a los objetivos específicos definidos en el capítulo I correspondiente al planteamiento del problema de investigación. Bajo tal supuesto, la pretensión ha sido conocer los elementos fundamentales que caracterizan el (PFPD), tales como el lugar, el momento, la modalidad de formación y las motivaciones que han conducido a los docentes de educación básica a desarrollar actividades formativas para su (DP) a través de los años.

A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos, los cuales giran fundamentalmente en torno a los objetivos específicos y las preguntas planteadas en esta investigación. En tal sentido, la aplicación del cuestionario fue vital para conocer los datos generales de la muestra estudiada, en ella se representan parte del contexto laboral de los docentes, su preparación académica, años de servicio, los centros

educativos donde laboran, también se detallan los resultados relacionados con la caracterización de los elementos teóricos y prácticos del (PFPD) diseño, desarrollo y evaluación.

En ese mismo orden de ideas, también se describen las percepciones de los docentes en cuanto a las dimensiones objetivas (externas) y subjetivas (internas) de la (FP) y (DP) de los docentes en servicio en el municipio de (SPS). En el marco de las observaciones anteriores, también se muestran los hallazgos provenientes de la entrevista semiestructurada, en profundidad, así como el del grupo focal cuyo propósito principal es develar la satisfacción, repercusiones académicas y resultados desde el testimonio de los propios actores respecto a la (FP) y (DP) de los docentes en servicio.

En el análisis de los resultados provenientes de los instrumentos referidos se busca la complementariedad como herramienta en la metodología de la investigación, se apuesta a una lógica de integración y triangulación metodológica tal como lo expresa Bericat Alastuey (1998) donde se busque unir las voces que emergen de la teoría, los actores participantes (lo empírico) y las interpretaciones del propio investigador.

1.1. DATOS CUANTITATIVOS DE LA MUESTRA ESTUDIADA

La (DGDP) a través del (CERFOP-VS) en el municipio de (SPS), como institución dedicada exclusivamente a la (FPD) en servicio con sus diferentes modalidades para los distintos niveles educativos y teniendo presencia en los 11 distritos donde existen 91 Centros de Educación Básica (CEB) gubernamentales con funcionamiento del tercer ciclo y con profesores participantes en las acciones formativas referidas. En tal sentido, la muestra del estudio se concentró en 59 participantes del nivel básico de un universo de 120 docentes activos en módulo (DPLP) impartido por el (CERFOP-VS en el municipio de (SPS) Cortés.

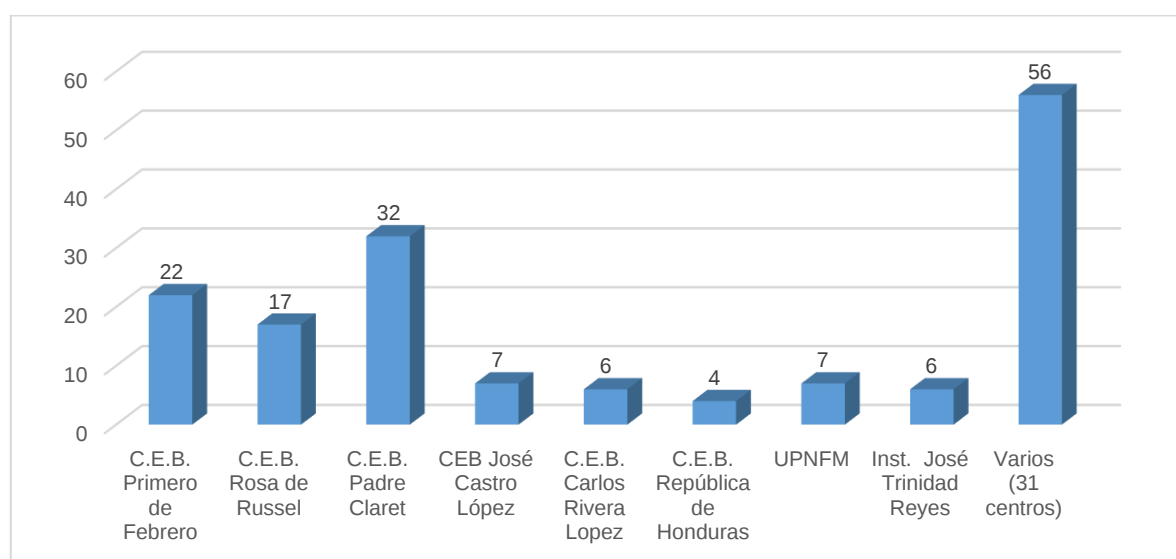
Como ya se refirió en capítulo anterior, la muestra considerada por esta investigación fue de tipo no probabilística o dirigida, la cual es una muestra

conformada por un subgrupo de la población, en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación.

A razón de esto, en el primer momento se presentan aspectos relacionados con el perfil de los participantes que ayudan a conocer características generales de la población y muestra seleccionada para el análisis de los datos relacionados con el diagnóstico del (PFPD); puesto que, es de suma importancia conocer el contexto y características generales de donde emergen las opiniones de los actores implicados y vinculados con el fenómeno referido.

Figura 15

Instituciones donde laboran los docentes participantes.



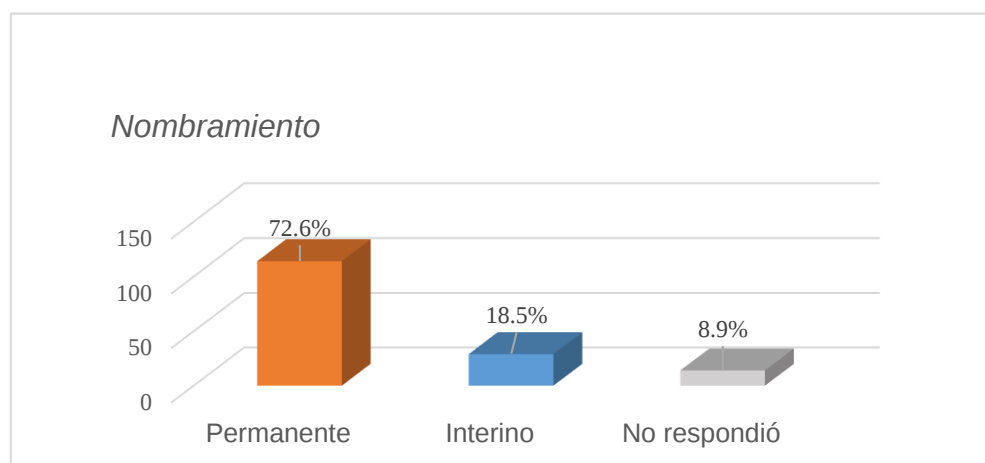
Nota. Fuente: Elaboración propia

En la figura 15 se puede apreciar la distribución de los docentes participantes en los cursos de (FP) impartidos por la (DGDP) a través del (CERFOP-VS) por cada (CEB) gubernamental en el municipio de (SPS), evidenciándose una hegemonía de los siguientes centros: Padre Claret, (C.E.B.) Primero de Febrero y (C.E.B.) Rosa de Russel; de hecho, constituyen la base angular de estos cursos formativos por razones como: el tipo de categoría de centro educativo, la cultura participativa de los docentes y

consecuentemente por el liderazgo directivo; en tal sentido, Lorenzo, M. (2005) hace referencia al liderazgo en las organizaciones educativas al expresar que, las escuelas funcionarán mejor si sus directores ejercen un fuerte liderazgo institucional.

Figura 16

Tipo de nombramiento laboral de los docentes participantes

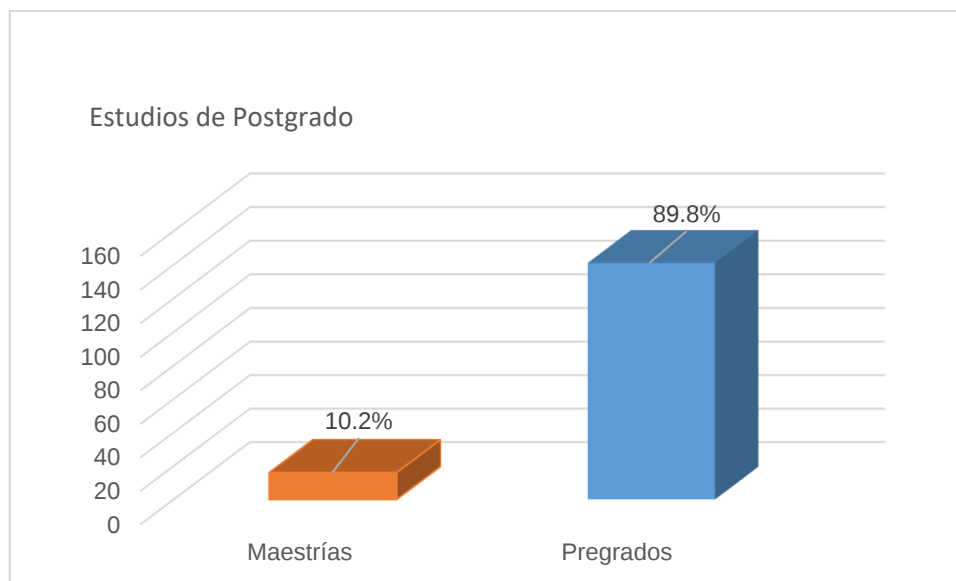


Nota. Fuente: Elaboración propia

Los datos reflejados en la figura 16 se observa la tipología de nombramiento laboral de los docentes participantes en los cursos de (FP) impartidos por la (DGDP) a través del (CERFOP-VS) en el municipio de (SPS), donde prima el nombramiento permanente de los docentes sobre los demás con un 72.6% de participación respecto a la contratación interina con un 18.5%. Dato interesante; puesto que, la mayor responsabilidad y compromiso por el (DPD) debe prevalecer en este grupo de profesores que deben acometer los nuevos desafíos de la profesión para mantenerse vigentes y competitivos en el servicio de la profesión.

Figura 17

Grado académico y desarrollo profesional de los docentes



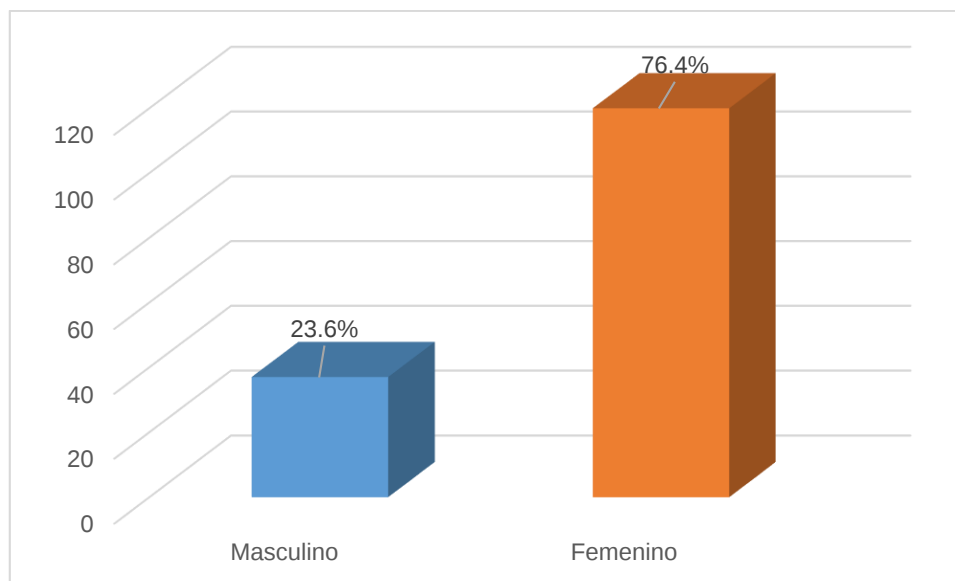
Nota. Fuente: Elaboración propia con base a cuestionario aplicado a docentes año 2021

Los datos y resultados de la figura 17 indican que la muestra de población de docentes en servicio participantes en los cursos formativos en su mayoría ha logrado el grado académico de Licenciatura (89.8%) seguido de la formación en Maestría (10.2%). De acuerdo con lo anterior, se puede asumir que la formación académica en Licenciatura prevalece; puesto que, esta es la titulación de la (FI) emanada del Centro Formador de docentes de la (UPNFM).

A razón de lo anterior, es importante destacar que el (DPD) de primer nivel (elite) con titulación de maestría o doctorado es bien baja por diversas razones; no obstante, los profesores participan en la (FPD) a través de los cursos formativos por su motivación intrínseca personal, aunque no exista un sistema de acreditación o certificación por parte del ente empleador (SEN), que estimule la parte extrínseca salarial.

Figura 18

Distribución de los docentes por género



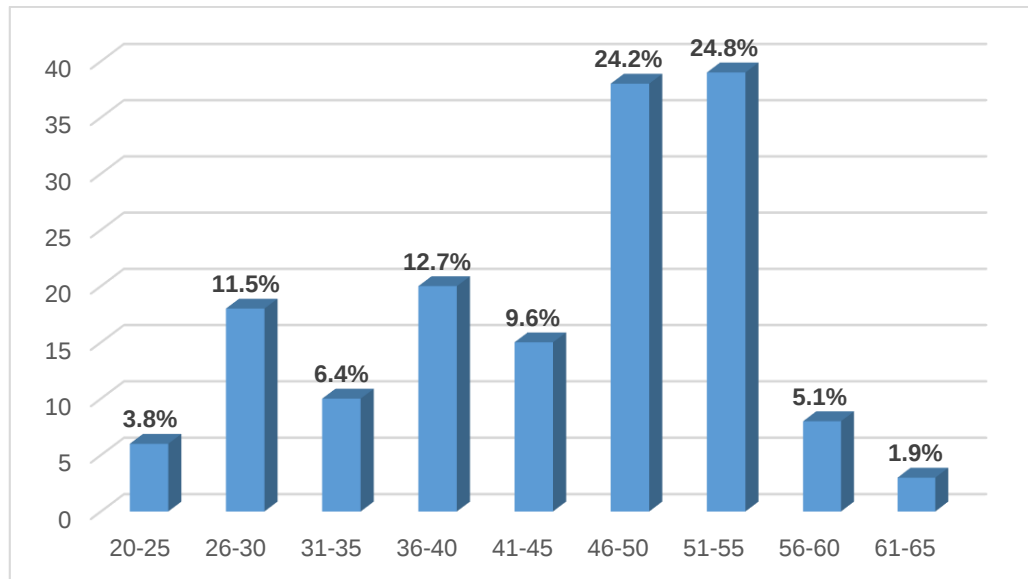
Nota. Fuente: Elaboración propia

Esta gráfica anterior, refleja que el personal femenino es mayoritario en los cursos formativos impartidos desde la (DGDP); lo anterior es coherente y directamente proporcional de acuerdo con la revisión documental donde se evidencia que en América Latina y en Honduras sin ser la excepción, la población de docentes tanto en (FI) y en servicio en su mayoría es del género femenino.

Los docentes latinoamericanos, en su mayoría mujeres; además, de posición socioeconómica relativamente baja. Cerca del 75% de los docentes son mujeres, en un rango que va desde un 62% en México hasta un 82% en Uruguay, Brasil y Chile. (Burns y Luque, 2014). En consonancia, la profesión docente en Honduras tiende a ser mayoritariamente femenina. Según la SE (2011) del total de maestros del sector público- aproximadamente 60,000 -el 75% es femenino y el 25% es masculino (p.8).

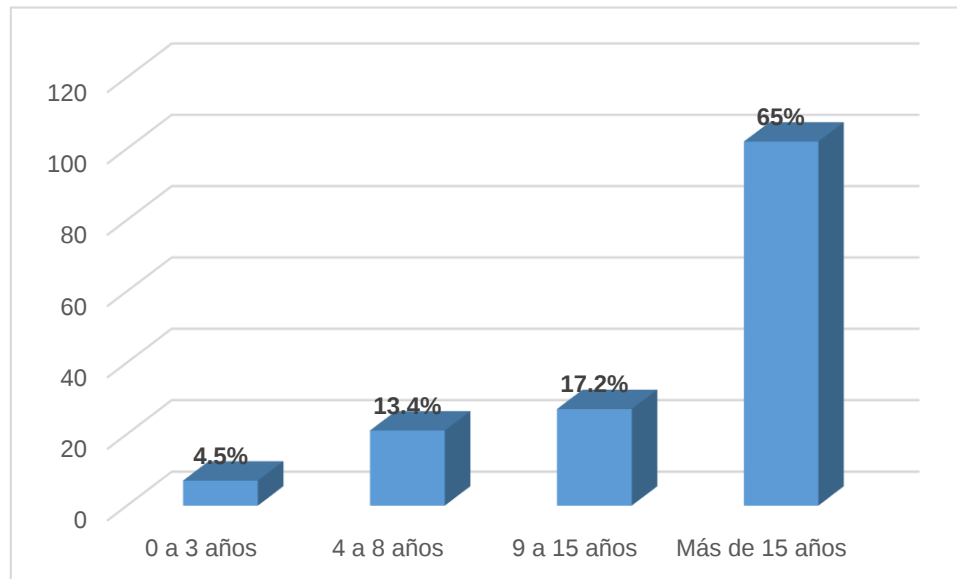
Figura 19

Rango de las edades de los profesores participantes en el (PFPD).



Nota. Fuente: Elaboración propia

En los datos reflejados de la figura 18 se pueden constatar que las edades de la mayoría de los profesores encuestados y participantes en los cursos de la (FP) oscilan entre 46 a 55 años, conformando un 49% de la muestra; este dato resulta paradójico porque, según la revisión de la literatura los docentes en esta etapa del trayecto de carrera profesional están más proclives al abandono de toda actividad relacionada con la docencia oponiéndose al seguimiento de políticas reformistas y además con muchos cuestionamientos a los docentes nóveles. No obstante, son muchas las covariables en torno a la motivación por los cursos de formación.

Figura 20*Experiencia laboral de los docentes participantes*

Nota. Fuente: Elaboración propia

La figura 20 refleja el trayecto y experiencia laboral de los profesores de la muestra seleccionada en torno a los cursos de (FPD) en servicio, se puede observar que el 65% de los profesores encuestados tienen un recorrido laboral de más de 15 años, un 17.9% con trayectoria de 8 años y 17.2% con recorrido de 9 a 15 años. Colocados en el análisis de los datos anteriores y concordando con estudios revisados sobre el desarrollo de la carrera del profesor a lo largo de su vida laboral, existe un consenso entre diferentes autores al caracterizar y agrupar estos trayectos en tres grandes estadios: inicial, intermedio y avanzado o experimentado.

En tal sentido, los autores (Huberman et al., 2000; Knowles, 2004; Marcelo, 2008) afirman que cada estadio tiene su caracterización, un estadio inicial (grandes tensiones y aprendizajes intensivos), estadio intermedio (estabilización, crecimiento profesional e innovación) estadio avanzado (desprendimiento progresivo de la actividad profesional).

A continuación, se presentan y analizan los datos recabados los cuales están directamente relacionados con los objetivos y categorías de análisis de la investigación. De modo tal, se podrá dar respuestas a las preguntas más importantes que han orientado el presente estudio, y en su momento formular las conclusiones, implicaciones y proyecciones (propuesta) fundadas en los mismos.

OBJETIVO 1.

Analizar el diseño, implementación y evaluación del Programa de Formación Permanente (PFP) ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) para los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico del Sistema Educativo Nacional (SEN) en el municipio de San Pedro Sula, período 2017-2021.

1.1.1. DIAGNÓSTICO AL (DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN) DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES(FPD) EN SERVICIO DEL NIVEL BÁSICO EN EL MUNICIPIO DE SPS.

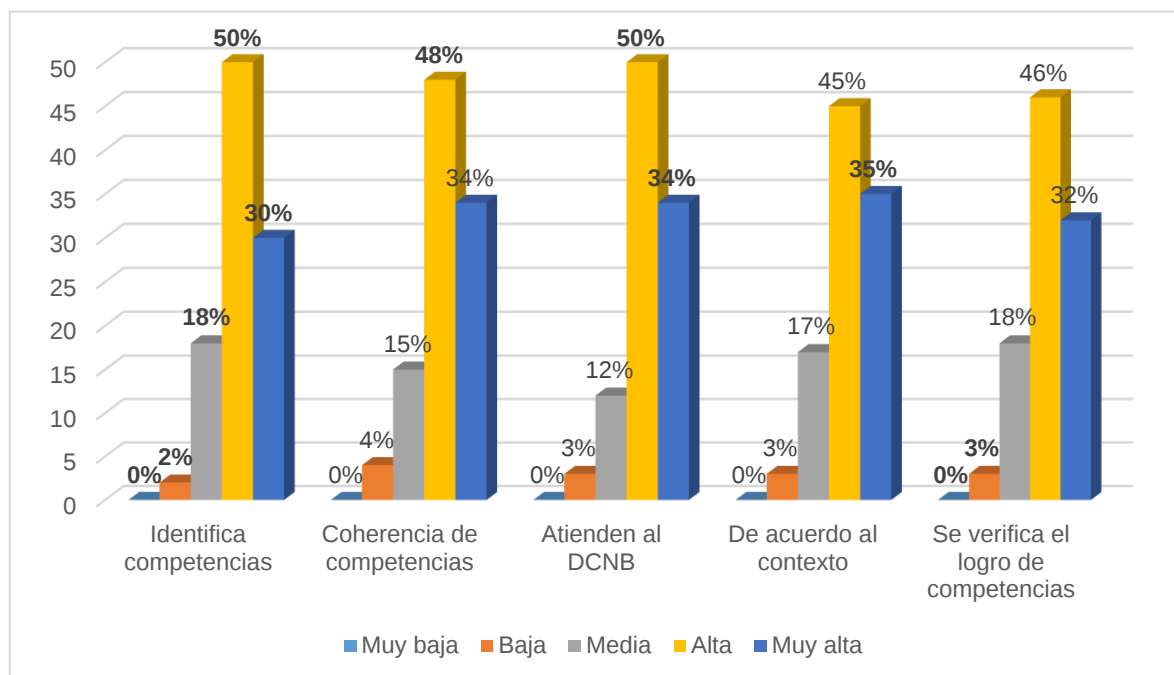
En aras de brindar respuestas al diagnóstico referido, se presenta a continuación el análisis de las gráficas correspondientes a la segunda parte del cuestionario aplicado a los docentes. Cabe destacar que esta etapa es muy relevante para comprender las dimensiones (Diseño, Implementación y Evaluación) del (PFP) ofertado a los docentes del nivel básico participantes de las acciones formativas de la (DGDP) a través de la (CERFOP-VS). Así pues, desde el enfoque cuantitativo se pueden percibir elementos que inciden directamente en la configuración de las distintas opiniones que ellos tienen sobre el fenómeno de la (FP) de los docentes en servicio.

En tal sentido, esas nociones constituyen el punto de partida para posteriormente auscultar la percepción sobre la motivación y necesidades de (FP) para el (DPD), así como la aplicación al contexto del aula de acuerdo con el modelo de formación implementado y así poder articular estos resultados con los objetivos dos tres y cuatro de la investigación.

DIMENSIÓN: DISEÑO O PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN

Figura 21

Descripción del perfil de competencias diseñadas en el (PFP)



Nota. Fuente: Elaboración propia

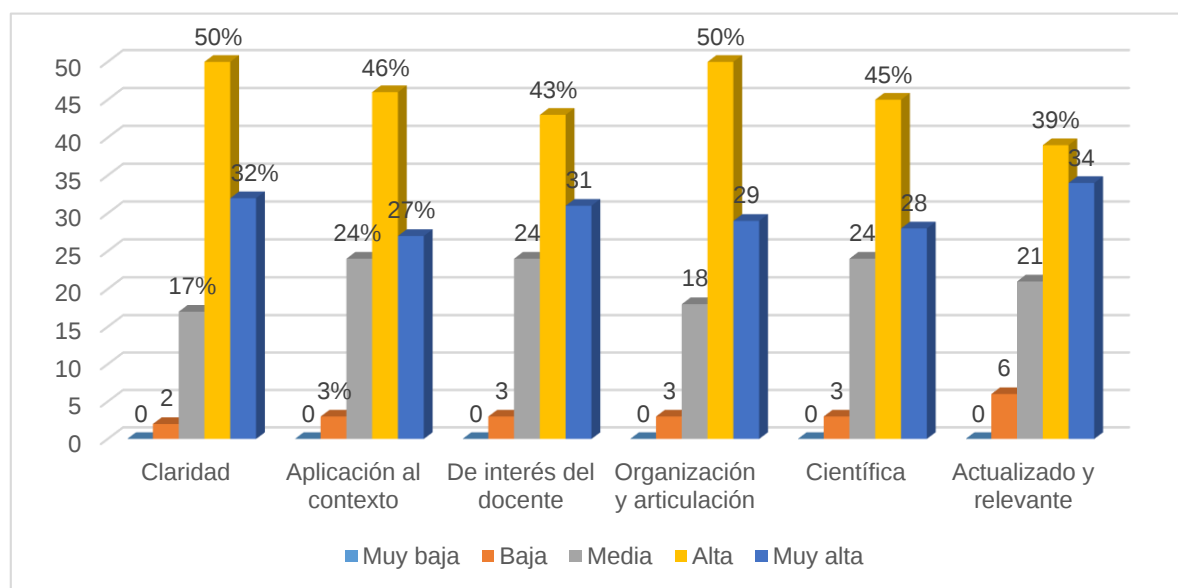
De los datos emanados de la figura 21 respecto al perfil de las competencias diseñadas en el (PFPD) en servicio se puede evidenciar que existe muy buena valoración respecto a la identificación clara de estas competencias en el programa, 80% valoración distribuida entre alta y muy alta; además, de muy buena coherencia con respecto al nivel de los docentes y su correspondencia con el (CNB). Conforme a esta valoración se puede inferir que, en efecto la planificación es bastante ambiciosa en sus pretensiones de logro; no obstante, lo difícil es la implementación y consecuentemente la transferencia al contexto escolar y del aula misma.

En tanto, la relación de las competencias diseñadas con el contexto del centro educativo y del aula, el criterio de opinión de los encuestados es más bajo, respecto a lo reflejado en la distribución de las valoraciones anteriores, manifestando un 45% alto y 35% muy alta, 17% media, 3% baja. Esto es concordante con lo expresado por Marcelo y

Vaillant (2018), los contenidos, las experiencias, los aprendizajes derivados de la formación no siempre se llevan a la práctica. Sin lugar a duda, los profesores al final son siempre los que tienen la decisión de extrapolar lo aprendido en los procesos formativos.

Figura 22

Calidad de los contenidos diseñados y desarrollados en los cursos de (FPD)



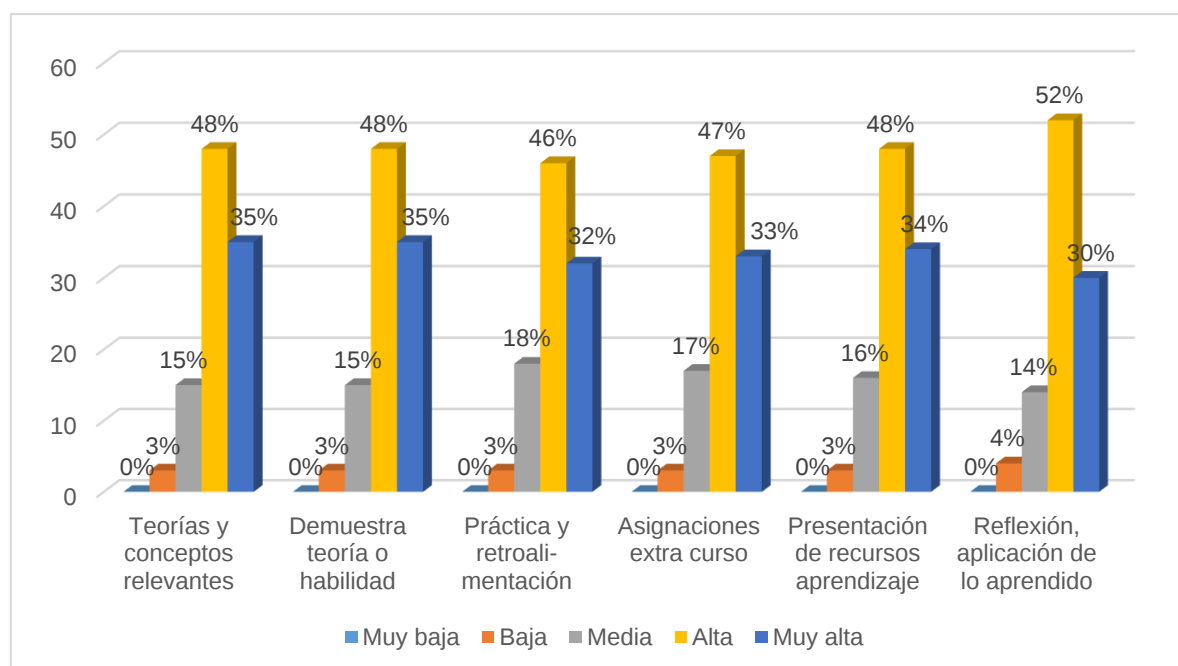
Nota. Fuente: Elaboración propia

Los datos de la figura 22 reflejan los resultados respecto a la calidad de los contenidos diseñados y desarrollados en el curso del (PFPD) en servicio; al respecto se puede apreciar muy buena valoración a la claridad de los contenidos diseñados y desarrollados en el programa formativo, con un leve declive sobre el criterio de transferencia y aplicabilidad de estos al contexto del aula, una buena valoración a la organización de los mismos; no obstante, se zanja una mayor diferencia de valoración más bajo para el componente de profundidad científica y el componente de relevancia y actualización de los contenidos. En tanto, se requiere enfatizar en el componente innovación en los procesos formativos.

En esta línea de la calidad de los contenidos de la formación, Darling Hammond (2011) refiere que, una (FP) de calidad y efectiva es aquella que logra mejorar el conocimiento y las prácticas docentes, consecuentemente los aprendizajes de los estudiantes; además, plantea que esta situación puede facilitarse si los formadores de formadores priorizan lo que los docentes necesitan saber. En tanto, el gran desafío de los (PFPD) es lograr aprendizaje en los docentes con sello de transferencia a sus estudiantes.

Figura 23

Importancia que han tenido los componentes siguientes en los cursos de (FPD):



Nota. Fuente: Elaboración propia

Los datos observados de la figura 23 ilustran las opiniones acerca de la importancia que los docentes dan a los componentes de la (FPD) en servicio, componentes como: presentación de teorías y conceptos relevantes 48% valoración alta, 35% muy alta, demostración de teorías y habilidades 48% alta, 35% muy alta; práctica y retroalimentación en video, audio o escrito 46%, alta, 32% muy alta, 18% media, 3% baja, asignaciones extra curso 47%, alta, 33% muy alta, 17% media, 3% baja, presentación de recursos aprendizaje 48%, alta, 34% muy alta, 16% media, 3% baja, reflexión, aplicación de lo aprendido 52%, alta, 30% muy alta, 14% media, 4% baja.

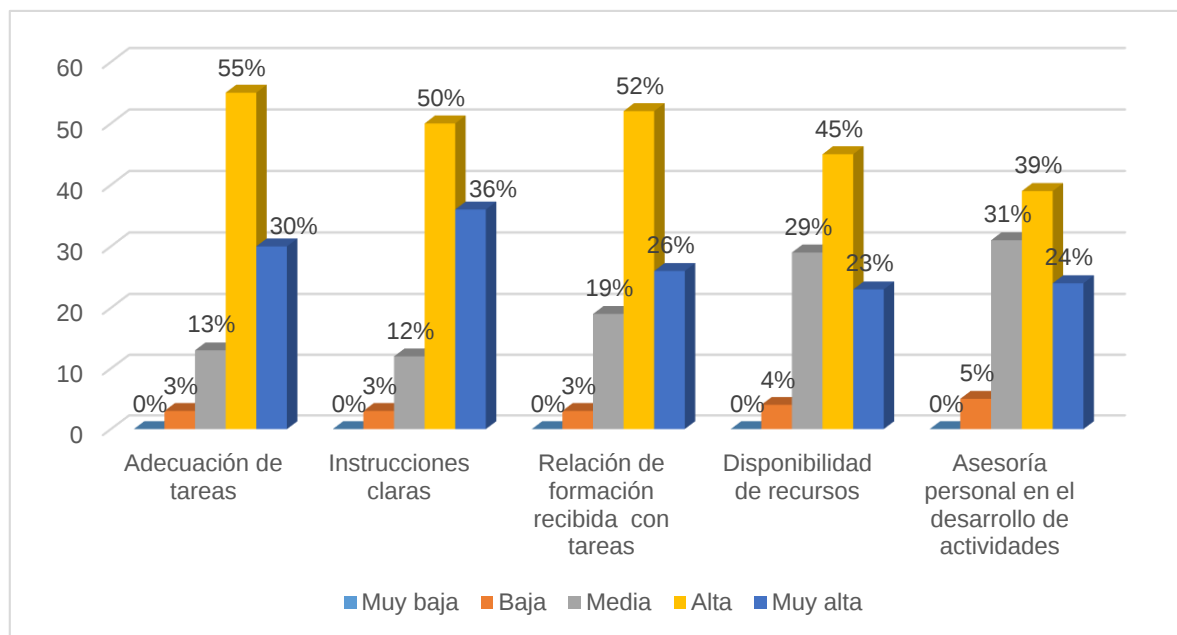
observándose en esta ultima una leve diferencia de importancia un tanto más baja frente a los otros componentes.

En tanto que, el componente de asignaciones extra-curso valorado en un 47% valoración alta y 33% muy alta; la presentación de recursos de aprendizaje con un 48% alta y 34% muy alta y por último el componente de reflexión y aplicación de lo aprendido con 52% alta, 30% muy alta, 14% media y 4% valoración baja. De lo anterior se infiere que realmente estos componentes de orden metodológico se toman muy en cuenta desde la planificación de los cursos formativos.

Relacionado con lo anterior, uno de los componentes dentro del primer nivel identificado por Guskey (2000) hace referencia al proceso, es decir las estrategias utilizadas, las competencias del formador para generar aprendizaje en los docentes, los materiales utilizados, la organización del tiempo por parte del formador (capacitador) y la optimización de este, así como la experiencia primera que bien puede ayudar a mejorar el diseño y la ejecución de las actividades y de los programas.

Figura 24

Valoración de las actividades desarrolladas en los cursos y que pueden ser puestas en práctica dentro y fuera del aula de clases.



Nota. Fuente: Elaboración propia

En los datos de figura 24 se pueden observar las valoraciones realizadas por los docentes en (FP) respecto a las diferentes actividades que se han desarrollado durante los diferentes cursos y que pueden ser puestas en práctica dentro y fuera del aula de clase.

Al respecto, la adecuación de tareas para el logro de objetivos, las instrucciones claras y precisas sobre el desarrollo de las actividades, la relación de la formación recibida respecto a la dificultad de las tareas en el curso y la complejidad de las tareas asignadas aparecen muy bien valoradas; no obstante, es más baja la percepción y valoración sobre las actividades relativas a la disponibilidad de recursos educativos para el desarrollo de actividades y tareas con un 45% alta, 29% media, 23% muy alta, 4% baja así como la facilidad para contar con asesoría de apoyo personal durante el desarrollo de acciones y tareas con 39% alta, 31% media, 24% muy alta, 5% baja.

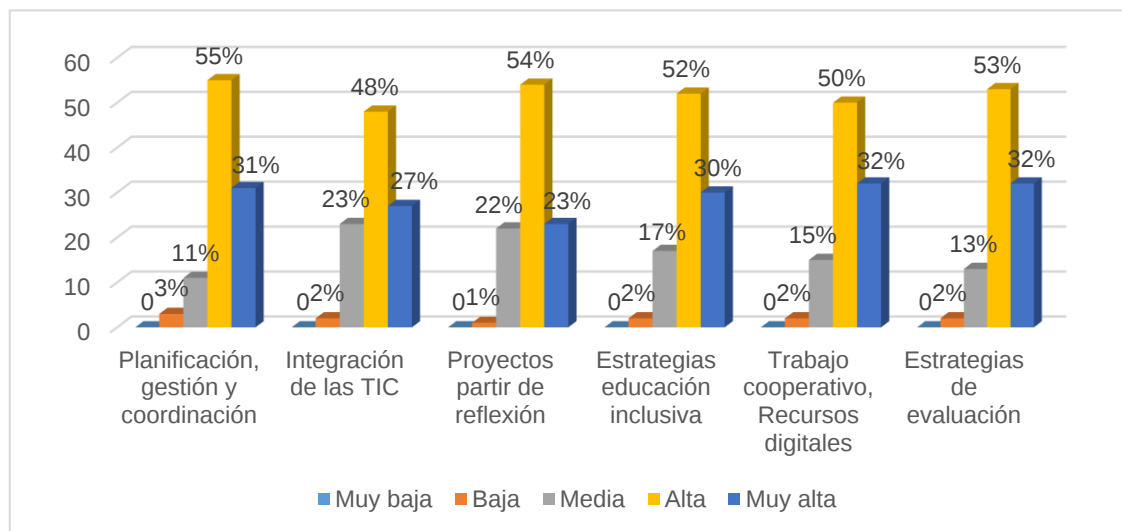
Esta relativa baja es coherente con la situación del contexto educativo de la educación pública del país, respecto a la desigualdad de acceso y disposición de recursos educativos, sobre todo tecnológicos, por un lado, por el otro la escasa preparación y actualización de los docentes sobre el uso de estos recursos trayendo como consecuencia la dificultad para la asesoría personalizada.

Todas estas valoraciones de los profesores encuestados ponderan las competencias de los formadores (capacitadores) como componente clave para lograr el éxito en los (PFPD) puesto que, los conocimientos y habilidades son torales para que estos programas tengan productos y éxito esperado.

DIMENSIÓN: IMPLEMENTACIÓN

Figura 25

Dominio de los temas que se han abordado en los diferentes cursos del programa (FPD).



Nota. Fuente: Elaboración propia

La figura 25 muestra el dominio de los contenidos abordados en los cursos de (FPD) por parte de los participantes, en tal sentido se destacan contenidos como el de la planificación y gestión de la enseñanza, elaboración de proyectos participativos de aula, estrategias de educación inclusiva, trabajo cooperativo y colaborativo en el aula,

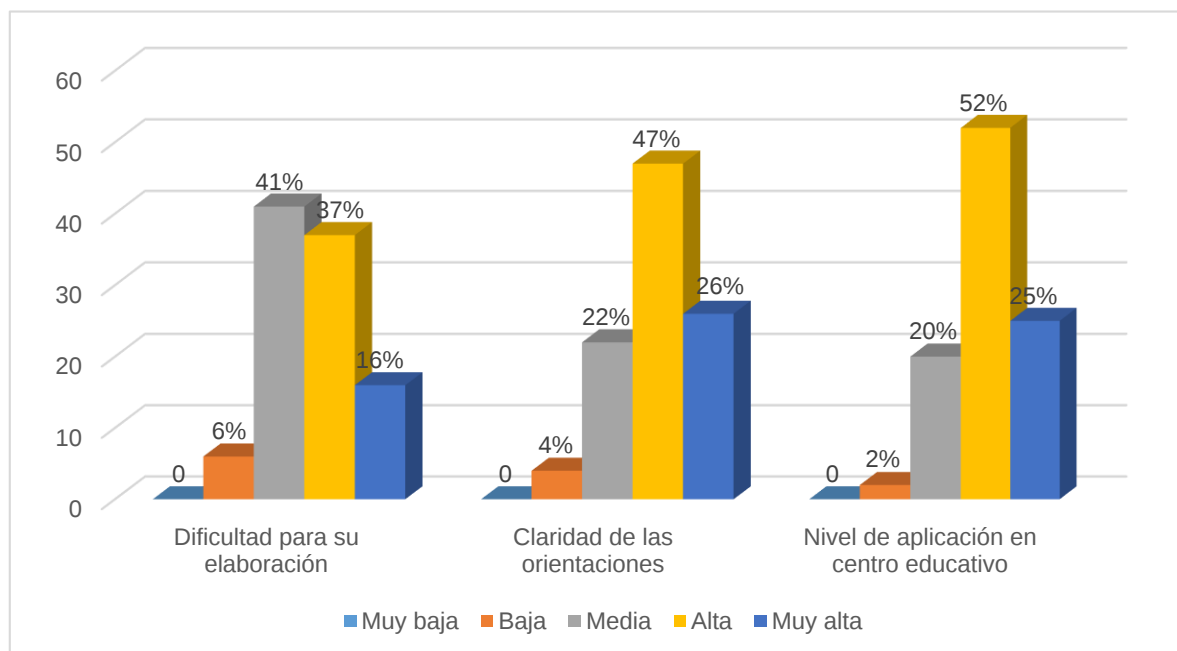
estrategias de evaluación, todos estos contenidos con porcentaje por encima del 80% de valoración alta-muy alta; no obstante, los contenidos relativos a la integración de las (TIC) al desarrollo curricular donde ellos manifiestan menor dominio, reflejado en un 27% la valoración más alta, un 48% alta, 23% media y 2% baja. Adicionalmente, una leve baja en el dominio de trabajo cooperativo recursos digitales.

Aunque pareciera que los docentes emplean las (TIC) en sus prácticas pedagógicas con una frecuencia de moderada a baja; sin embargo, esto solo se manifiesta con mayor acentuación en los docentes noveles de la etapa de inicio en el oficio docente tal como indica Vaillant y Marcelo García (2015) quienes han constatado que los docentes principiantes suelen ser a veces muy competentes en el manejo de las diferentes plataformas y redes sociales, lo cual representa un potencial que podrían aprovechar los sistemas educativos. En tanto, esta realidad pone en evidencia las limitaciones de los (PFP) y sus debilidades con relación a generar aprendizajes en los docentes.

Cabe reflexionar, que una baja calidad en el dominio de los contenidos puede ser una variable, entre otras diversas, de las bajas puntuaciones nacionales e internacionales en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Escudero (2003) afirma que la prueba de fuego de cualquier sistema educativo es mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, pero para eso es necesario que los docentes dominen los contenidos curriculares con cierto rigor científico, no solo la metodología, elaboración de materiales y métodos de evaluación.

Figura 26

Valoración y criterio de los recursos educativos elaborados en los cursos de formación



Nota. Fuente: Elaboración propia

Los datos de la figura 26 reflejan el criterio sobre la elaboración de recursos educativos (video, diseño, plan de trabajo, prácticas, etc.) que los docentes han desarrollado en los cursos formativos. En tal sentido, el 41% expresan valoración media, 37% alta, 16% muy alta y 6% con valoración baja; adicionalmente, el criterio de claridad de las orientaciones recibidas para su elaboración evidencia un 47% con valoración alta, 26% muy alta, 22% media y 4% baja; en tanto que, el nivel de aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el centro educativo refleja una valoración de 52% alta, 25% muy alta, 20% media y un 2% baja.

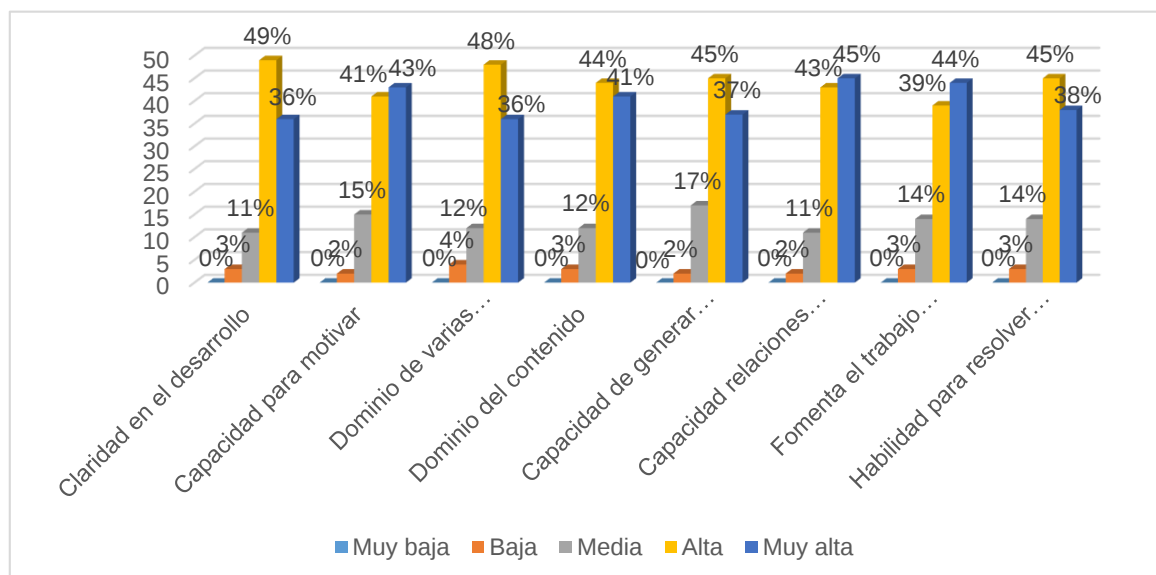
De lo anterior se infiere que, los docentes participantes presentan algunas dificultades de orden procedimental e instrumental para la elaboración de material educativo a pesar de recibir con claridad las orientaciones recibidas para su elaboración; no obstante, cabe señalar el esfuerzo de ellos en la aplicabilidad de lo aprendido al

proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el centro educativo, de acuerdo con la valoración sobre este criterio.

Con respecto, estas dificultades en la elaboración de material educativo pueden inferirse que no hay dispositivos o artefactos propios de elaboración de estos o que los participantes no prestaron tanto interés en esta temática, o que fue el de menos relevancia para ellos en su proceso formativo.

Figura 27

Perfil profesional de los formadores(capacitadores) de los cursos formativos



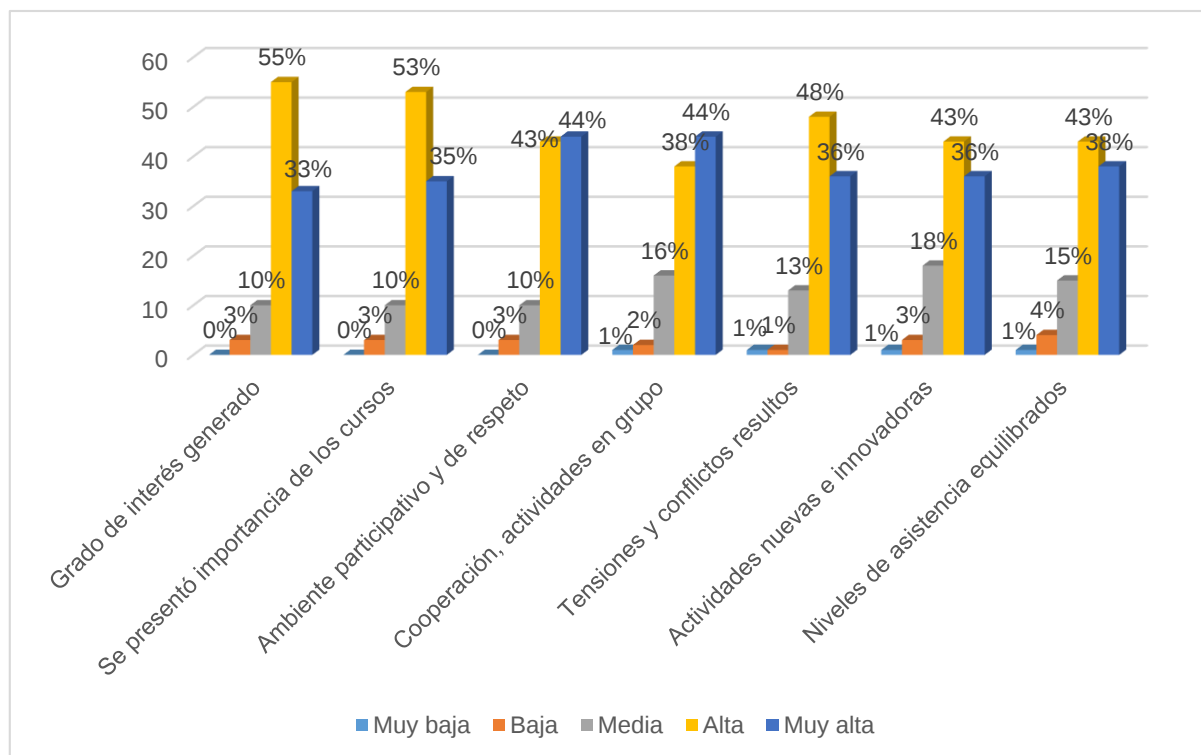
Nota. Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las características del perfil profesional de los formadores (capacitadores) del (PFP), la figura 27 muestra los resultados obtenidos; en tanto, las valoraciones son aceptables y con algunos altibajos en ciertos aspectos, lo cual se justifica al triangular información obtenida de la entrevista a directivos de la (DGDP), donde expresaban como ha sido el proceso de formación de los capacitadores que en su mayoría provienen de la conversión de las antiguas escuelas normales y que por tanto se está trabajando en ese aspecto de formación de los formadores.

Al respecto, y entrecruzando información de la entrevista en profundidad con el experto teórico de la (FPD) de Universidad de Barcelona España nos refería que, *los formadores de la formación hoy día deben ser capacitados no solo en el plano académico sino en lo personal e institucional; por tanto, se les debe denominar técnicos pedagógicos que deben emerger de las propias instituciones y distritos escolares del cual tengan profundo conocimiento.* (2023).

Figura 28

Ambiente de aprendizaje generado en el proceso de (FP) de los cursos y talleres.



Nota. Fuente: Elaboración propia

Datos obtenidos de la figura 28 reflejan la opinión y valoración de los docentes participantes sobre los ambientes de aprendizaje generados en los cursos y talleres; en tanto, se puede apreciar como el grado de interés generado por los cursos con un 55%

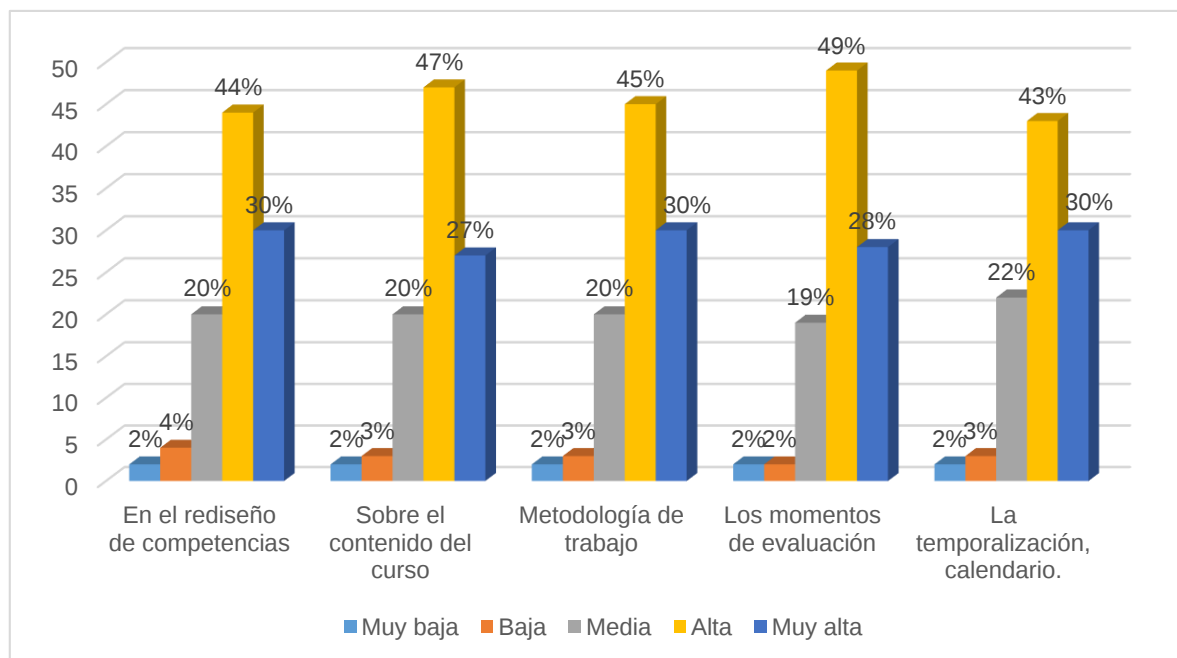
valoración alta, 33% muy alta, 10% media y 3% valoración baja, sobre la presentación clara e importancia de los cursos y talleres con 53% valoración alta, 33% valoración muy alta, 10% media y 3% baja.

Sin embargo, estas opiniones y expectativas de inicio tienden a bajar en el trayecto formativo; tal como ocurre con el aspecto de actividades e innovadoras desarrolladas en los cursos donde las valoraciones fueron 43% alta, 36% muy alta, 18% media, 3% baja y 1% muy baja, de igual manera, en el equilibrio sostenido de los niveles de asistencia al curso a lo largo del mismo, un 43% alta, 38% muy alta, 15% media, 4% baja y 1% muy baja.

De lo anterior se infiere que, los docentes participantes de los (PFP) inician con muy buen interés, aunque no tengan un nivel de participación en la escogencia y metodología de los contenidos a desarrollar; además, la presentación de la importancia clara de los cursos y su nivel de compromiso es alta; sin embargo, estas expectativas bajan en el desarrollo de los cursos por diferentes razones, entre ellas el perfil de los formadores los contenidos de la formación, modalidad de los cursos formativos, etc.

Figura 29

Tomada en cuenta la opinión de los participantes en la realización de los (PFP) para ajustes y modificaciones.



Nota. Fuente: Elaboración propia

La figura 29 ilustra sobre el grado de participación de los docentes en los diferentes momentos de los (PFP). De manera tal, la participación en el diseño de competencias un 44% valoración alta, 30% muy alta, 20% media, 4% baja y 2% muy baja; mientras que en los contenidos del curso 47% alta, 27% muy alta, 20%, media, 3% baja y 2% muy baja; en torno a la metodología de trabajo, 45% alta, 30% muy alta, 20% media, 3% baja y 2% muy baja; referente a los momentos de la evaluación un 49% alta, 28% muy alta, 19% media, 2% baja y un 2% muy baja; en tanto que, la participación en la calendarización con un 43% alta, 30% muy alta, 22% media, 3% baja y un 2% muy baja.

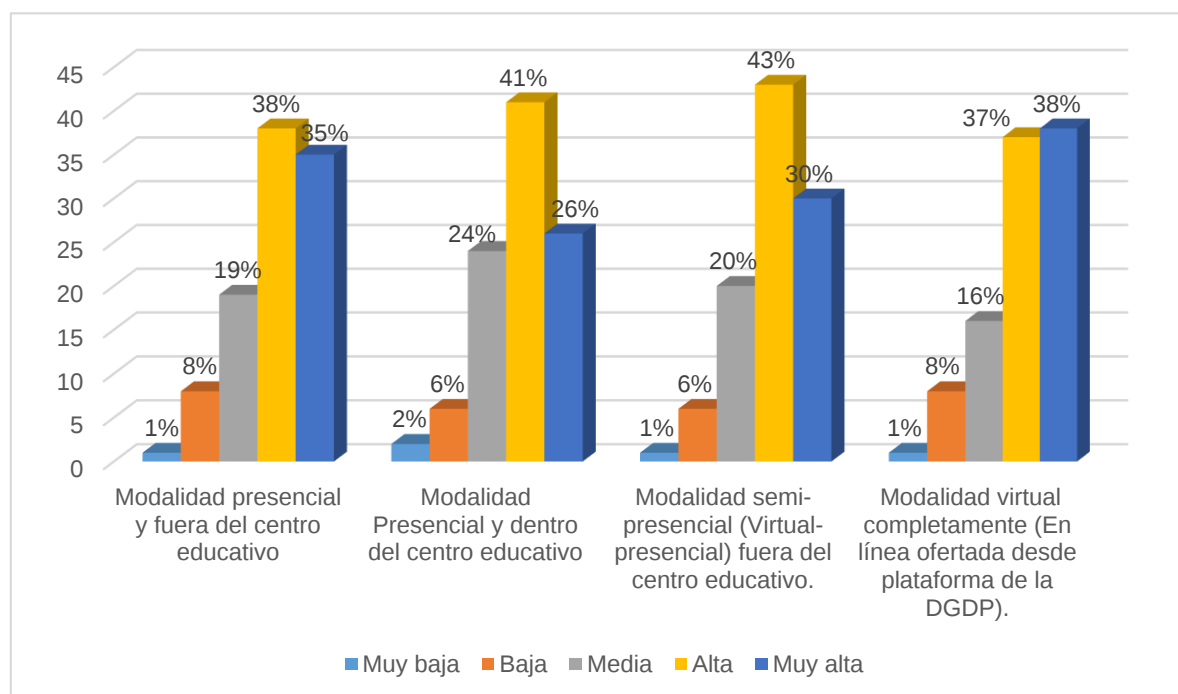
Colocados en la deriva de los datos anteriores, permite evidenciar el grado en que es tomada en cuenta la opinión de los profesores participantes en los diferentes momentos del (PFP), reflejando que en ninguno de estos momentos referidos se supera

el 50% de valoración con tendencia muy favorable sobre su participación, lo que invita a reflexionar y cuestionar si estos cursos de (FP) corresponden a las necesidades e intereses de los profesores y del contexto de su centro educativo.

Al respecto, los niveles de información, las motivaciones y la participación de los docentes en la toma de decisiones sobre los programas de formación son considerados ejes importantes (Guskey 2000; Borko, 2004; Ávalos ,2007; Marcelo y Vaillant, 2009; Escudero, 2011).

Figura 30

Las modalidades de los cursos del (PFP) ofertados por la (DGDP)



Nota. Fuente: Elaboración propia

La figura 30 refleja unos datos interesantes en torno a las modalidades que se han venido implementando en el trayecto de los cursos formativos para docentes en servicio, la modalidad presencial brindada fuera del contexto de los centros educativos e impartida por expertos externos y además considerada la más tradicional, presenta

una valoración en su pico alto de 38% y 35% muy alta, mientras que la modalidad presencial dentro del centro educativo con un 41% alta y 26% muy alta; estos datos son reflejados en situaciones normales y estables del ciclo escolar.

De ahí que, estas dos modalidades formativas se han convertido en una constante en los (PFPD) convocadas desde la administración educativa (tecnocracia) y generalmente con los contenidos formativos ya definidos. No obstante, en el actual contexto emergente de disrupciones súbitas como el de crisis sanitaria mundial y nacional, la gráfica permite observar cómo emergen las otras modalidades formativas.

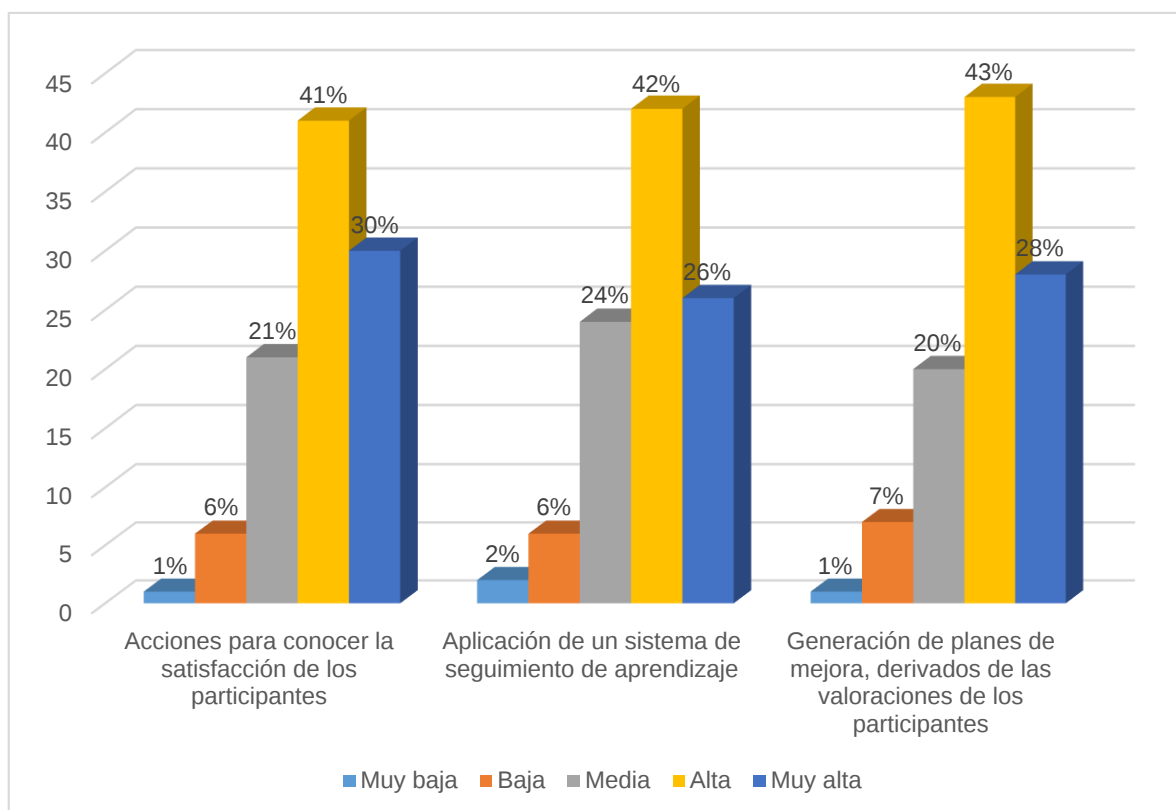
Al respecto, la modalidad semipresencial (virtual-presencial fuera del centro educativo) con un porcentaje de valoración alta y muy alta suman un 73%; cabe señalar que ya antes de la pandemia se acentuó en el 2020, esta modalidad ya se venía desarrollando en menor escala y como una alternativa formativa.

Ahora bien, la modalidad virtual completamente valorada con 75% (alta y muy alta) emerge e irrumpe significativamente, aunque con serias limitaciones y en respuesta al nuevo contexto emergente de crisis sanitaria, donde los docentes demandan de manera urgente la capacitación sobre las TICs, con las TICs y a través de las TICs; de modo tal, esta modalidad pasa a marcar la nueva tendencia formativa que demanda a los docentes reinventarse para mantenerse vigentes en el mundo laboral. Como bien lo señalan, Arias y Cristia (2014), la infraestructura tecnológica no es nada si a los docentes no se les entrena para enseñar en ese contexto.

DIMENSIÓN: SEGUIMIENTO O EVALUACIÓN

Figura 31

Acciones desarrolladas para conocer la satisfacción de los participantes y la mejora continua.



Nota. Fuente: Elaboración propia

La figura anterior refleja la valoración a las acciones desarrolladas para conocer la satisfacción de los participantes y la mejora continua de la calidad de la implementación del (PFP). Un 71% manifiestan de la aplicación de dispositivos para conocer la satisfacción de los participantes en los cursos y talleres, mientras que un 68% expresan sobre la aplicación de un sistema de seguimiento a los aprendizajes de los participantes.

No obstante, en triangulación con la entrevista semiestructurada a directivos de la (DGDP), un participante clave expresaba que *“el diseño y aplicación de un sistema de seguimiento a los aprendizajes de los participantes es un desafío pendiente y que no existe un sistema de aseguramiento de la calidad de los (PFP) emanado de dicho ente formador, y que se está trabajando en su construcción.”* (ent.1, 28-31).

En tanto el énfasis actual en la rendición de cuentas y gestión por resultados ha orientado a una exigencia y demanda de evidencias acerca de la calidad de los programas y acciones de (DP). Siendo los políticos de turno y directivos de la administración educativa los que más quieren reunir evidencias concretas del impacto de las acciones formativas en las aulas de clase y rendimiento de los estudiantes.

Tabla 18

Talento humano (Participantes). Motivación para participar en los diferentes cursos y talleres de formación permanente.

Categoría de análisis	Participantes activos del programa	Resumen conclusivo
Motivación por la participación en el programa de formación permanente (MPFP).	“Aprendizaje y actualización”	Los participantes de los cursos y talleres aspiran al aprendizaje y la actualización constante con el fin de brindar una mejor atención a los educandos en la práctica de lo aprendido en pro del mejoramiento de la calidad educativa.
	“Obtener nuevos conocimientos y mejores estrategias que me ayuden y me facilitan la labor educativa”.	
	“Darle una mejor atención a mis alumnos o educandos”	
	“Los deseos de aprender cada día para ponerlo en práctica con mis alumnos.”	
	“Actualización permanente mejorar la calidad educativa”	El uso de las TIC y las habilidades para desarrollar una educación virtual es un elemento predominante en sus expectativas de logro.
	“Mantenerse Actualizado en el uso de la T.I.C”	
	“Adquirir habilidades que puedan ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma virtual y presencial.”	

Nota. Fuente: Elaboración propia

Por último, la información recabada en la tabla 14 se evidencia las diferentes razones impulsoras de motivación por la participación de los docentes en el (PFP) de la (DGDP). En tanto, estas motivaciones van en dos vías, una de ellas para cumplir las exigencias de la administración educativa y la otra por motivaciones personales de equiparse con mejores competencias para un mejor desempeño profesional.

Ambas motivaciones requieren de un diagnóstico con datos e información sobre los docentes para elaborar (PFPD) que respondan a estos intereses. El docente expresa tener falencias y debilidades que quiere superar, en tanto, ¿cuáles son esas falencias?

¿cómo es su actual desempeño? ¿qué sabe y qué domina el docente para de esta manera ofertar actualización? son cuestiones para responder por los (PDP) y es necesario tener una claridad meridiana antes de ponerlos en acción para afirmar que el mismo responde a los intereses de los profesores.

1.1.2. PRINCIPALES HALLAZGOS DERIVADOS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Los resultados provenientes del cuestionario aplicado están articulados al objetivo número uno de la investigación, las observaciones descritas en las gráficas son de gran importancia para establecer asociaciones y algún tipo de triangulación sobre todo con el marco teórico para una mejor interpretación en torno al objeto de estudio investigado, todo con el fin de identificar características y particularidades del fenómeno de la (FPD) y los sujetos participantes.

A continuación, se describen los principales hallazgos e interpretaciones emergentes de los datos anteriores.

Con relación a la primera dimensión de análisis relativa al *diseño o planificación* del programa de (FP) de la (DGDP) a través del (CERFOP-VS) que recoge la opinión de los docentes en servicio sobre el perfil de competencias a desarrollar, calidad de los contenidos, metodología del programa y cursos formativos para el nivel básico en el municipio de (SPS), en correspondencia con la perspectiva teórica de las (FPD), los datos vinculados a este objetivo revelan que los actores participantes en la investigación extrapolan muy buena opinión respecto a la identificación clara de estas competencias en el programa, la coherencia con respecto al nivel de los docentes y su correspondencia con el (CNB). (ver figura 23).

Sin embargo, al contrastar con las voces de los Directores de los (CB) en entrevista semiestructurada, ellos expresaron que algunas competencias no correspondían con la problemática del centro escolar y del aula misma, para el caso referían que el desarrollo de competencias en torno a las (TIC) sigue siendo una deuda pendiente para estar

vigentes en el manejo de estas competencias tecnológicas. En tanto, resulta paradójico el hecho de que algunos centros educativos si cuentan con alguna estructura logística tecnológica pero los docentes no se han capacitado en el empleo de estas herramientas.

Lo anterior mueve a la siguiente interrogante ¿Faltará implementar una política desde la administración educativa del Estado para coadyubar a la problemática? preguntas como esta pueda que tengan respuesta desde el marco teórico de esta investigación; en tanto que, si se reflexiona acerca de lo planteado por Fernández-Díaz y Calvo- Salvador (2012) cuando critican al fenómeno de las (TIC) y sus políticas, algo que ha inundado los centros educativos en este inicio de s. XXI desde un planteamiento más orientado a la dotación de infraestructura que a la preparación para su uso.

De ahí que, el diseño o planificación de las acciones formativas que incorporan las (TIC) y la comunicación como mediadoras del proceso de aprendizaje tiene unas características especiales. (Marcelo, 2006). En todo este marco anterior, no se puede pasar de soslayo, que la (FD) en el uso de las (TIC) sigue siendo un desafío que los (PFP) tienen que solucionar para reducir la brecha digital existente.

Otro aspecto relevante en los hallazgos en esta dimensión son los alusivos a la calidad de los contenidos planificados, (ver figura 21). Al respecto, a pesar de la buena valoración a la claridad de los contenidos diseñados se puede inferir la necesidad de mayor transferencia y aplicabilidad de estos al contexto del aula de clase; además, de una mejora en el componente de profundidad científica, la relevancia y actualización de estos.

Lo anterior, es coherente con un estudio realizado una década atrás, el cual señaló la falta de correspondencia entre lo que se oferta en capacitación y lo que los docentes consideran que necesitan; igualmente se señala que no se percibe ningún impacto en los niveles de aprendizaje de los estudiantes (Alas y Moncada, 2010). En adición, como observador participante de estos cursos formativos podemos dar cuenta

que en este componente de contenidos actualizados se tienen ciertas falencias por el proceso de selección respecto al perfil de los formadores (capacitadores).

De modo tal, el diseño de planificación del Programa de la (DGDP) debe responder a las necesidades reales de los profesores detectadas mediante investigaciones y donde el foco principal de los cursos deben ser los equipos docentes y las instituciones educativas.

En el aspecto metodológico de los cursos formativos, (ver figura 23 y 24) lo más relevante encontrado y que no es de sorprender es la buena opinión que se tiene sobre la importancia brindada a todos los componentes de metodología a desarrollar en los cursos; estos datos resultan prometedores por que hablan de centralidad del docente en cuestiones torales para el éxito de los programas y valor de utilidad en sus aprendizajes y prácticas. Además, los datos afirman sobre la pertinencia de estas competencias con las cuales se preparan los formadores (capacitadores) en el trayecto de la (FI) y (FP).

Sin embargo, en el componente de presentación de recursos de aprendizaje, sobre todo los tecnológicos hay un declive de valoración e importancia; situación que invita a reflexionar en dos vías: Por una parte, la desigualdad económica del sector público para el acceso a recursos y por el otro la baja preparación de los formadores(capacitadores) en el dominio de las (TIC) de los cual ya se refirió en párrafos anteriores.

Todo lo referido concuerda con lo referido por Ávalos y Calvo, (2009) quienes afirman que la calidad de los (PFP) puede ser analizada, como factor clave, por los diseños y prácticas curriculares en el que se expresan las concepciones y principios orientadores, los contenidos de enseñanza, las metodologías y prácticas docentes.

Con respecto a la dimensión *implementación* de la formación, cabe resaltar que sobre el dominio de los temas que se han impartido en el desarrollo de los cursos es

aceptable (ver figura 24) a excepción del dominio e integración de las (TIC) al desarrollo curricular, así también evidencian algunas dificultades para la elaboración de material educativo.

A razón de lo anterior, se necesita reorientar sobre esta necesidad a manera de (FP), no solo como cursos y contenidos de actualización puesto que esta debe estar vinculada al trabajo en vista de que la situación actual de crisis sanitaria a reconfigurado la modalidad de enseñanza aprendizaje con la implementación de la educación a distancia, virtual o bimodal, para la cual los docentes deben estar actualizados en el manejo y dominio de estas competencias tecnológicas. Estos datos anteriores, evidencian que en el proceso de aprendizaje si los contenidos no están dominados, difícilmente se pueda elaborar materiales útiles y funcionales para su desarrollo en el aula.

Otro hallazgo de singular importancia es lo referente al perfil profesional de los formadores(capacitadores) del (PFP) el cual vincula directamente con los ambientes de aprendizaje generados en el proceso de (FP) de los cursos y talleres (ver figura 27 y 28) en tal sentido, los participantes reconocen muchas capacidades de los formadores sobre todo las de dominio disciplinar y de estrategias didácticas, pero con muchas falencias en el dominio de competencias blandas que hoy en día son de suma importancia para atender el aula con estudiantes que provienen de contextos diversos.

Al respecto, cuando se trata de establecer criterios para seleccionar los formadores(capacitadores) se insiste en la vinculación entre teórica y práctica en la (FD) y de igual manera en el desarrollo de programas requiere por parte de los formadores establecer equilibrio entre contenidos científicos, disciplinar, pedagógicos, sociológicos y psicológicos. (Vezub 2003; Ávalos, 2006; Calvo 2009). Por las diferentes situaciones que se generan en el aula y por los contextos diversos, se destaca también la importancia de la reflexión permanente sobre situaciones y prácticas reales que tienen como punto referente las prácticas de los profesionales de calidad.

En esta misma línea de análisis sobre el perfil profesional de estos formadores (capacitadores) uno de los directivos informantes tipo claves refería, *estos en su mayoría son antiguos docentes de las escuelas normales que fueron reubicados sometidos a un proceso de evaluación del perfil profesional y posteriormente se les ha estado beneficiando con procesos formativos que les permita su actualización y perfeccionamiento. Sin embargo, “es necesario reconocer que debe haber un proceso que aumente el perfil profesional de los mismos, expresó” (Ent.1, 11-12).*

En correspondencia con este reconocimiento de la parte directiva de la (DGDP), sobre la necesidad de elevar el perfil profesional de los formadores(capacitadores) se justifica el diseño de ejes fundamentales para la implementación y fortalecimiento del (PFPD) en servicio con enfoque reflexivo y colaborativo para el (DPD) del III ciclo del nivel básico. Bajo este nuevo enfoque buscar la mejora respecto a las debilidades en muchos aspectos de los ambientes de aprendizaje de los procesos de (FP) como ser: las actividades nuevas e innovadoras y los niveles de asistencia equilibrados que fueron aspectos de menor valoración realizada.

Adicionalmente, en esta dimensión de implementación de la (FP), no se puede soslayar el hallazgo relativo a como se han venido desarrollando las modalidades de los cursos y talleres formativos ofertados por la (DGDP) para los docentes en servicio (ver figura 29) en tal sentido, la modalidad que más ha predominado en estos cursos formativos son los cursos y talleres fuera del centro educativo ya sea presencial o semipresencial con la instrucción de un especialista externo quien espera que los aprendizajes se reproduzcan bajo un efecto cascada y lleguen hasta el aula de clase.

Lo anterior se encuadra en un modelo al cual Imbernón, (2006) le denomina transmisivo o de entrenamiento mediante cursos estándar que aún perdura; en tanto, sigue predominando la transmisión verbal del conocimiento formativo mediante expertos los cuales intentan solucionar los problemas genéricos del profesorado, muchas veces descontextualizados. Sin embargo, con la aparición de la investigación-acción y los

proyectos de formación en los centros educativos dónde se producen las situaciones problemáticas que permean al profesorado basado más en una formación de racionalidad práctica, colectiva y colaborativa constituyen una nueva alternativa y tendencia en este campo de la (FPD).

Finalmente, cabe reflexionar sobre los hallazgos relacionados con la dimensión de *seguimiento o evaluación* del (PFP) y sobre todo a las acciones desarrolladas para conocer la satisfacción de los participantes y la mejora continua. (ver figura 22) se encontraron manifestaciones sobre la aplicación de algunos instrumentos aislados para valoración y retroalimentación de algunas actividades de (FP) sobre todo al final de cada curso o taller impartido, lo cual se considera importante pero no cumple con estándares o parámetros nacionales o regionales que permitan un control sistemático de (DP).

No cabe duda, la evaluación de estos (PFPD) de la reforma educativa, al igual que en otros países de la región presenta dificultades de diseño y aplicación, hasta la fecha según testimonio de directivos de la (DGDP) y observaciones del investigador participante, aún no se ha podido desarrollar un estudio evaluativo que determine el impacto del (PFP) en el desempeño de los docentes y en el aprendizaje de los educandos, siendo precisamente ese el principal desafío que se debe asumir y poder determinar con evidencia empírica dicha situación; por lo consiguiente, la generación de planes de mejora derivados de las valoraciones establecidas por los participantes en los cursos y talleres de la (FP) se ven limitados, expresó.

En consonancia con estas limitaciones y debilidad sobre una cultura de evaluación, la cual debe ser considerada como una acción de alta relevancia, porque en el país no existe la experiencia de evaluación a los (PFPD) con esa visión hacia la mejora de los resultados y del mismo programa. En tanto, como aporte proyectivo en esta investigación se plantea una propuesta que en su estructura contiene una aproximación esquemática sobre la necesidad de un sistema integral de evaluación del (PFP).

De ahí que, sólo en la medida que elevemos la calidad de la (FPD) se estará coadyubando a consolidar el desarrollo económico y social en la Nación: porque el techo de calidad de cualquier Sistema Educativo depende de la calidad de sus profesores, (Ávalos, 2007; Darling Hammond y Brnasford, 2005; Escudero, 2011).

CAPITULO II: LA FORMACIÓN PERMANENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN SERVICIO; DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES (DIRECTIVOS, DIRECTORES DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, FORMADORES Y EXPERTOS).

Objetivo 2 y 3

Describir desde la percepción de actores clave Directivos de la (DGDP) y Directores de la administración educativa) las principales modalidades de la (FP), dificultades y resultados del programa formativo ofertado por la (SE) para el desarrollo profesional de los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico en el municipio de San Pedro Sula, período 2017-2021.

Comprender desde la perspectiva de los participantes (Formadores, y Expertos) las principales repercusiones académicas del (PFP) para el (DP) ofertado y su conexión con los intereses de los docentes del III ciclo del nivel básico.

2.1. ANÁLISIS CUALITATIVO PROVENIENTE DE LA ENTREVISTA

SEMIESTRUCTURADA, ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD Y EL GRUPO FOCAL.

Realizar el análisis de los datos e información provenientes de las técnicas de recolección cuantitativa y cualitativa es una tarea con cierto grado de complejidad que demanda de atención y amerita de mucho rigor; además, resulta un tanto agotador por las implicaciones para el investigador en manejar un maremágnum de información

generalmente proveniente de las entrevistas realizadas a participantes tipo clave en la investigación.

Ahora bien, el procedimiento metodológico en esta etapa de la investigación constó de dos fases:

1. Recolección de testimonios y relatos a través de una entrevista semiestructurada y entrevista en profundidad; en la primera los Directivos de la (DGDP), Dirección Departamental de Cortes y Directores de centros educativos opinaban acerca del (PFP) y el (DP) de los docentes en servicio del nivel básico del municipio de (SPS), de igual manera en la entrevista en profundidad el (DDE) de Cortes expresó su testimonio acerca de dicho (PFP); adicionalmente, se auscultó por medio de entrevista en profundidad (comunicación personal) la opinión calificada de uno los teóricos renombrados y una autoridad en el mundo en este tema de la (FD) (Dr. Francisco Imbernón).

También, se recopiló información de un grupo focal aplicado a los formadores(capacitadores) del (PFP) de la (DGDP).

Esta etapa de aplicación de las técnicas cualitativas referidas tiene mucha relevancia por la pretensión del capítulo en hacer un análisis integrado del objeto de estudio, es pertinente articular los resultados que aportaron las técnicas referidas para reducir o evitar el análisis independiente o divorciado del tema central de investigación.

2. En la segunda etapa es la llamada interpretativa donde se privilegió el análisis de la información y resultados proveniente de las técnicas cualitativas aplicadas, procediendo a la articulación entre las categorías centrales de análisis, las subcategorías, el contexto de representación y los aspectos teóricos del estudio correspondiente a la (FP) Y (DP) de los docentes en servicio. Se vinculan todos los constructos que originan la (FP) y (DPD) con el objeto de estudio representado y la teoría presentada en el capítulo III del marco teórico.

Objetivo 2

Describir desde la percepción de actores clave (Expertos, Directivos y Directores de la administración educativa) las principales modalidades de la formación permanente, dificultades y resultados del programa ofertado por la (DGDP) para el (DP) de los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico en el municipio de San Pedro Sula, período 2017-2021.

2.1.1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DIRECTIVOS DE LA (DGDP) Y DIRECTORES DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

Tabla 19

Categorías de análisis y preguntas de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de instituciones educativas de educación básica (Tercer ciclo).

Categoría Central de Análisis	Categorías	Subcategorías	Preguntas
Formación Permanente de Docentes (FPD).	-Diseño de la Formación Permanente (DFP)	-Estructura Organizativa (EO)	¿Cuál es la estructura organizativa de la (DGDP) y de los centros educativos de la (SE), según la (LFE) para enfrentar los nuevos desafíos de la (FPD) en servicio?
		-Modelo de la Formación (MF)	¿Cuál es el modelo empleado y su pertinencia para la (FPD) en servicio?
			¿Hasta qué grado se han considerado las tendencias internacionales en el tema de la (FP) y las necesidades de los profesores?
		- Metodología de la Formación (MF)	¿Cuál es el proceso que se ha seguido hasta el momento con relación al diseño, implementación y

		evaluación de la propuesta formativa?
Desarrollo Profesional de los Docentes en Servicio. (DPDS)	- Implementación de la Formación Permanente (IFP)	- Perfil de los Formadores (PF) ¿Cuál es perfil y el desempeño de los formadores (capacitadores)? ¿Identifica algunas cualidades o debilidades en ellos?
		- Contenidos de la Formación (CF) ¿Cómo han impactado los contenidos, acciones y modalidades formativas desarrolladas, en la calidad de los aprendizajes del nivel básico, frente a los nuevos desafíos de la (FP)?
		Modalidades de la Formación (MF). ¿Cómo evalúa la calidad del (PFP) ofertado y el seguimiento de registro del (DP) de los docentes en servicio?
	-Evaluación de la Formación Permanente (EFP)	-Aseguramiento de la Calidad (AC)
		Comunicación Organizacional. (CO) ¿Cuáles son los canales de comunicación para el seguimiento y registro del (DP) de los docentes en servicio en los centros educativos?
	-Clima Organizacional. (CO)	
		-Gestión Institucional. (GI) ¿Cómo la gestión y el clima organizacional de los centros educativos puede contribuir al desempeño y la calidad del aprendizaje de los docentes en servicio?
	-Practica Pedagógica. (PP)	-Trabajo Colaborativo (TC) ¿Cómo han impactado las acciones formativas gestionadas y desarrolladas, en el contexto institucional, con relación a los nuevos desafíos del (DPD), desde una perspectiva reflexiva y colaborativa?

Prácticas Innovadoras. (PI)	¿Qué innovaciones a la práctica profesional se observan y aplican en el aula de clase a partir de la participación en el (DPD)?
--------------------------------	---

Nota. Categorías de análisis y preguntas diseñadas de entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de centros educativos del III ciclo de educación básica. Fuente: de elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

- **Análisis de correspondencia de recolección de información acerca de la (FP) y el (DPD).**

Tabla 20

Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 1	Análisis y comentario del investigador
Diseño de la Formación Permanente (DFP).	-Estructura Organizativa (EO) <i>Bueno la (DGDP) es una dependencia de la (SE), tiene a cargo las siguientes dependencias:</i> <i>1. Subdirección general de investigación educativa.</i> <i>2. Los centros Regionales de (FP)</i> <i>3. La Subdirección de (FP), los cuales organizan y planifican la (FPD) en servicio estricto. (3-8, E. 1)</i> <i>Dirección General de Desarrollo Profesional/ centros Regionales de (FP). (9-10, E.2)</i>	Desde el marco normativo se puede afirmar que existe una estructura organizativa, bajo acuerdo ejecutivo 003-2015 y acuerdo del (CNE), y fundamentado en el artículo 28 inciso b) del Reglamento de (FID); en tanto se crearon cuatro centros regionales de (FPD) que tienen como propósito descentralizar todos los procesos; no obstante, y a pesar de todo el andamiaje administrativo la funcionalidad de la misma está limitada por el tema presupuestario; además, de la falta y aparejamiento de una política que tribute al acceso y a la obligatoriedad por la (FPD) en los cuatro puntos cardinales del país.
¿Cuál es la estructura organizativa de la (DGDP) y de los centros educativos de la (SE), según la (LFE) para enfrentar los nuevos desafíos de la (FP) de docentes en servicio?	<i>La (DGDP) cuenta con dos subdirecciones generales que son el brazo operativo; además con la transformación de las escuelas normales (mediante acuerdo</i>	Por otra parte, esta estructura organizativa diseñada, donde se resalta las redes educativas

ejecutivo 003-2015 y acuerdo del Consejo Nacional de Educación de ese mismo año) y fundamentado en el artículo 28 inciso b) del Reglamento de (FID); se crean cuatro centros regionales de (FPD) que tienen como propósito descentralizar todos los procesos hasta llegar a los centros educativos a través de las Redes Educativas conformadas en los municipios del país. (18-24, E.6).

En torno a la estructura de los centros educativos los actores claves (directores) referían: Equipo Técnico Distrital, Equipo Técnico de RED, Equipos Técnicos de Centro Educativo. (218-219, E. 7).

Bueno nuestro centro educativo pertenece a una red educativa, la que se conforma de otros centros de nuestro sector con el propósito de apoyarnos mutuamente en lo referente a formación docente y otras necesidades. (224-226, E.9).

Estructura del centro educativo, Órganos de gobierno: director, subdirector, Órganos de coordinación docente: Docentes, comisión de coordinación pedagógica y Órganos de representación: CED, APF, EPMD, CME. (230-232, E.11).

La estructura administrativa del centro educativo no cambia para la (FPD), lo que hacemos es seleccionar el personal idóneo en cada área o campo del conocimiento para formarlos como capacitadores y que ellos puedan posteriormente hacer las réplicas al resto del personal. (233-236, E.12).

constituye una excelente oportunidad para implementar el (DPD) en los centros educativos; sin embargo, el liderazgo directivo, el equipo tecnológico, el clima organizacional y la motivación de los propios docentes son factores que determinan e inciden en su participación y buen desempeño en los (PFPD).

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de centros educativos del III ciclo de educación básica. Fuente: de elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

Tabla 21

Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 2	Análisis y comentario del investigador
Diseño de la Formación Permanente (DFP). ¿Cuál es el modelo empleado y su pertinencia para la Formación Permanente de Docentes en servicio?	-Modelos de la Formación (MF) <i>La formación con el enfoque del constructivismo (35, E.1).</i> <i>Modelo de redes (36, E.2).</i> <i>A mí no me han dado formación (38, E.4).</i> <i>Se desarrolla un modelo formativo que considera a la (DGDP) como el ente normativo y que define los procesos, planes y programas; los (CR) operativizan las acciones y se seleccionan de las redes educativas docentes para que cumplan la función de facilitadores pedagógicos quienes asumen la responsabilidad de formar a los docentes de su zona de influencia. (39-43, E.5).</i> <i>Se ha empezado a desarrollar procesos formativos denominados (CIE) (Capacitación intra escolar), cuyo propósito es generar espacios de intercambio de experiencias pedagógicas de éxito que impactan en el aprendizaje de los educandos con lo cual los docentes reflexionan sobre las mismas y fortalecer así el desempeño pedagógico de profesores y profesoras. (45-48, E.6).</i> <i>Otro modelo de formación que se ha estado desarrollando es la clase abierta donde un docente de manera voluntaria se somete al escrutinio de sus pares u otros actores; a fin de reflexionar sobre su práctica e identificar aquellos puntos que requieren mejora, así como potenciar las fortalezas identificadas. pesar de estos</i>	- De manera general, vale aclarar y explicar que el modelo de (FPD) resulta dependiente del modelo educativo emanado del modelo de Estado-nación; por tanto, abunda un lenguaje que revela una clara línea jerárquica en la toma de decisiones en dicho campo por las respectivas administraciones, su derivación hacia los (CRFP), a su vez desde éstos, a los centros y el profesorado. Además, los modelos como ya es sabido cambian según los vaivenes o cambios políticos de los gobiernos de turno; de ahí que, según la sostenibilidad política se adoptan algunas olas o modas bien conocidas en las directrices políticas de la educación, con la presencia de temas estrella (calidad, excelencia, buenas prácticas, competencias, (TIC), bilingüismo, etc.). -Con respecto al diseño del modelo del (PFPD) y su pertinencia, el discurso predominante desde la administración educativa es el modelo constructivista resaltando el empleo de algunas modalidades y estrategias basadas en el trabajo de equipo, utilización de las redes y empleo de la tecnología para transponer conocimiento. En tanto, esta declaratoria sobre el modelo adoptado a nivel de diseño con tiene la intencionalidad de implementar algunas prácticas innovadoras en el desarrollo de del (PFP). No obstante, los

modelos innovadores, aún no se puede eliminar los procesos mal denominados “seminarios talleres” ya que estos permiten elevar el nivel de cobertura en los procesos formativos de docentes; lo que hay que cuidar de éstos es que tengan alto perfil de calidad en la entrega de los contenidos contemplados y generar la adquisición o mejoramiento de las competencias docentes. (49-57, E.5).

Durante este tiempo de Pandemia estamos utilizando un modelo basado en la modalidad Virtual, para la (FPD), mediante varas plataformas como Zoom, meet, y Facebook live (264-266, E.7)

directivos, formadores y el investigador participante de estas acciones reconocen que sigue primando un modelo anclado en prácticas tradicionales, subsidiarias y transmisivas.

Lo anterior sintoniza con la revisión a la literatura internacional donde se ha cuestionado la (FPD) por estar centrada solamente en la “... implantación de talleres prescriptivos, saberes ajenos, entrenamiento técnico-instrumental, reproducción de conocimiento, individualismo, credencialismo, no pertinencia de los aprendizajes Dirección de Currículo y Planificación Educativa (DCPE, 2003, p. 1).

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de la administración educativa. Fuente: de elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

Tabla 22

Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 3	Análisis y comentario del investigador
Diseño de la Formación Permanente (DFP).	- Modelos y tendencias de la Formación Docente (MTFD)	En la revisión y contextualización a nuestro entorno de algunas experiencias y buenas prácticas formativas de otros países que marcan alguna tendencia, como los procesos b-learning, e- learning; no obstante, reconocen la limitante presupuestaria, equipo logístico, pero, sobre todo, la falta de empoderamiento de los docentes, mostrando cierta
¿Hasta qué grado se han considerado las tendencias internacionales en el tema de la (FP) y las	<i>La educación es global, universal y no se puede estar aislado y siempre se toma en cuenta las tendencias educativas que se implementan en otros países y los resultados que se obtienen para aplicabilidad en nuestro Sistema Educativo. (76-78, E.1).</i>	

necesidades de los profesores?

Se han hecho estudio y análisis de algunas acciones a nivel internacional, las cuales se han intentado de contextualizar; no obstante, el proceso no es fácil ya que los modelos externos implican contar con una sólida infraestructura que lamentablemente en nuestro país no se tiene y tampoco se dan los recursos financieros para alcanzar ese propósito. (84-88, E.5).

...Una gran tendencia internacional en cuanto a la forma de entrega que ha ganado mucho terreno es desarrollar procesos formativos b-learning; la (DGDP) cuenta con su plataforma de formación virtual en la que se han incorporado algunos programas formativos (sin embargo, es preciso indicar que aún nuestros docentes no están empoderados de la metodología y muestran cierta apatía a ser beneficiados con este tipo de formación); (95-100, E.6).

apatía a ser beneficiados con este tipo de formación.

Cabe mencionar, algunos centros educativos han sido equipados con recursos tecnológicos; no obstante, y como señalan Arias y Cristia (2014) la infraestructura tecnológica no es nada si a los docentes no se les entrena para enseñar en ese contexto.

Sin duda, la adopción de esta tendencia relacionada con los procesos formativos online venía ganando terreno de manera paulatina, pero bajo la crisis sanitaria y de confinamiento nos rebasó, resultando fundamental y casi indispensable su empoderamiento para mantener la vigencia de los docentes en el (SEN). En tanto, esta situación causó mucha conmoción en el profesorado de todos los niveles específicamente los apáticos a su uso; de ahí que, es un imperativo el momento para fortalecer y consolidar estos modelos que sin duda son una tendencia global.

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de la administración educativa. Fuente: de elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

Tabla 23

Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 4	Análisis y comentario del investigador
----------------------------------	--	--

Diseño de la Formación Permanente (DFP). ¿Cuál es el proceso que se ha seguido hasta el momento con relación al diseño, implementación y evaluación de la propuesta formativa?	-Metodología y Proceso Formativo (MPF) <i>Primero se ha levantado un diagnóstico para conocer las necesidades o debilidades, luego en base a eso se ha elaborado un plan de acción para posteriormente la ejecución no sin antes contar con todos los instrumentos de implementación. (60-62, E.1).</i> <i>Se toman como diagnóstico los resultados de las pruebas formativas de los estudiantes y la evaluación de desempeño de los docentes. Se coordina con la Subdirección de Currículo y Evaluación de las (DDE). (63-70, 65).</i> <i>Se analizan los resultados de Rendimiento Académico y otros procesos de evaluación externa; de donde se priorizan contenidos, así como se definen departamentos y municipios que requieren mayor atención... (68-70, E.5).</i>	Desde la óptica normativa y tecnocrática el diseño y desarrollo del (PFPD) se realiza bajo una metodología y procedimientos más lineales, donde las acciones y estrategias planificadas son producto de un diagnóstico que recoge algunas necesidades formativas; no obstante, las acciones generalmente van dirigidas desde la administración educativa bajo una perspectiva más carencial desde una modelo de entrenamiento que recae en la noción de un “experto infalible” que entrega conocimiento a quien no lo posee. Imbernón (2023). Bajo este proceso y metodología se busca la difusión de nuevos materiales educativos, nueva planificación didáctica y nuevas estrategias didáctica a través de un experto externo, esperando que tengan el efecto cascado y sean replicados a los demás docentes de cada centro. En tanto, se abusa de este proceso, dejando poco espacio para los espacios de reflexión de los profesores en sus centros educativos.
--	---	---

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de la administración educativa. Fuente: de elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

Tabla 24

Concordancia de las categorías de análisis de la implementación de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 5	Análisis y comentario del investigador
Implementación de la Formación	-Perfil de los Formadores (PF) <i>Con mucho compromiso y entusiasmos para hacer los cambios pertinentes y</i>	Este componente del perfil de los formadores de los (PFPD) es un tema álgido puesto que se hacen esfuerzos, según

Permanente (IFP). ¿Cuál es el perfil y desempeño de los formadores (capacitadores)? ¿Identifica algunas cualidades o debilidades en ellos?	<i>una debilidad podría ser el no contar con la tecnología adecuada para desarrollar los procesos de la mejor manera. (109-111, E.1).</i> <i>Se cuenta con dos tipos de formadores: el primer grupo, los formadores de formadores; en su mayoría antiguos docentes de las escuelas normales; que son reubicados en los (CRFD) y fueron sometidos a un proceso de evaluación del perfil profesional.</i> <i>El segundo grupo de formadores son los facilitadores pedagógicos; éstos en su mayoría son docentes que desempeñan sus funciones en el aula de clases y que han sido seleccionados por los directores municipales; para lo cual debe ceñirse a un perfil pedagógico que la (DGDP) ha establecido para dicha selección... y municipios focalizados. (127-146, E.6).</i> <i>Bastante Bueno pues hacen su mejor esfuerzo y muestran una actitud positiva en el desarrollo de estos, buena organización y preparación buen trato etc. (303-304, E.8).</i> <i>Yo pienso que los capacitadores dan lo que ellos saben y lo que les dicen que deben dar, ellos se preparan para eso, de las debilidades dependerá mucho del interés que ellos tengan para participar como capacitadores. (305-307, E.9).</i> <i>Sinceramente veo bastantes debilidades:</i> <i>Se abusa de la técnica grupal. Ellos solo llegan, dan el material, dicen, “formen grupos y expongan” y así se desarrolla toda la jornada.</i> <i>-Imparten elementos de la temática que ellos consideran importante, no lo que realmente es sustancial para el centro educativo.</i>	testimonio de los directivos para contar con formadores calificados; en tanto, el entusiasmo y actitud positiva no bastan para ello. A razón de esto, debe haber un sistema y diseño de selección y cualificación en cada distrito territorio que permita preparar coordinadores pedagógicos de los mismos docentes en servicio y traer a los expertos infalibles con las competencias necesarias que colaboren con información de actualidad, por ejemplo, temas estrellas como: (inclusión, multiculturalidad, multilingüismo, competencias, neurociencia, (TIC), etc.) para después propiciar los espacios reflexivos basados en los problemas del contexto de la escuela. Es por ello que, debe existir un perfil pedagógico de los formadores con características de experto infalible con características practico-reflexivo (que analice y conduzca a solución de problemáticas desde el centro escolar y su comunidad); esta preparación del perfil debe diseñarse y proceder desde la (DGDP) y del ente formador de docentes (UPNFM); de esta manera, evitar desmotivación del personal en servicio en las jornadas de capacitación producto del abuso indiscriminado de técnicas y temáticas que no se ajusta a sus intereses y experiencias, según lo expresado por algunos participantes del (PFPD). Por otra parte, se deben identificar en el contexto interno de las instituciones a los
---	--	---

-Se da mucha desmotivación en el personal en la jornada de capacitación debido al abuso de una técnica y a una temática que no se ajusta a sus intereses y experiencias. (312-315, E.12).

docentes mentores para realizar mentorías de inserción a los docentes noveles; además, de dirigir y coordinar junto con directivos visionarios y comprometidos los proyectos institucionales, redes académicas, comunidades de aprendizaje, etc.

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de la administración educativa. Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

Tabla 25

Concordancia de la categoría de análisis de implementación de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 6	Análisis y comentario del investigador
Implementación de la Formación Permanente (IFP). ¿Cómo se han desarrollado los contenidos, acciones y modalidades formativas, su impacto en la calidad de los aprendizajes del nivel básico, frente a los nuevos desafíos de la (FP)?	- Contenidos de la Formación Permanente (CFP) - Modalidades de la Formación Permanente. (MFP) <i>Han impactado de una forma muy positiva porque el docente ha tenido un cambio de actitud diferente de mejorar en cada proceso y cambio de metodología con las nuevas tendencias educativas de la actualidad. (183-185, E.1).</i> <i>Se ha intentado generar espacios de reflexión a través de procesos vinculados con la investigación acción (que se reconoce como un proceso altamente reflexivo) pero es difícil porque la mayoría de los docentes no quieren sumarse a este tipo de acciones y se escudan en que tienen mucho trabajo y no pueden agregar más a pesar de que el proceso está vinculado con su propia práctica de aula. (194-198, E-5).</i>	A pesar de que algunos contenidos desarrollados en los (PFD) han impactado de manera muy positiva producto de algunas exigencias y control regulativo laboral, sobre todo lo más valorable es el cambio de actitud en muchos docentes. Además, no puede soslayarse el hecho que son las directrices de la administración educativa las que han marcado claramente los contenidos seleccionados y ofertados por la “formación oficial”; de manera tal y de forma sutil se enfatiza explícitamente en contenidos que tienen que ver con temas formativos relacionados con el cómo y qué enseñar; de ese modo, un descuido consecuente en aquellas cuestiones que atañen a información importante sobre el uso de las (TIC), así como los problemas de inclusión y problemáticas de los contextos diversos, el aula

Hasta la fecha no ha podido desarrollar un estudio evaluativo que determine el impacto de las acciones formativas en el aprendizaje de los educandos. Es un desafío pendiente. (199-200, E.6).

Despertando una actitud más positiva desde el docente hasta el educando, logrando sea más participativo y comprometido en la construcción de su propio conocimiento. (397-400, E.7).

diversa estas últimas habrían sido las más ausentes; todas ellas son, sin embargo, seguramente claves en cualquier modelo de (FPD) comprometido con la educación inclusiva y la lucha en contra del fracaso escolar.

Por otra parte, y alineado con la literatura revisada sobre esta temática formativa, se sugiere seguir haciendo intentos y ejercicios de modalidades formativas con escenarios más reflexivos vinculados a los proyectos de escuela conducentes a la búsqueda de solución de problemas; para ello, es fundamental la participación de los docentes.

En tanto, el diseño de los contenidos al igual que lo sugieren algunos modelos de la formación debe ir en correspondencia con los problemas del contexto y de aprendizaje de los alumnos en el aula; al respecto, Guzkey (2000) refiere que, se deben buscar modelos con contenidos que incluyan el aprendizaje de los alumnos como indicador de calidad de la (FP) y el (DPD).

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de la administración educativa. Fuente: de elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

Tabla 26

Concordancia de las categorías de análisis de la evaluación de la (FP) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 7	Análisis y comentario del investigador
Evaluación de la Formación Permanente (EFP). ¿Cómo evalúa la calidad del (PFP) ofertado y el seguimiento de registro del (DP) de los docentes en servicio?	- Aseguramiento de la calidad de la Formación. (ACF) <i>De existir un programa de capacitación, el monitoreo debería ser constante (153-154, E.4).</i> <i>A través de listados de asistencia; aún no se automatizado la acción por lo que tampoco se da seguimiento al desarrollo profesional de los docentes. (155-156, E. 5).</i> <i>Hasta la fecha aún no se ha podido desarrollar un estudio evaluativo que determine el impacto de las acciones formativas en el aprendizaje de los educandos y precisamente ese es el principal reto que se debe asumir para poder determinar con evidencia empírica dicha situación. (199-202, E. 6).</i> <i>En el distrito 21 de San Pedro Sula, se realiza el monitoreo mediante listados de asistencia, y de forma directa en tiempos de capacitación presencial. (333-334, E-7).</i> <i>Bueno actualmente se nos dificulta mucho hacer el seguimiento, ya que solo lo podemos hacer por evidencias mandadas por ellos a nuestros medios digitales y no</i>	Con respecto a la evaluación y aseguramiento de la calidad del (PFPD), se reconoce que este asunto de la calidad es multidimensional y la evaluación es un tanto sensible. Bajo este marco anterior, se han hecho esfuerzos con algunas acciones de control y evaluación emanadas desde la administración educativa y con poca participación de los profesores. En tanto, no se ha podido desarrollar un estudio evaluativo que determine el impacto de estas acciones; de ahí que sigue siendo una asignatura pendiente de implementarse. Por tanto, es menester fundamental instalar una cultura de evaluación. Esto supone aceptar que todo proceso de mejora del desempeño de los actores del sistema puestos en marcha requiere de evaluación, de rendición de cuentas, con la finalidad principal de aportar evidencias de calidad para decidir sobre las políticas públicas, rediseñar procesos, reasignar recursos, asignar beneficios y reorientar los sistemas de incentivos y consecuencias.

podemos constatar que tan eficiente ha sido el aprovechamiento. (338-339, E-9).

Yo creo que aquí en esta área del desarrollo profesional si tendríamos que mejorar, porque no tenemos específicamente algo que nos mida la formación y lo demás de manera macro, cuántos nosotros capacitamos a lo que hemos ofertado, cuántos docentes tenemos nosotros porque tenemos una aplicación ODK, que no permite ver cuánto matricularon cuánto desertaron, cuánto se capacitarán, que medio se usó para capacitar, y esto funciona sin internet, usted lo llena y después lo actualiza para que llegue a la base central. (344-350, E13).

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de la administración educativa. Fuente: de elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

Tabla 27

Concordancia de las categorías de análisis del clima organizacional para el (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 8	Análisis y comentario del investigador
Clima Organizacional (CO).	-Comunicación organizacional. (CO)	La comunicación se considera una competencia fundamental en el siglo XXI; por tanto, en las instituciones educativas esta debe ser fomentada e implementada por los directores de las instituciones como un canal que contribuya a un buen clima institucional y de esta manera coadyuvar al fortalecimiento del (DPD).
¿Cuáles son los canales de comunicación para el seguimiento al (DP) de los	<i>A través de un sistema digital que se está trabajando actualmente (151, E.2).</i> <i>De existir un programa de capacitación, el canal y monitoreo debería ser constante (153-154, E.4).</i>	De acuerdo con la pesquisa realizada existen algunos mecanismos para el seguimiento al (DPD); No obstante,

docentes en servicio en los centros educativos?	<i>A través de listados de asistencia; aún no se automatizado la acción por lo que tampoco se da seguimiento al (DPD). (155-156, E.5).</i>	se carece de un control sistematizado que permita dicho seguimiento y si fuera aparejado a una política de acreditación y estimulación salarial sería más efectivo.
	<i>En el distrito 21 de San Pedro Sula, se realiza el monitoreo mediante listados de asistencia, y de forma directa en tiempos de capacitación presencial. (333-334, E-7).</i>	Una comunicación institucional eficaz relativa a todas las acciones formativas de manera permanente es fundamental y relevante para su equipo institucional, puesto que contribuirá indudablemente a un (DP) más coherente y evolutivo; no obstante, una mala comunicación ineficaz y coercitiva en el centro educativo puede paralizar cualquier proyecto de innovación en el centro escolar y de la comunidad.
	<i>Bueno actualmente se nos dificulta mucho hacer el seguimiento, ya que solo lo podemos hacer por evidencias mandadas por ellos a nuestros medios digitales y no podemos constatar que tan eficiente ha sido el aprovechamiento. (338-339, E-9).</i>	
	<i>Por medio de reuniones en redes de comunicación, fotografías, videos del desarrollo que se está realizando con los alumnos (340-341, E.10).</i>	
	<i>mejorar la educación que representan un reto que identifique antes de ingresar a la dirección departamental. (377-385, E. 13).</i>	
	<i>Toda institución requiere de la orientación y organización a través de una figura que responde a los intereses y necesidades de estos, las cuales actúan de acuerdo a las necesidades y particularidades de cada una de las instituciones, por tanto, se focalizan actividades de estrategia para potenciar y permitir a los directivos la toma de decisiones oportunas y eficientes en beneficio de la administración pública. Cada director de los centros educativos realiza la intervención oportuna y ha</i>	

logrado sacar a flote cada institución. (387- 393, E.14).

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de la administración educativa. Fuente: de elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

Tabla 28

Concordancia de las categorías de análisis del clima organizacional para el (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 9	Análisis y comentario del investigador
Clima Organizacional (CO). ¿Cómo la gestión y el clima organizacional de los centros educativos puede contribuir al desempeño y la calidad del aprendizaje de los docentes en servicio?	-Gestión institucional. (GI) <i>Bueno si la directiva administrativa tiene bien trazados los objetivos y metas que se propone como institución y los docentes conocen y es tan empoderados de la misma es más factible el logro de los resultados. (162-164, E.1).</i> <i>Desde mi punto de vista, si el director de centro educativo cumpliera a cabalidad su función de ser líder pedagógico se generaría un clima organizacional favorable para la mejora de la calidad de los aprendizajes; adicional a ello, es la actitud de los docentes que en su mayoría muestran actitudes renuentes a la implementación de nuevas metodologías desarrolladas en las etapas de (FPD) a su práctica de aula y prefieren continuar</i>	Según testimonio de los entrevistados la Administración educativa a través de las Direcciones intermedias y locales trazan las líneas, objetivas y metas propuestas desde la (SE); no obstante, va a depender del liderazgo institucional y la gestión de un buen clima organizacional que propenda al (DP) lo que determinará el desempeño y calidad de la transposición de los aprendizajes en el contexto institucional y aula de clase. Una gran debilidad en la gestión institucional es una abundante carencia de líderes pedagógicos con formación en este campo directivo, puesto que el mecanismo de selección y nombramiento en estos puestos de dirección se da por antigüedad, por vía política vernácula y gremial; en tanto, en este tipo de gestión predomina más el paradigma financiero (recaudación de recursos y

desarrollando el proceso de (EA) con las mismas metodologías; a esto se suma que los nuevos docentes egresados de la formación inicial no muestran el suficientes dominio científico y metodológico. (171-178, E.5).

Pues no es lo mismo organizar que improvisar, con una estructura bien organizada cada uno sabe y prepara el rol que le toca desempeñar. (371-372, E.11).

Toda institución requiere de la orientación y organización a través de una figura que responde a los intereses y necesidades de estos, las cuales actúan de acuerdo a las necesidades y particularidades de cada una de las instituciones, por tanto, se focalizan actividades... cada director de los centros educativos realiza la intervención oportuna y ha logrado sacar a flote cada institución. (387- 393, E.14).

venta de algunos servicios) y lo social en detrimento de la gestión con una dimensión académica e institucional, puesto que hoy día la institución debe proyectarse como una unidad de cambio.

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de la administración educativa. Fuente: de elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

Tabla29

Concordancia de las categorías de análisis del (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 10	Análisis y comentario del investigador
Practica Pedagógica (PP). ¿Cómo han impactado las acciones	-Trabajo colaborativo <i>Han impactado de una forma muy positiva porque el docente ha tenido un cambio de actitud diferente de mejorar en cada proceso y cambio de metodología con las nuevas tendencias</i>	Las acciones formativas con esta tendencia colaborativa y reflexiva son muy escasas, por no decir sin existencia en el desarrollo del (PFPD) ofertado para este nivel educativo, dicho (PF) ejecuta acciones más transmisivas con contenidos y metodologías de corte tradicional y reproductivo relativas a temas disciplinares y psicopedagógicos para que sean replicadas bajo efecto

formativas gestionadas y desarrolladas, en el contexto institucional, con relación a los nuevos desafíos del (DPD), desde una perspectiva reflexiva y colaborativa?	<i>educativas de la actualidad. (183-185, E.1).</i> <i>Se ha intentado generar espacios de reflexión a través de proceso vinculados con la investigación acción (que se reconoce como un proceso altamente reflexivo) pero es difícil porque la mayoría de los docentes no quieren sumarse a este tipo de acciones y se escudan en que tienen mucho trabajo y no pueden agregar más a pesar de que el proceso está vinculado con su propia práctica de aula. (194-198, E.5).</i> <i>Hasta la fecha aún no se ha podido desarrollar un estudio evaluativo que determine el impacto de las acciones formativas en el aprendizaje de los educandos y precisamente ese es el principal reto que se debe asumir para poder determinar con evidencia empírica dicha situación. (199-202, E.6).</i> <i>Sin duda han impactado de forma positiva ya que al inicio no se contaba con el buen uso y el manejo de la tecnología, hemos aprendido a usarlas no como quisieramos por las diferentes necesidades con las que contamos como ser los equipos tecnológicos y la conectividad a redes de internet. (403-406, E. 9).</i> <i>Las capacitaciones brindadas sirvieron de mucho en esta pandemia, pues muchos docentes ni siquiera sabíamos cómo navegar y mucho menos trabajar en algunas plataformas. (409-411, E.11).</i> <i>En primera instancia porque como docentes si estamos reacios al cambio a la información, en esta era de la revolución del</i>	cascada en los centros educativos y en el aula; no obstante, hay estudios y testimonios de que estos tienen baja aplicación y poco impacto en el aula. Sin embargo, bajo esta situación de pandemia vivida se implementaron acciones más organizadas e institucionalizadas bajo modalidad más colaborativa para el aprendizaje y empleo de las (TIC). Tal como lo dicen los datos y resultados del diagnóstico cuantitativo de este estudio que evidencian las debilidades de los profesores en esta área; en tanto, esta es una necesidad en todos los niveles educativos; por tanto, no pueden ser obviadas en el (PFPD). De acuerdo con uno de los actores claves de la (DGDP), se ha intentado generar espacios de reflexión a través de proceso vinculados con la investigación acción (que se reconoce como un proceso altamente reflexivo) pero es difícil por una diversidad de razones que ameritan de un recambio en el diseño del modelo de (FPD). Este intento es válido y hay que replantearlo puesto que al triangular la información recabada de la entrevista en profundidad a Imbernón (2023) donde advierte que la tendencia de la (FPD) va en la dirección de planificar la formación con base a problemas institucionales y del territorio para buscar soluciones de manera colaborativa a través de proyectos de manera colegiada y participativa. Lo anterior guarda mucha correspondencia con lo afirmado por Vaillant (2016) quien manifiesta que, existe, por tanto, un claro tránsito entre las miradas clásicas de un (DP) centrado en el docente como persona
--	--	--

conocimiento nos venimos abajo porque seguimos tradicionalistas y la tradición sólo nos sirve para arrancar ahora el nuevo estadio que estamos y de ahí empezamos a desenvolvernos en la otra etapa que estamos. (425-427, E. 13).

individual y única, a otro donde la comunidad cobra mayor relevancia en la efectividad de esa (FP).

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a Directivos de la (DGDP) y Directores de la administración educativa. Fuente: de elaboración propia con base a instrumento aplicado 14/09/ 2020.

Tabla 30

Concordancia de las categorías de análisis de la práctica pedagógica en el (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a directivos de la (DGDP) y directores de la administración educativa.

Categoría de análisis y pregunta	Subcategoría e información a partir de la pregunta 11	Análisis y comentario del investigador
Practica Pedagógica (PP). ¿Qué innovaciones a la práctica profesional se observan y aplican en el aula de clase a partir de la participación en el (DPD)?	-Practicas Innovadoras. (PI) <i>Clases más práctica y dinámicas, metodología más activa participativa, aprendizajes más significativos en los educandos. (204-205, E.1).</i> <i>El uso de la tecnología implementación de la estrategia enseñanza directa en español aplicación del método de resolución de problemas. (206-207, E.2).</i> <i>En este momento, hay rezago en innovaciones, la (UPNFM), anda mal. (209.E.4).</i> <i>Previo a la pandemia me atrevo a decir que muy pocas, pero a raíz de la pandemia y el cierre obligatorio de los centros educativos, muchos se han visto en la obligación de identificar nuevas formas de llegar a los educandos, aunque a pesar de usar medios virtuales se utilizan para</i>	No cabe duda, se observan algunos cambios en empleo de técnicas, estrategias y elaboración de materiales educativos, uso de recursos sobre todo antes de la pandemia; sin embargo, se necesita más innovación e impacto en la calidad del aprendizaje de los estudiantes y del contexto institucional. Para ello, se debe buscar el equilibrio entre el uso de modalidades transmisivas respecto a las modalidades con enfoque reflexivo y colaborativo basado en el centro escolar. Ahora bien, a raíz de la pandemia y con el cierre inevitable de los centros educativos, obligo a todos los docentes a aprender nuevas formas de enseñanza aprendizaje a través de las (TIC); No obstante, el uso de ellas son un medio y recurso, pero de igual forma aun con su uso podemos ser tradicionales y no tan innovadores. En tanto, la innovación va complementada

continuar con la clase tradicional. (210-213. E.5).

Bueno, el uso de la tecnología que antes no se hacía por no ser una necesidad en esos tiempos. (435.E.9).

Hacemos videos desarrollando alguna clase, hacemos sesiones virtuales, asignamos tareas virtuales, sesionamos con los padres de familia etc. (439-440, E.11).

Es muy corto el tiempo para medir resultados, solo podemos hablar del Programa de Lectores a Lideres que, si ha traído nuevas estrategias de enseñanza puesto que son nuevos textos, los cambios que han tenido los educandos en hábitos de aseo y limpieza con las capacitaciones por parte de Club Rotario. actualmente los docentes, con la pandemia han buscado aprender o mejorar por cuenta propia el uso de algunas plataformas digitales como Zoom, Meeting, Classroom y otras herramientas tecnológicas como Exel, Power Point, etc. Para poder responder a sus educandos y a las exigencias de información de las mismas autoridades educativas, ampliando de esta forma la temática de capacitación digital recibida mediante iniciativa impulsada por la Dirección Distrital N° 26 de San Pedro Sula durante este periodo de pandemia. (441-451, E.12).

La implementación de herramientas digitales. La focalización de contenidos que funcional para instalación de competencias en los alumnos debidamente inscritos en el sistema educativo. Reinventarse en el ejercicio de la labor docente. La valoración de contenidos funcionales La contextualización de la educación. (457-461, E.14).

con la investigación de nuestra propia práctica y ligando esta a los proyectos institucionales que permitan generar cambios.

2.1.2. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE CORTÉS

Tabla 31

Concordancia de las categorías de análisis y guía de preguntas abiertas sobre la (FP) y el (DPD) al Director Departamental de Educación del Departamento de Cortés.

Categoría Central de Análisis	Categorías	Subcategorías	Guía de Preguntas abiertas
Formación Permanente de Docentes (FPD).	Diseño de la Formación Permanente (DFP).	Organización de la Formación (OF)	-Estructura organizativa para enfrentar los nuevos desafíos de la (FPD) en servicio, desde la administración educativa.
	- Implementación de la Formación Permanente (IFP)	- Modalidades de la Formación (MF). - Perfil de los Formadores (PF) - Contenidos de la Formación (CF)	-Modalidades implementadas desde la administración educativa para la (FPD). -Desempeño de los formadores o capacitadores de la (FPD) -Pertinencia de los contenidos de la (FPD).
	Evaluación de la Formación Permanente (EFP)	Aseguramiento de la Calidad de la Formación (ACF)	-Impacto de la (FPD) en la calidad del aprendizaje de docentes y estudiantes.
			-Relación entre los estándares de calidad, acreditación, meritocracia e incentivo económico.

Desarrollo Profesional de los Docentes en Servicio. (DPDS)	-Clima Organizacional. (CO)	-Gestión Institucional (GI).	-Registro, seguimiento y sostenibilidad del (DPD) desde la administración educativa en el municipio de (SPS).
	-Practica Pedagógica. (PP)	- Practicas Innovadoras (PI)	-Liderazgo directivo y clima organizacional en los centros educativos, su influencia en el (DPD). -Innovaciones en la práctica pedagógica de los docentes participantes en el (DPD). -Urgencias, cambios y contemplaciones para un nuevo modelo de (FPD) para fortalecer el (DPD).

Nota. Categorías de análisis y guía de preguntas abiertas diseñadas de la entrevista en profundidad al (DDE).
Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 10/12/ 2021.

- **Análisis de correspondencia; matrices descriptivas de recolección de información acerca de la (FP) y el (DPD).**

Tabla 32

Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a Director Departamental de Educación del Departamento de Cortés.

Categoría de análisis y guía de preguntas abiertas	Subcategoría y patrón de respuesta a partir de la guía de preguntas	Análisis y comentario del investigador
Diseño de la Formación Permanente (DFP).	-Estructura Organizativa (EO). <i>Dentro de la estructura organizativa la (DDE) tenemos en subdirecciones: currículo y evaluación, qué es el que detecta la parte formativa la parte inicial y de resultados que se generan, en entonces es la primera línea para</i>	La estructura existe, solo que para dar un giro bajo un nuevo modelo de (FPD) se deben hacer algunos cambios para orientar más efectivamente el

Estructura organizativa para enfrentar los nuevos desafíos de la (FPD) en servicio, desde la administración educativa.	<i>saber o detectar qué falencias puede tener el docente por cierto sector o municipio, esto va a un lado con las direcciones distritales directores de centro y hacemos una articulación para generar una propuesta de debilidades, propuestas o planes de mejora. (DDE).</i>	programa y de acuerdo con las nuevas tendencias; además, optimizar tiempo y recursos. Estos cambios deben ir en correspondencia con el diseño de la (FP), la cual debe buscar ser más descentralizada y coordinada por líderes académicos en cada distrito que faciliten la mentoría en cada centro para dirigir el (DPD) con base a problemas institucionales y que solo se soliciten expertos infalibles cuando hallan asuntos de mayor complejidad que ameriten asesoría.
--	--	---

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista en profundidad al (DDE). Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 10/12/ 2021.

Tabla 33

Concordancia de las categorías de análisis de la implementación de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad al Director Departamental del Departamento de Cortés.

Categoría de análisis y guía de preguntas	Subcategoría y patrón de respuesta a partir de la guía de preguntas	Análisis y comentario del investigador
Implementación de la Formación Permanente (IFP).	- Modalidades de la Formación (CP) - Perfil de los Formadores. (PF) - Contenidos de la Formación (CF)	Con respecto a las modalidades del (PFPD) se percibe que las de mayor predominancia son las que tienen un enfoque transmisivo como los cursos, capacitaciones, y conferencias que obedecen a un orden
Modalidades implementadas desde la	<i>Ahora por la emergencia lo que se tiene es la capacitación en línea, y antes lo hacíamos</i>	

administración educativa para la (FPD).	<i>presenciales teníamos las redes educativas, los directores de red generaban a nivel de base sus capacitaciones siempre dirigidas por nivel central y nosotros siempre como dirección departamental, entonces en base a los indicadores que nos tiraba cada año eran las capacitaciones que se planificaban en el (POA) primero en el (PEI) y después en el (POA), para operativizar cada una de las acciones. (DDE).</i>	prescriptivo desde la administración educativa.
Pertinencia de los contenidos de la (FPD).	<i>Cuando generamos capacitaciones van dentro del marco de las debilidades observador, mediante los procesos de observación que nosotros tenemos, entonces no damos temas fuera del contexto de la realidad que estamos viviendo en el departamento o de la debilidad, puede haber de todo, pero lo que miramos es una desmotivación. (DDE).</i>	De hecho, en este caso el entrevistado representa la parte oficial de la administración educativa quien dicta toda la información prescriptiva, además de la información recabada del diagnóstico que según el entrevistado recoge las temáticas y contenidos de interés de los profesores; sin embargo, se ha constatado muy poco espacio por no decir nada para las modalidades con enfoque reflexivo y colaborativo en las instituciones, aula y la comunidad donde los profesores tengan una participación colegiada y colaborativa.
Desempeño de los formadores o capacitadores de la (FPD).		Con respecto al perfil de los formadores generalmente se buscan especialistas disciplinares con categoría de expertos infalibles que capacitan sobre temas que fortalecen la parte académica en detrimento de la parte personal e institucional que son los otros dos vértices del triángulo del (DPD); en tanto, la tendencia es preparar a los formadores con un enfoque más prácticos reflexivos del propio contexto escolar.

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista en profundidad al (DDE). Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 10/12/ 2021.

Tabla 34

Concordancia de las categorías de análisis de la evaluación de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a Director Departamental de Educación del Departamento de Cortés.

Categoría de análisis y guía de preguntas	Subcategoría y patrón de respuesta a partir de la guía de preguntas	Análisis y comentario del investigador
Evaluación de la Formación Permanente (EFP). Impacto de la (FPD) en la calidad del aprendizaje de docentes y estudiantes. Relación entre los estándares de calidad, acreditación,	Aseguramiento de la Calidad de la Formación (ACF). <i>Tenemos el resultado de la capacitación en nuestras mediciones la capacitación docente que nos arroja que un 90 o 95 por ciento tenemos capacitado en plataforma y eso es bueno porque eso nos ayuda que en este 2021 no venir ciegos la estrategia sino con una línea de base más competitiva porque ya no vamos a perder tiempo en capacitar porque ya está. (DDE).</i> <i>Bien, pueden ir pero eso amerita haría una investigación más fuerte, cuando yo como profesional veo que tengo debilidades, busco la gama de oportunidades que puede haber tanto presenciales como tecnológicas o en línea para suplir mis necesidades, entonces lo económico sería como una segunda o tercera instancia para yo crecer como profesional por eso la parte actitudinales lo que habría que reforzar en todos los aspectos porque desde la formación inicial docente hasta la parte de operación que nosotros tenemos ya profe en el campo de trabajo. (DDE).</i>	Desde el ente oficial se manifiesta que hay un impacto en la calidad de los aprendizajes de los docentes el cual se extrapola a las aulas. No obstante, en testimonio de entrevistado clave de la (DGDP) refería que, no existe un sistema eficaz de aseguramiento de la calidad de los (PFP) que permita evidenciar los avances resultados del programa; además, al relacionarlos con la calidad del aprendizaje de los estudiantes, los resultados de los estudios realizados como el de Alas Solís (2010) estos son de bajo impacto. En tanto, con la situación de crisis sanitaria hubo un vuelco e interés masivo de los docentes por el aprendizaje de las (TIC) puesto que requería una reutilización inmediata de lo aprendido y poder

meritocracia e incentivo económico.	estar vigente en el (SEN).
	Desde la administración educativa a través de la (DGDP) se ofrece el (PFPD) de este nivel educativo; sin embargo, deberían aplicarse estándares de calidad bajo un marco de acreditación y meritocracia aparejada con una política de incentivo económico que permita elevar la calidad de desempeño de los docentes.
	Lo anterior se contemplaba de alguna manera en la LEY DEL ESTATUTO HONDUREÑO la cual fue sustituida por la actual LEY FUNDAMENTAL DE EDUCACIÓN.

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista en profundidad al (DDE). Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 10/12/ 2021.

Tabla 35

Concordancia de las categorías de análisis del clima organizacional del (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a Director Departamental de Educación del Departamento de Cortés.

Categoría de análisis y guía de preguntas	Subcategoría y patrón de respuesta a partir de la guía de preguntas	Análisis y comentario del investigador
---	---	--

-Clima Organizacional. (CO)	-Gestión institucional (GI)	La gestión institucional es clave en este asunto del seguimiento y sostenibilidad del (DPD); puesto que, si el engranaje y estructura de la administración educativa logra una buena sinergia con las direcciones institucionales, indudablemente los controles y registro y sostenibilidad del (DPD) funcionarían de manera exitosa.
Registro, seguimiento y sostenibilidad del (DPD) desde la administración educativa en el municipio de SPS.	<i>Claro, si hay desorden administrativo el resto va a estar desarticulado, el año que yo entré creamos una estrategia que aún no hemos implementado que era un fortalecimiento administrativo empezando por las direcciones distritales segundo los directores de centro, porque en ese engranaje perdemos las grandes líneas, a nosotros el ministro de educación nos da la línea y nosotros se las pasamos a los directores distritales ahí se pierde una parte, pero como director departamental me compete corregir esa parte, el director distrital pierde la otra información al director de centro, entonces los dos engranajes fortalecidos nosotros creamos esa competencia básica para poder mejorar la educación que representan un reto que identifique antes de ingresar a la dirección departamental. (DDE).</i>	Sin embargo, mucha información y líneas prescriptivas diseñadas para su operativización (ejemplo: muchos docentes no conocen el (CNB), ni los manuales y de estándares de desempeño etc.) generalmente se diluyen en dicho engranaje administrativo y el choque con un clima organizacional poco propicio para la innovación y (DPD).
Liderazgo directivo y clima organizacional en los centros	<i>Debemos reconocer que hay carencia de liderazgo pedagógico en las instituciones escolares y esto de alguna manera estancan</i>	Toda reforma, innovación y (DPD) va a estar ligado directamente al liderazgo directivo y clima organizacional; es por ello por lo que, debería haber formación para los directores institucionales (líderes académicos) y comprometerlos con los proyectos que impulsen la institución como centros que aprenden y propician el cambio. En nuestro medio muy pocos líderes

educativos, su influencia en el (DPD).	<i>los procesos de capacitación y formación de los docentes; esto es un reto para mejorar. (DDE).</i>	académicos, esto está haciendo mucho daño en el (DPD), puesto que muchos proyectos de innovación se paralizan por tal causa.
--	---	--

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista en profundidad al (DDE). Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 10/12/ 2021.

Tabla 36

Concordancia de las categorías de análisis de la práctica pedagógica del (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a Director Departamental de Educación del Departamento de Cortés.

Categoría de análisis y guía de preguntas	Subcategoría y patrón de respuesta a partir de la guía de preguntas	Análisis y comentario del investigador
Práctica pedagógica (PP)	-Prácticas innovadoras (PI)	En palabras del (DDE) quien expresó, tuvo que venir una crisis sanitaria para provocar la necesidad urgente de reinventarnos de una u otra manera en la profesión y de esta forma mantener vigencia en el (SEN); de lo contrario la innovación ha sido poca y de baja transferencia e impacto en las aulas.
Innovaciones en la práctica pedagógica de los docentes participantes en el (DPD).	<i>Sin duda, la crisis los obligó a reinventarse, despertaron potencial dormido en cuanto la realidad objetiva a nivel mundial y a nosotros acá como departamento y eso permite transponer esa motivación a los alumnos porque nuestra misión es dejar una huella constructiva en el alumno. (DDE).</i> <i>Según mi percepción y mi experiencia en los últimos años estamos sobre informados, ya tenemos bastantes estudios y sabemos que hay que hacer, tenemos varias líneas y debilidades, tenemos que sentar los grandes sectores de tomadores de decisiones con propuesta objetivas que permitan que cada uno de los espacios de sus líneas de acción propositivas para mejorar un sistema permanente no sólo el discurso sino la acción, la proposición (el cómo, el que, y él cuando). Entonces cuando nos sentamos articular con línea de base creando un espacio y después de la toma de decisiones viene el otro engranaje fuerte que es el</i>	Pienso, y en sintonía con las nuevas tendencias de la (FP), se debe buscar un balance entre las modalidades formativas transmisivas y prescriptivas con respecto a las modalidades descriptivas y reflexivas con metodologías más colaborativas, ligadas a proyectos de innovación en el centro escolar. En sintonía con lo referido por el entrevistado, quien advierte sobre la urgencia

Urgencias, cambios y contemplaciones para un nuevo modelo de (FPD) para fortalecer el (DPD).	<i>monitoreo qué es otras debilidades grandes que tenemos en el sistema y en todos los espacios por que perdemos esa línea y no llegamos hasta la sesión.</i> <i>Por tanto, es un reto corresponde a la (UPNFM) como ente rector porque aparte de la formación inicial de las normales ahora se gerencias aparte en la (UPNFM), entonces sí habría que hacer una revisión de la formación específica inicial de arranque de la (UPNFM) y después darle seguimiento a la formación como profesional no sé yo miro factible todo esa parte para poder articular todo esta línea, entonces dentro de ese marco ya que inició esta investigación sería bueno concretizar y armonizar con los grandes tomadores de decisión y autoridades de la (UPNFM) para poder desarrollar esta línea de acción propositiva el mejora de la educación. (DDE).</i>	de realizar cambios y relanzar la (FP) y el (DPD) en nuestro país; para ello, es fundamental crear sinergias entre la (SE), (UPNFM) ente formador de docentes, (SINAFOD), (CNE) etc. para diseñar un modelo de (FPD) con enfoque más holístico y transformador que tribute a la calidad de la educación en nuestro país.
---	--	---

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista en profundidad al (DDE). Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 10/12/ 2021.

2.1.3. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A TEÓRICO EXPERTO DE LA (FP) Y EL (DPD) DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA ESPAÑA (DR. FRANCISCO IMBERNÓN, 2023).

Tabla 37

Categorías de análisis y dialogo abierto con el teórico experto de la Universidad de Barcelona España

Categoría Central de Análisis	Categorías	Subcategorías	Guía de Preguntas Abiertas
	Diseño de la Formación Permanente (DFP)	Modelos y Tendencias de la Formación Permanente (MTFP)	-Pertinencia de los modelos de (FPD)

Formación Permanente de Docentes (FPD).		- Modalidades de la Formación Permanente de Docentes (MFPD).	-Modalidades más utilizadas para la (FPD).
	Implementación de la Formación Permanente (IFP)	- Perfil de los formadores. (PF)	-Consideraciones sobre el desempeño de los formadores o capacitadores (debilidades y fortalezas al momento de transponer sus contenidos).
		- Contenidos de la Formación (CF).	-Pertinencia de los contenidos con relación al contexto y vinculación con las problemáticas del centro educativo.
	Evaluación de la Formación Permanente (EFP)	Aseguramiento de la Calidad de la Formación (ACF)	-Relación entre los estándares de calidad, acreditación, meritocracia e incentivo económico.
Desarrollo Profesional de los Docentes en Servicio. (DPDS)	-Clima Organizacional. (CO)	-Gestión institucional. (GI)	-Importancia del clima organizacional en los centros educativos para el (DPD).
			-importancia del liderazgo directivo
	Practica Pedagógica. (PP)	Practicas Innovadoras. (PI)	-Innovaciones en la práctica pedagógica de los docentes participantes en el (DPD).
			-Urgencias, cambios y contemplaciones de un nuevo modelo de (FP) para fortalecer el (DPD).

Nota. Categorías de análisis y guía de preguntas abiertas de la entrevista en profundidad al (Teórico Experto).
Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 7/11/ 2023.

- **Análisis de correspondencia de recolección de información acerca de la (FP)y el (DPD).**

Tabla 38

Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a teórico experto Universidad de Barcelona España.

Categoría de análisis y guía de preguntas abiertas	Subcategoría y patrón de respuesta a partir de la guía de preguntas	Análisis y comentario del investigador
Diseño de la Formación Permanente (DFP).	-Modelos y Tendencias de la Formación Permanente (MTFP)	De una u otra forma, bajo el marco de las exigencias internacionales de la calidad de la educación, todos los países de la región han optado por formar de la mejor manera a sus profesores de los diferentes niveles educativos. En tal sentido, la (FPD) con sus diferentes acepciones y diferentes modelos ha tenido sus luces y sombras de manera tal que sigue en el ojo crítico mundial.
-Pertinencia de los modelos de (FPD).	<i>La (FPD) inicia en la década de los 80 sobre todo en los países anglosajones, a partir de ahí se han invertido cuantiosos recursos, pero con poca repercusión en las innovaciones educativas.</i> <i>A partir de los años 90 surge otra alternativa de (FP) vinculada con la innovación; es decir, la (FPD) como innovación y no como simple acreditación. Puesto que, el modelo como entrenamiento solo estimulaba la innovación en la parte personal y no provocaba la innovación institucional.</i> <i>En tanto, a partir del año 2,000 se inicia a planificar la (FPD) basada en la innovación institucional tratando de rebasar el modelo de formación en lo personal. En tanto que, esta (FPD) basada en lo institucional contempla tres niveles o momentos a manera de espiral:</i> - <i>Información:</i> - <i>Formación (análisis)</i> - <i>Innovación e investigación</i> <i>Derivado de esta tendencia anterior, el modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza basado en problemas reales que ameriten ligar la (FP) a un proyecto de innovación en la escuela (Vamos a trabajar todo un proyecto de innovación) es decir la institución como unidad de cambio.</i>	Lo que si es cierto es que los Gobiernos han hecho grandes inversiones y con bajos resultados (Vaillant y Marcelo (2015). Importante la tendencia histórica de la (FPD) que nos refiere el experto

Se debe cambiar a una formación situada en la escuela; puesto que, hoy la unidad de cambio es el centro escolar no tanto el profesor, el contexto es la escuela y el territorio. Con apoyo externo cuando se necesiten asesores; debe prevalecer la colegialidad participativa ante la colegialidad artificial. (TEFPD).

entrevistado donde pone de relieve hacia donde debe ir la (FPD) de acuerdo con su experiencia y a lo que están haciendo los países más desarrollados.

En tal sentido, él es propulsor del modelo de “Desarrollo y mejora de la enseñanza” que propicia una formación más situada en la escuela, dando importancia sustantiva a la institución como unidad de cambio y no solo el profesor.

De ahí que, este estudio en su fase proyectiva adoptará líneas fundamentales de este modelo para fortalecer el (PFP) y el (DPD), consecuentemente mejorar la calidad educativa en nuestro país.

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista en profundidad al (Teórico Experto). Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 7/11/ 2023.

Tabla 39

Concordancia de las categorías de análisis de la implementación de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a teórico experto Universidad de Barcelona España.

Categoría de análisis y guía de preguntas abiertas	Subcategoría y patrón de respuesta a partir de la guía de preguntas	Análisis y comentario del investigador
Implementación de la Formación Permanente (IFP).	- Modalidades de la Formación Permanente de Docentes (MFPD)	Según la clasificación de modalidades referidas por el entrevistado experto, se puede inferir la importancia de buscar un equilibrio entre las modalidades con
-		enfoque transmisivo respecto a las modalidades con
Modalidades de la formación Permanente (MFP).	<i>Las modalidades de la (FP) planifican con base a la intencionalidad de esta, puede ser orientada a lo individual y prescriptivo y la basada en enfoque reflexivo colaborativo.</i>	enfoque reflexivo colaborativo centrada
	<i>En tanto lo individual y prescriptivo tiene que ver con la información proporcionada desde la administración educativa (SE). Entre estas modalidades tenemos los cursos, lecturas, seminarios plegados de metodología transmisiva; en tanto la modalidad basada en enfoque reflexivo como ser grupos de trabajo, intercambio de experiencias, debates, comunidades de aprendizaje, investigación acción etc. es decir que se debe dejar un espacio en el territorio para la reflexión.</i>	más en la solución de problemas del contexto institucional, del aula y la comunidad.
	<i>De acuerdo con lo anterior, las modalidades de la (PFD) deben mixearse, pero debe haber un equilibrio entre lo prescriptivo y lo colaborativo. En tanto las modalidades planificadas van a depender de:</i>	En el contexto nacional, está claro el desequilibrio y uso indiscriminado de esta modalidad
	<i>-Los objetivo que se persiguen</i>	transmisiva, subsidiaria que, si bien informan asuntos oficiales y temas generales relacionados con lo disciplinar y psicopedagógico, pero con pocos espacios de reflexión- acción, innovación y transformación en los centros escolares.
	<i>-Diversidad y el contexto, lo cual cambia la modalidad de formación.</i>	En consonancia con el experto entrevistado quien refiere para donde va la tendencia en la (FPD), se sugiere la hibridación de modalidades de acuerdo con la intencionalidad de esta para regular y balancear esta profunda asimetría cargada de transmisibilidad en el

Consideraciones sobre el desempeño de los formadores o capacitadores (debilidades y fortalezas al momento de transponer sus contenidos).	- Perfil de los formadores. (PF) <i>Esto está muy trabajado sobre todo desde el mundo anglosajón. Eliot refiere que hay dos tipos de formadores:</i> - <i>Experto infalible (asesor externo)</i> - <i>Práctico reflexivo</i> <i>La tendencia va hacia el tipo práctico reflexivo; ahora bien, esto nos lleva a dos modelos de formación:</i> - <i>Modelo transmisivo: acá no importa el contexto, todos los profesores son iguales, lo importante es el contenido, la modalidad predominante son cursos, perfil del maestro, "ha de hacer las cosas". Este profesor es nocionista, es ortodoxo.</i> - <i>Modelo Descriptivo: toma en cuenta el contexto, toma en cuenta las personas, no tiene un perfil del maestro, el maestro se ha de adaptar a la realidad el perfil se hace en el territorio, emplea metodología de modalidades de investigación acción, análisis de problemas, lecturas, seminarios, es heterodoxo.</i> - <i>La (FP) de los formadores debe ir hacia el modelo descriptivo, no obstante, se debe vascular de acuerdo con la intencionalidad de la Formación. No hay puristas.</i> - Contenidos de la Formación (CF).	(PFPD) de la (DGDP) de la (SE) de nuestro país. Con respecto al perfil de los formadores del (PFPD) de la (DGDP) de la (SE), por consecuencia lógica corresponden al modelo y modalidades formativas más predominantes en este caso las transmisivas e instrumentalistas. Sus características son de expertos nocionistas, con poco interés en el contexto, poco le importa la persona, son más ortodoxos. Por tanto, se sugiere a los entes formadores la formación de los formadores y técnicos pedagógicos en toda su dimensión practico-reflexiva para ir basculando y equilibrando la balanza en este asunto de la (FPD).
Pertinencia de los contenidos con relación al contexto y vinculación con las problemáticas del centro educativo.	<i>Historiadamente desde el mundo anglosajón se ha hablado del (DPD), la (FPD) tenía el error de dirigir los contenidos solo al plano académico pensando que sabiendo el contenido sabes enseñar, hoy en día la (FP) debe atacar al (DPD) visto este como un triángulo o con sus tres vértices:</i> - <i>Personal: su bienestar, autoestima, actitud y calidad de vida.</i> - <i>Académico: lo disciplinar</i>	

-
- *Institucional: trabajo en grupo y de manera colaborativa*

Esta tendencia es nueva y en Europa, esto se está aplicado. En tanto, todo lo anterior se trabaja de manera integrada dejando de lado el celularismo escolar. De ahí que se debe trabajar los contenidos a la Formación individual, referida al estado de la cuestión (matemático, letras, comunicación, arte etc.) y la Formación como proyecto de cambio en la escuela (Basada en situaciones problemáticas del contexto escolar.

Por tanto, lo ideal es diseñar y desarrollar contenidos de la (FP) con cierto equilibrio entre los contenidos prescriptivos desde la administración educativa y los contenidos con enfoque más reflexivo y colaborativo es decir Formación situada en la escuela y en el territorio. (TEFPD).

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista en profundidad al (Teórico Experto). Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 7/11/ 2023.

Tabla 40

Concordancia de las categorías de análisis del Clima Organizacional para el (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a teórico experto Universidad de Barcelona España.

Categoría de análisis y guía de preguntas abiertas	Subcategoría y patrón de respuesta a partir de la guía de preguntas	Análisis y comentario del investigador
-Clima Organizacional (CO).	-Gestión institucional. (GI). <i>En el (DPD) el muy importante la parte institucional, lo que significa ¿con quién trabajas? ¿Dónde trabajas? ¿Qué tipo de clima laboral impera? ¿Qué tipo de director tienes,</i>	La gestión educativa bajo un buen clima organizacional es un menester fundamental para la implementación de proyectos innovadores y transformadores en las instituciones y

-Importancia del Clima Organizacional para el (DP). (ICODP)	<i>que directora? Porque esto paraliza a veces la innovación.</i>	consecuentemente propician el (DP) de los docentes.
-Importancia del Liderazgo Directivo (ILD).	<i>En el (DPD), es de suma importancia el liderazgo directivo, puesto que, si este es rígido, autoritario o dictatorial puede ser enemigo y paralizar la innovación; por tanto, debe prevalecer un liderazgo pedagógico. Está clarísimo que el al igual que, el malestar provoca un mal aprendizaje u una mala enseñanza; el clima organizacional de la institución paraliza la enseñanza y la innovación. A veces por culpa del clima organizacional no se hace nada. (TEFPD).</i>	En tanto, para las instituciones educativas, el clima organizacional tiene una importancia sustantiva porque posibilita la transformación de la escuela en una empresa integradora, con clara dirección en la resolución de problemas a futuro (Orlandini, 2017). Estamos claros que la calidad del (DPD) pasa por tener y sostener en las instituciones grandes líderes sobre todo pedagógicos para adoptar una cultura de calidad y frecuentar la innovación en los centros educativos que deben ser proyectados como unidades de cambio. Es un reto para nuestro (SEN) formar líderes pedagógicos que potencien el (DPD) de los docentes en sus tres vértices antes mencionados.

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista en profundidad al (Teórico Experto). Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 7/11/ 2023.

Tabla 41

Concordancia de las categorías de análisis de la práctica innovadora para el (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista en profundidad a teórico experto Universidad de Barcelona España.

Categoría de análisis y guía de preguntas abiertas	Subcategoría y patrón de respuesta a partir de la guía de preguntas	Análisis y comentario del investigador
Practica Pedagógica (PP)	-Practicas Innovadoras. (PI)	Si partimos del principio que la investigación lleva a la innovación, entonces el (PFPD) en servicio debe potenciar las competencias relativas al análisis e indagación de su propia práctica docente de lo contrario difícilmente se puede innovar.
Innovaciones en la práctica pedagógica de los docentes participantes en el (DPD).	<i>El (DPD) debe vincularse a un proyecto de innovación institucional; la institución como unidad de cambio y no tanto lo individual o solo la innovación del profesor.</i> <i>Es necesario y urge un (PFPD) que trabaje los tres vértices de la Formación:</i>	Al respecto, el modelo sugerido por Imbernón (2023) es de desarrollo y mejora de la enseñanza en el centro educativo por ser más adecuado para este nivel educativo porque se puede innovar sin profundizar en la rigurosidad investigativa, sino ligando las acciones de (FPD) con las situaciones problemáticas de cada centro y buscar soluciones a través de proyectos que ameriten una participación colegiada de los profesores. Además, dicho modelo en este ciclo básico servirá de base de anclaje para el modelo indagativo también propuesto por Imbernón.
Urgencias, cambios y contemplaciones de un nuevo modelo de (FP) para fortalecer el (DPD).	- PERSONAL (salud mental, estabilidad emocional la identidad, el empoderamiento) - ACADEMICO (Con metodología innovadora, alternativa y no transmisiva) - COLABORATIVA INSTITUCIONAL (a colaborar se aprende colaborando...) <i>Esta idea de los tres vértices de la formación es un tema nuevo y muy potente y no se ha trabajado aun...(TEFPD).</i>	De acuerdo con lo expresado por el (DDE) del Departamento de Cortes, sobre el desafío pendiente en nuestro país sobre los cambios en la (FPD) y el (DPD), aunado a lo afirmado por

Imbernón del rumbo que debe tomar la (FPD), urge el diseño de un nuevo modelo de (FPD) para atacar el (DPD) en sus tres vértices referidos siendo lo último y tendencia actual formativa de docentes.

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista en profundidad al (Teórico Experto). Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado 7/11/ 2023.

Objetivo 3

Comprender desde la perspectiva de los participantes (formadores) las principales repercusiones académicas del Programa de Formación Permanente para el (DPD) ofertado y su conexión con los intereses de los docentes del III ciclo del nivel básico.

2.1.4. ENTREVISTA A GRUPO FOCAL DE LOS FORMADORES DE LA (DGDP) DEL DEPARTAMENTO DE CORTES.

Tabla 42

Categorías de análisis y preguntas de la entrevista a grupo focal con los formadores de la (DGDP) del Departamento de Cortés.

Categoría Central de Análisis	Categorías	Subcategorías	Preguntas
Formación Permanente de Docentes (FPD).	-Diseño del Programa de Formación Permanente (DPFP)	-Participación en la Formación (PF) Modalidades Formativas (MF)	¿Qué participación han tenido ustedes en la planificación del Programa de Formación Permanente, de docentes? ¿Cuál es la modalidad del (PFP) diseñado y adoptado, que valoraciones pueden hacer ustedes de su aplicación?
	- Implementación del Programa de Formación Permanente (IPFP)	-Competencias de la Formación (CF) - Perfil de los Formadores (PF)	¿Qué competencias científico-pedagógico-didácticas son fundamentales para el desarrollo del programa? ¿Con qué competencias se consideran formados ustedes para desarrollar este (PFPD)? ¿Qué condiciones académico-administrativas favorecen y dificultan su desempeño en el desarrollo del programa?
	-Evaluación de la Formación Permanente (EFP)	Aseguramiento de la calidad de la (FP).	¿Cómo se realiza el aseguramiento de la calidad, sostenibilidad del PFP y el Desarrollo Profesional Docente?
Desarrollo Profesional de los Docentes en Servicio. (DPDS)	-Clima Organizacional. (CO)	-Gestión Institucional.	¿Cómo valora el clima organizacional, liderazgo directivo y cultura de trabajo de los centros educativos para el (DP) de los docentes en servicio?
	-Práctica Pedagógica. (PP)	-Prácticas Innovadoras.	¿Qué cambios harían ustedes para que se fortalezca el (PFP) y el (DPD) en servicio, de acuerdo con los nuevos desafíos que demanda el contexto actual?

Nota. Categorías de análisis y guía de preguntas semiestructuradas de la entrevista a grupo focal con los formadores de la (DGGP) del Departamento de Cortés. *Nota.* Fuente: elaboración propia.

- **Análisis de correspondencia de recolección de información acerca de la (FP) y el (DPD).**

Tabla 43

Concordancia de las categorías de análisis del diseño de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a grupo focal, Formadores de la (DGDP).

Categoría de análisis	Subcategoría guía de preguntas	Patrón de respuesta a partir de las preguntas	Análisis y comentario del investigador
Diseño del Programa de Formación Permanente (DPFP)	-Participación en el diseño del Programa Formador (PDPF)	<i>P. 1 En mi opinión jamás se nos ha llamado para colaborar o estar allí cuando se realizan las planificaciones.</i>	De acuerdo con lo auscultado los formadores de la formación no participan en el diseño del (PFPD) en este ciclo del (SEN), se supone que tampoco en los otros niveles.
	-		
	Modalidades de la Formación (MF)	<i>P.2 Igual como dice la compañera no se nos ha llamado en la planificación hemos sido llamadas a capacitación, pero nunca va a ser partícipe de la planificación.</i>	En tanto, los formadores solo corresponden al modelo transmisivo dictando lo que emana del del currículo prescriptivo.
	¿Qué participación han tenido ustedes en la planificación del Programa de Formación Permanente, de docentes?	<i>P.4 Bueno, me he fijado que todos los compañeros han hecho un gran esfuerzo por que llevemos a cabo esta planificación que ellos han hecho... o sea el esfuerzo es enorme de todos y a pesar de que nunca nos imaginamos que íbamos a vivir una situación como esta, claro que todos debemos tener debilidad, verdad, pero las vamos a ir fortaleciendo.</i> <i>P.5 Bueno yo a pesar de la pandemia lo veo excelente,</i>	Sin duda pensamos que su participación a nivel de diseño debería ser importante sobre todo si estos vienen del mismo contexto educativo por que conocen los problemas, intereses y motivaciones de los docentes participantes de estas acciones formativas. (Esto sería posible si

¿Cuál es la modalidad del (PFP) diseñado y adoptado, que valoraciones pueden hacer ustedes de su aplicación?	<i>eh, excelentes capacitadores y queda claro y todo lo que hemos aprendido yo lo veo muy bien, a pesar de los inconvenientes: que el internet, qué los teléfonos, pero aun así yo veo que ellos lo han hecho muy bien.</i> <i>P. 6: Pues para mí ha sido muy importante, porque a pesar de que no es presencial se explica muy bien y están muy abiertos a explicar.</i>	se prepararan formadores más teóricos reflexivos) y no abusar de los expertos infalibles quienes por lo general son externos a las instituciones y asociados con un enfoque carencialista transmisivo de un contenido del que sabe al que supuestamente no sabe. De lo referido testificado por estos actores(formadores), se puede inferir que la modalidad de predominancia al igual que lo dejaron entrever los directivos y directores es la modalidad con tinte transmisivo y explicativo con la varianza de empleo de la tecnología bajo este marco de pandemia.
---	---	--

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a grupo focal con los formadores de la (DGDP) del Departamento de Cortés. *Nota.* Fuente de elaboración propia con base a instrumento aplicado 7/10/2020.

Tabla 44

Concordancia de las categorías de análisis de la implementación de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a grupo focal, Formadores de la (DGDP).

Categoría de análisis	Subcategoría guía de preguntas	Patrón de respuesta a partir de las preguntas	Análisis y comentario del investigador
-----------------------	--------------------------------	---	--

Implementación del Programa de Formación Permanente (IPFP)	-Competencias de la Formación (CF)	<i>P.7 Puntualmente las competencias científico-pedagógicas necesarias para este programa son: trabajar con una metodología que sea participativa con un enfoque constructivista que nos permita tener los mejores procesos; y ahora con lo de las nuevas tecnologías para impartir clases y creo que el conocimiento va directamente a nuestros alumnos.</i>	Este aspecto de las competencias en la dimensión disciplinar y didáctica no estriba tanto el problema, sino en lo relativo a las competencias blandas (socioemocionales) orientadas a la formación de la persona y lo referente a las competencias relacionadas con el trabajo institucional reflexivo y colaborativo; ahí la falencia.
	- Perfil de los Formadores.	<i>P. 1 Con esta cuestión de réplicas cuando las dábamos presenciales, a mí me ayudado mucho para desarrollarme porque yo era bien apática y penosa cuando hablaba en un grupo.</i>	Se constata la predominancia de capacitación para después hacer replicas (típico efecto cascada). Y típica modalidad transmisiva con clara visión carencial a los docentes quienes se vuelven subsidiarios del conocimiento.
	¿Qué competencias científico-pedagógico-didácticas son fundamentales para el desarrollo del programa?	<i>P.8 Pues como desde el año pasado hemos venido participando, verdad, en hacer las réplicas, pues yo creo que dentro de las competencias en las que nos hemos desarrollado es en ser más creativos, más participativos con los compañeros para que participen más en actividades y en ser flexibles y a respetar también la opinión de nuestros compañeros y los aportes que dan a la temática ayudado bastante a nosotros y también al momento de impartir la charla.</i>	
	¿Con qué competencias se consideran formados ustedes para desarrollar este (PFPD)?	<i>P.9 Para mí sería ser muy participativo porque para nosotros ha sido muy tedioso estar escuchando</i>	

¿Qué condiciones académico-administrativas favorecen y dificultan su desempeño en el desarrollo del programa?

40 minutos a uno y luego escuchar otros 40 minutos a otro, creo que deberían de ser la exposiciones más cortas y participativas; más que todo como una sugerencia para las próximas capacitaciones porque recuerden que estamos pegados a una pantalla y me gustaría pues que hubiese más participación

P.7 Cuando los docentes no están en toda la jornada, y es cuándo pierden el interés por los conocimientos ya que ellos tienen que pasar a otro centro educativo serían los horarios laborales.

P. 11 Y de eso precisamente es de lo que depende la disponibilidad, porque un docente puede estar con el deseo de recibir capacitación, pero el problema es que tiene que pasar a otro centro educativo y no va a recibir completamente la capacitación por lo mismo, tiene que pedir permiso al otro centro educativo..., esa capacitación, esa es una gran limitante.

Que se reestructure precisamente eso, o sea que ganemos lo que ganamos trabajando en un solo centro porque uno da más de lo que tiene en un solo centro qué estar trasladándose a otro centro, es más complicado el trabajo, es mejor que el docente tenga ese salario, porque realmente la

Una gran limitante son los horarios y jornadas laborales traslapadas de los docentes en servicio; por tanto, se debe asumir una estrategia de (FP) en horarios labores haciendo acopio de medios presenciales y virtuales, pero con una modalidad más situada en el centro de trabajo.

En el momento vivido de situación de pandemia la dificultad mayor es la conectividad y carencia de dispositivos tecnológicos para los alumnos de todo el (SEN), urge una política y gestión por parte del Estado para brindar un ordenador por alumno, por ejemplo (convenios con compañías de telefonía...).

El tema presupuestario influye enormemente

	<i>trabajamos en dos centros por la cuestión económica, verdad, sabemos que es desgastante trabajar en dos centros, y yo creo que es mejor no solo para el docente sino también para la institución en la que se trabaja.</i> <i>P.10 Bueno las que dificultan serían actualmente la conectividad, estamos hablando de actualmente, también la disponibilidad que puedan tener los docentes para recibir esta formación permanente porque recuerde que todos estamos siempre cargados de trabajo y por eso se necesita que el docente tenga disponibilidad y deseo de recibir esta capacitación y actualmente pues es la conectividad a la que dificulta el proceso de formación permanente.</i>	para el (DPD); no obstante, con la modalidad formativa más situada en la institución y territorio podría resultar muy factible y con mejor optimación de recursos.
--	--	---

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a grupo focal con los formadores de la (DGDP) del Departamento de Cortés. *Nota.* Fuente de elaboración propia con base a instrumento aplicado 7/10/2020.

Tabla 45

Concordancia de las categorías de análisis de la evaluación de la (FPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a grupo focal, Formadores de la (DGDP).

Categoría de análisis	Subcategoría guía de preguntas	Patrón de respuesta a partir de las preguntas	Análisis y comentario del investigador
------------------------------	---------------------------------------	--	---

Evaluación del Programa de Formación Permanente (DPFP)	-Aseguramiento de la Calidad de la formación (ACF)	P.7 <i>Hay algunos programas financiados por las (ONG) y son continuos, por ejemplo: docentes por la paz, vamos ya por él cuarto módulo y ya esta semana vamos al quinto módulo qué es el último para hacer la acreditación y ya pasaría la secretaría educación para que lo maneje como proyecto de la salud, ya en plataforma que sería más factible.</i> P. 12 <i>El estímulo salarial para poder ayudar porque siempre se necesita, por ejemplo, hay maestros que recargan todos los días su celular es lo que es un gasto adicional, también los problemas con el celular a muchos docentes se les ha arruinado, y han tenido que comprar, otras computadoras han tenido que comprar, se puede decir que nos venimos a innovar con la tecnología.</i> P. <i>El mayor desafío que hemos tenido es la conectividad e incluso algunos compañeros se conectan desde el teléfono y es bien complicado, y en entonces al gobierno debemos exigirle qué nos brinde los recursos para tener esta capacitación, más ahora que las necesitamos de forma virtual.</i>	Los formadores opinan que solo en el caso de algunos programas que tienen su propio financiamiento como de (ONG) u organismos internacionales como (USAID) son más sostenibles, además de una mayor calidad sobre todo por la dotación de equipo, materiales educativos etc. A nivel de gobierno no hay presupuesto bien definido para la (FPD); en tanto es un menester fundamental el aparejamiento de una política educativa que articule los entes formadores de docentes y que retome el (DP) de los docentes con la certificación de competencias cada cierto tiempo y estímulo económico a partir del mismo.
	¿Cómo se realiza el aseguramiento de la calidad, sostenibilidad del (PFP) y el (DPD)?		

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a grupo focal con los formadores de la (DGDP) del Departamento de Cortés. *Nota.* Fuente de elaboración propia con base a instrumento aplicado 7/10/2020.

Tabla 46

Concordancia de las categorías de análisis del clima organizacional del (DPD a partir de los hallazgos de la entrevista a grupo focal, Formadores de la (DGDP).

Categoría de análisis	Subcategoría guía de preguntas	Patrón de respuesta a partir de las preguntas	Análisis y comentario del investigador
-Clima Organizacional. (CO)	-Gestión Institucional (GI) ¿Cómo valora el clima organizacional, liderazgo directivo y cultura de trabajo de los centros educativos para el (DP) de los docentes en servicio?	<i>P. 2 Algo que yo si les podría sugerir a los directores por lo que hemos vivido en las capacitaciones es que ellos pusieran docenes en diferentes programas porque de repente ahora al mismo docente lo mandan a varios programas y otros docentes quedan relegados hemos tenido esa situación de que un docente esta, por decir algo, docentes por...; otros están de la historia a líderes, el mismo está en varias capacitaciones el director como que solo tiene más confianza en unos dos y deja relegado a tres o cuatro docentes entonces lo ideal sería de que todo docente participe en diferentes capacitaciones y que ellos mismos hagan las réplicas en los centros para que todos se formen de la misma manera.</i> <i>Participante 11. Bueno, para priorizar lo que es la factibilidad o la facilidad que presentan los administrativos los caso de capacitación permanente ha anuencia porque hay una cadena de mando la cual pues los directrices se basan en las direcciones, bueno de la departamental las direcciones municipales o distritales bien a los centros educativos a lo</i>	Al igual que los otros actores entrevistados, los formadores arguyen que si bien es cierto hay líneas directas de la administración educativa para la (FP)y el (DPD), es preciso que en cada centro educativo el tema de cobertura se cumpla, hay que gestionar y asegurar que todos sus docentes accedan al (PFPD) y no particularizar y excluir docentes. La capacidad de gestión y cultura de trabajo en las instituciones se pone entre dicho cuándo por ejemplo hay dificultades con la conectividad (el acceso a plataformas implica gasto y consumo de banda ancha de internet) en

	administrativo de los centros, si <i>da la facilidad por pare de ellos de que nosotros podamos acceder a lo que es esa (FP), pero ya lo decían los compañeros algunas, como ser plataformas en las cuales es bien difícil el acceso por lo que es el consumo del internet...</i>, hay que normalizar los horarios en cuanto a la factibilidad que tienen los compañeros porque las mismas instituciones programan a la misma hora las capacitaciones no sabe dónde quedarse uno si en una o en ora o le preparan una de 2 a 4 de las 4 a 6 otra así sucesivamente esos son los espacios entonces se debe de homogenizar y priorizar y en ese sentido pues tiene que haber una lo que es una planificación más ordenada en lo que es la formación docente.	tanto, si las instituciones tienen un buen clima organizacional, propiciado por un buen liderazgo directivo que promueva el cambio permanente, indudablemente en equipo colegiado resuelven; de esta manera se potenciará el (DPD) en todas sus dimensiones y consecuentemente una mejora en la calidad educativa.
--	--	---

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a grupo focal con los formadores de la (DGDP) del Departamento de Cortés. *Nota.* Fuente de elaboración propia con base a instrumento aplicado 7/10/2020.

Tabla 47

Concordancia de las categorías de análisis de la práctica pedagógica del (DPD) a partir de los hallazgos de la entrevista a grupo focal, Formadores, de la (DGDP).

Categoría de análisis	Subcategoría guía de preguntas	Patrón de respuesta a partir de las preguntas	Análisis y comentario del investigador
	-Practicas Innovadoras (PI)	<i>P.7 Bueno esto de la (FP) es reciente con lo de las normales desde el 2017 y como dice la licenciada: ahorita se ha capacitado docente de repente no como una necesidad sino para una institución, y se está pretendiendo crear una plataforma, donde el docente</i>	De acuerdo con los testimonios recogidos hay mucho por hacer; no obstante, algo fundamental es diseñar un sistema
	¿Qué cambios harían ustedes para que se fortalezca el (PFP) y el (DPD) en servicio, de		

acuerdo con los nuevos desafíos que demanda el contexto actual?	<i>dice sobre qué quiere que se le capacite, y luego junto con la dirección departamental con el centro regional van a capacitar de repente a un grupo que quiera capacitarse en tecnología, a otros en matemáticas, en español o en el área en donde se sienta el docente que tiene esa debilidad.</i> <i>P.10 Hay algo importante que se debe tomar en cuenta: que cambios tomara precisamente la organización en esas capacitaciones, verdad, porque hemos tenido capacitaciones que chocan y entonces es una mala planificación en capacitaciones porque: abemos profesores que estamos en varios proyectos, por ejemplo, yo estoy en 2 proyectos de (USAID) entonces chocan entre horas, más ahí que estoy, entonces hace que choquen las capacitaciones uno no sabe en donde participar y luego esas capacitaciones deben de ser según la necesidad del docente, organizarla de acuerdo a las necesidades de los docentes; debería ser una capacitación continua que no sea esporádica que al final a veces ni sabemos a qué se llega, si no que sea permanente para concretar en lo que nos quieren capacitar.</i> <i>P.11 Bueno el primer término sería lo que es para mejorar esos procesos, en primer instancia que los directores cubran con todos el personal los diferentes procesos y que los procesos tengan continuidad a veces hay procesos que se quedan a</i>	organizativo de (FP) basado en las necesidades de los centros escolares y motivación de los profesores. En tal sentido, se debe innovar en torno a las acciones formativas con tinte transmisivo a través de la masificación vía plataformas y las acciones de formación más reflexivas vía organización de comunidades de aprendizaje, redes académicas y grupos de aprendizaje en colaboración. Además, toda innovación debe ser orientada al plano más institucional y no únicamente personal (proyectos institucionales innovadores).
--	---	---

mitad del camino y eso no nos ayuda, nos hace que nos sintamos sin ánimos, sin ganas de continuar porque vamos a lo mismo, a estar 3 o 4 veces..., a los diferentes docenes que tal vez no hay interés para determinado tema, verdad, y tenemos que priorizar lo que es la temática y en esos momentos estamos en que la formación debe ser directamente readecuada a lo que es esos procesos de formación de lo que es el internet y podemos seguir adelante porque debemos tener una actitud positiva de que si podemos lograr y debemos cumplir con las metas propuestas porque ya sabemos que al final de esos procesos se fortalece el docente y así padres de familia y alumnos

Nota. Análisis de los hallazgos de la entrevista a grupo focal con los formadores de la (DGBP) del Departamento de Cortés. *Nota.* Fuente de elaboración propia con base a instrumento aplicado 7/10/2020.

2.2. HACIA EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA (FPD) EN SERVICIO DEL NIVEL BÁSICO, A PARTIR DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA, SEGÚN LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS PLANTEADAS

El análisis interpretativo al fenómeno de la (FPD) está articulado con la recogida de la información diseñada bajo diferentes técnicas cualitativas que permitieron escuchar las voces y testimonios de actores claves, develando el objeto de estudio con mayor integralidad; en tal sentido y con el objetivo de cruzar e integrar con mayor plenitud toda la información recabada se hizo acopio de la triangulación de técnicas, personas y teoría.

Al hacer acopio de este enfoque de triangular, seguimos a Pérez (2000) quien indica, la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al

mismo tema o problema. Implica también que los datos e información pueda ser recabada desde diferentes puntos de vista y haciendo contrastes múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, haciendo uso de perspectivas diversas y múltiples procedimientos.

Al respecto, la triangulación empleada en este estudio y de acuerdo con (Rodríguez, 2005 y Pérez, 2000) es la triangulación atinente a los datos con orientación en el tiempo y espacio, de persona, de teorías y de métodos o múltiple; de ahí que, se considera como el uso de múltiples fuentes de datos e información para obtener diversas ópticas acerca de un tópico para el propósito de validación.

2.2.1 LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES EN SERVICIO (FPDS).

- **Diseño o planificación**

Tal como se ha referido en el marco teórico, la formación, independientemente de su modalidad debe ser objeto de planificación o diseño, a fin de asegurar que no se improvisan los procesos, y que estos van dirigidos a potenciar las competencias de los destinatarios y consecuentemente su (DP), (Laurillard, 2012). En tal sentido, el diseño de la (FP) debe representar un proceso a partir del estudio de la situación actual de adquisición de competencias por parte de los participantes en el programa formativo.

En el presente estudio se han evidenciado elementos de mucha significación, así como las falencias del diseño del (PFP) de la (DGDP) desde el testimonio de actores clave, de los cuales se ha triangulado la información relacionada con esta categoría de análisis para el caso un entrevistado directivo expresaba:

“Se han hecho estudio y análisis de algunas acciones a nivel internacional, las cuales se han intentado de contextualizar; no obstante, el proceso no es fácil ya que los modelos externos implican contar con una sólida infraestructura que lamentablemente

en nuestro país no se tiene y tampoco se dan los recursos financieros para alcanzar ese propósito” (E.5, 83-87).

En esta misma línea, otro actor refería: “...Una gran tendencia internacional en cuanto a la forma de entrega que ha ganado mucho terreno es desarrollar procesos formativos *b-learning*; la (DGDP) cuenta con su plataforma de formación virtual en la que se han incorporado algunos programas formativos (sin embargo, es preciso indicar que aún nuestros docentes no están empoderados de la metodología y muestran cierta apatía a ser beneficiados con este tipo de formación” (E.6, 95-100.).

Adicionalmente, en cuanto al modelo y participación, se confirmó que: “Se desarrolla un modelo formativo que considera a la (DGDP) como el ente normativo y que define los procesos, planes y programas; los (CR) operativizan las acciones y se seleccionan de las redes educativas docentes para que cumplan la función de facilitadores pedagógicos quienes asumen la responsabilidad de formar a los docentes de su zona de influencia. (E.5, 39-43).

En tanto, un participante en la discusión de del grupo focal de los formadores expresó: “Pues en esa cuestión a nosotros se nos ha llamado a la capacitación, pero en mi opinión jamás se nos ha llamado para colaborar o estar allí cuando se realizan las planificaciones” (P..1, 5-7).

De modo tal, se reconoce el esfuerzo de la (DGDP) en el diseño y planificación de las acciones formativas, independientemente su modalidad; sin embargo, se debe abrir espacios de participación a los propios docentes y directores de la administración educativa para su aporte según la experiencia, intereses, motivaciones y necesidades institucionales. En tanto que, para un (DP) eficaz resulta importante crear una cultura de participación bajo un clima democrático, donde los profesores puedan explorar los contenidos y la pedagogía en ambientes colegiales, con libre juego de ideas y estas puedan ser tomadas en cuenta.

Lo anterior es concordante, con la información proveniente de la entrevista en profundidad al teórico experto Imbernón (2023) quien es taxativo al afirmar:

“a partir del año 2,000 se inicia a planificar la (FPD) basada en la innovación institucional tratando de rebasar el modelo de formación basado solo en lo personal. En tanto que, esta (FPD) basada en lo institucional contempla tres niveles o momentos a manera de espiral:

- *Información:*
- *Formación (análisis)*
- *Innovación e investigación derivado de esta tendencia anterior, el modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza basado en problemas reales que ameriten ligar la (FP) a un proyecto de innovación en la escuela (Vamos a trabajar todo un proyecto de innovación) es decir la institución como unidad de cambio”. (Ent, E).*

Bajo este marco anterior, la (DGDP) de la (SE) en nuestro país tiene un desafío pendiente relativo a planificar y diseñar competencias y contenidos de la (FPD) con y desde un enfoque reflexivo y colaborativo, bajo un modelo de desarrollo y mejora que potencie la indagación e innovación en la práctica pedagógica, la institución y la comunidad.

• **Implementación**

Sobre el desarrollo e implementación de la (FPD) en servicio se ha podido constatar en el marco teórico de esta investigación, como las acciones de formativas se realizan a lo largo de un periodo determinado de tiempo. En tanto, la ejecución de una acción requiere la aplicación de los requisitos y condiciones establecidas en el diseño; adicionalmente, es preciso contemplar procesos que se generan en los ambientes de aprendizaje tanto presencial como no semipresencial que genera la formación.

Al respecto, en esta categoría se presta atención a la necesidad de que exista coherencia (dentro de la necesaria flexibilidad) entre el diseño de la formación y su

implementación. Esta coherencia se completa con la necesidad de adecuación y pertinencia de los contenidos y procesos formativos que se desarrollan bajo modalidad a distancia o semipresencial, con apoyo de dispositivos tecnológicos. En este caso resulta necesario valorar la calidad del dispositivo, así como de la atención tutorial que se desarrolla como apoyo al aprendizaje de los participantes (Marcelo, 2005).

Al respecto, la información y evidencia recabada producto del entrecruce de testimonio de los actores clave y técnicas cualitativas aplicadas refieren que la (FPD) implementada por la (DGDP) presenta características muy singulares relativas a la coherencia con las tendencias y modelos formativos, así como la pertinencia de las competencias y contenidos, procesos o modalidades formativas y el perfil de los formadores.

Sobre la pertinencia del modelo empleado en los procesos de (FPD) uno de los directivos nos relató que: *El modelo que se está empleando hace acopio de la formación con el enfoque del constructivismo (35, E.1).*

“Se desarrolla un modelo formativo que considera a la (DGDP) como el ente normativo y que define los procesos, planes y programas; los (CR) operativizan las acciones y se seleccionan de las redes educativas docentes para que cumplan la función de facilitadores pedagógicos quienes asumen la responsabilidad de formar a los docentes de su zona de influencia” (39-43, E.5).

Lo anterior, refleja la direccionalidad de los procesos formativos; aunque, se trate de legitimar un discurso constructivista desde la administración educativa, se pone en duda su pertinencia puesto que hay poca participación de los docentes en su diseño, las modalidades de contenidos transmisivos con pocos espacios de reflexión-acción siguen primando; además, de estar descontextualizados de las problemáticas institucionales. De ahí que, el proceso de implementación de las innovaciones educativas es percibido como algo lejano por estos actores educativos, lo que se ha traducido en resquemores,

dificultades en el clima laboral, en las estructuras organizativas, en falta de incentivos, comunicación y recursos. (Imbernón, 1998; Vaillant, 2014 y 2018).

De lo referido y testificado por actores clave como ser los formadores(capacitadores) se puede inferir que la modalidad de predominancia al igual que lo dejaron entrever los directivos y directores es la modalidad con tinte transmisivo y explicativo con la varianza de empleo de la tecnología bajo este marco de pandemia.

No obstante, un Directivo expresaba, *“se han hecho estudio y análisis de algunas acciones a nivel internacional, las cuales se han intentado de contextualizar; no obstante, el proceso no es fácil ya que los modelos externos implican contar con una sólida infraestructura que lamentablemente en nuestro país no se tiene y tampoco se dan los recursos financieros para alcanzar ese propósito” (84-87, E.5).*

Al respecto, la revisión bibliográfica sobre este elemento de la pertinencia de la (FPD), Cordero *et al.*, (2017) en su estudio diagnóstico de la oferta de (FPD) en México evidenció que:

Esta no resultó pertinente a las necesidades y a los contextos de los docentes. En este sentido, se ha demostrado que la proliferación de cursos no contribuye a mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños gran medida porque, en nuestro sistema de formación continua son las menos desarrolladas y requieren de figuras educativas con capacidades específicas que aún no se han establecido en el país. (p.5)

Lo anterior, justifica de alguna manera y demuestra que la proliferación de cursos no contribuye a mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños (Cordero et al., 2017).

En adición, sobre las estrategias formativas un directivo de la (DGDP) expresó:

en cuanto a las estrategias de formación se pretende que sea un proceso formativo que dé respuesta a los principales problemas pedagógicos o didácticos que tienen los docentes y por ello se ha incorporado en algunas áreas curriculares la incorporación a la práctica de aula mediante un proceso de acompañamiento, coaching; sumado a lo anterior; a un grupo pequeño se ha tratado que incorporen a su práctica de aula, un proceso de investigación acción a fin de que sistematicen la experiencia y reflexionen sobre los resultados obtenidos. (100-106, E.6)

Si bien en la (LFE) y el (PESE) (2018) se describen modalidades formativas innovadoras basadas en las tecnologías así como otras estrategias de asesoramiento para insertar a docentes noveles en la carrera profesional, así como (para quienes obtuvieron resultado insuficiente en su evaluación de desempeño), estas modalidades no se han implementado de manera adecuada y oportuna, en gran medida porque, de acuerdo con lo que expresaba Cordero et al. (2017) en párrafos anteriores, en México y caso similar en Honduras los (PFPD) son las menos desarrollados y requieren de estructura y figuras educativas con capacidades específicas que aún no se terminan de establecer con absoluta claridad en el país.

De lo anterior se puede inferir que el (DPD), se puede fortalecer con la oferta de un interesante (PFP) el cual debe cumplir con algunas particularidades; por ejemplo, ser pertinente con las necesidades del centro educativo y del contexto escolar, lo cual coincide con diversos estudios que recogen la percepción de los docentes en el sentido de que la formación debería permitirles extrapolar y transferir los contenidos conceptuales a aspectos concretos de su práctica pedagógica en el aula y de la comunidad a fin de ser planteados en los contextos donde tienen que trabajar y lograr un balance entre el trabajo realizado en el salón de clase y el colaborativo, desarrollado con los otros docentes y actores de la comunidad para el buen funcionamiento de la institución escolar.

Al respecto, el entrevistado experto afirmó que:

a partir del año 2,000 se inicia a planificar la (FPD) basada en la innovación institucional tratando de rebasar el modelo de formación en lo personal. En tanto que, esta (FPD) basada en lo institucional contempla tres niveles o momentos a manera de espiral:

- *Información:*
- *Formación (análisis)*
- *Innovación e investigación*

Derivado de esta tendencia anterior, el modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza basado en problemas reales que ameriten ligar la (FP) a un proyecto de innovación en la escuela (Vamos a trabajar todo un proyecto de innovación) es decir la institución como unidad de cambio. Se debe cambiar a una formación situada en la escuela; puesto que, hoy la unidad de cambio es el centro escolar no tanto el profesor, el contexto es la escuela y el territorio. Con apoyo externo cuando se necesiten asesores; debe prevalecer la colegialidad participativa ante la colegialidad artificial.

Bajo este planteamiento anterior, queda el desafío para los centros formadores (DGDP) de la (SE), (UPNFM), (SINAFOD) y otros, tanto de la (FI), (FP) en su inicio, intermedio y avanzada para repensar los modelos de (FPD) y acometer con mejores posibilidades de éxito estos cambios emergentes en la sociedad actual y consecuentemente en el ámbito educativo.

- **Evaluación o seguimiento**

Con respecto a la *evaluación o seguimiento* de la calidad de la (FPD), se puede afirmar que una de las condicionantes que debe cumplir hoy en día cualquier institución o ente formador de docentes es asegurar que los procesos que diseña y desarrolla siguen criterios claros de evaluación y estándares de calidad. Desde este punto de vista la evaluación de la (FP) debe comprender la dinámica interna que se genera durante el

desarrollo de un programa de cualquier tipo de actividad de formación, para darle el seguimiento adecuado.

En este sentido un directivo de la (DGDP) refirió:

Hasta la fecha aún no se ha podido desarrollar un estudio evaluativo que determine el impacto de las acciones formativas en el aprendizaje de los educandos y precisamente ese es el principal reto que se debe asumir para poder determinar con evidencia empírica dicha situación. (199-202, E. 6)

En esta misma línea de análisis otro director de la administración educativa también expresó:

Yo creo que aquí en esta área del (DP) si tuviéramos que mejorar, porque no tenemos específicamente algo que nos mida la formación y lo demás de manera macro, cuántos nosotros capacitamos a lo que hemos ofertado, cuántos docentes tenemos nosotros porque tenemos una aplicación ODK, que no permite ver cuánto matricularon cuánto desertaron, cuánto se capacitarán, que medio se usó para capacitar, y esto funciona sin internet, usted lo llena y después lo actualiza para que llegue a la base central. (344-350, E.13).

De acuerdo con estos testimonios y revisión documental, en cuanto al impacto en la mejora de la práctica pedagógica, se deduce que la (FP) planteada en la (LFE), el (PESE) y en el diseño y evaluación ofertada en el programa de la (DGDP) no ha resultado pertinente a las necesidades de los docentes, al contexto de las instituciones y su comunidad como un eje fundamental de articulación de la evaluación interna. En tanto, lo declarado por la (LFE) y el (PESE) que hacen referencia al servicio de asistencia técnica al centro escolar para apoyar a los docentes difícilmente se ha podido llevar a cabo por diversas razones.

De ahí que se hace absolutamente necesario el diseño de un sistema de evaluación y aseguramiento del (PFPD) más integral, alineado al desempeño de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos, de igual manera aparejado a una política educativa de evaluación y cualificación de competencias profesionales de los docentes en servicio. Puesto que la evaluación de la (FPD) es considerada una acción de alta relevancia, y en el país no existe la experiencia de evaluación a estos programas de formación con esa visión hacia la mejora de los resultados y del mismo programa.

2.2.1. DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN SERVICIO (DPDS)

Indudablemente, el clima organizacional es un componente multidimensional, con toda una estructura de elementos que influye en el accionar de los docentes en el centro educativo; en tal sentido, se reconoce la relevancia de este componente y sus dimensiones como: la comunicación y gestión institucional.

En tal sentido, un directivo expresaba que:

Desde mi punto de vista, si el director de centro educativo cumpliera a cabalidad su función de ser líder pedagógico se generaría un clima organizacional favorable para la mejora de la calidad de los aprendizajes; adicional a ello, es la actitud de los docentes que en su mayoría muestran actitudes renuentes a la implementación de nuevas metodologías desarrolladas en las etapas de (FP) de docentes a su práctica de aula y prefieren continuar desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje con las mismas metodologías; a esto se suma que los nuevos docentes egresados de la (FI) no muestran el suficientes dominio científico y metodológico. (171-178, E.5).

De lo anterior se infiere, que todo proyecto formativo que tenga implícito la innovación es fundamental un buen clima organizacional generado y propiciado desde el liderazgo directivo el cual debe asumirse y comprometer a toda la organización; no obstante, nuestros centros escolares en su mayoría presentan falencias sobre un

liderazgo pedagógico y de una gestión de calidad que potencie a la institución como una unidad de cambio.

En tanto, un directivo y actor clave, refirió: *Debemos reconocer que hay carencia de liderazgo pedagógico en las instituciones escolares y esto de alguna manera estancan los procesos de capacitación y formación de los docentes; esto es un reto para mejorar. (DDE).*

Al respecto, el entrevistado experto en la entrevista en profundidad brindada refirió que:

En el (DPD), es de suma importancia el liderazgo directivo, puesto que, si este es rígido, autoritario o dictatorial puede ser enemigo y paralizar la innovación; por tanto, debe prevalecer un liderazgo pedagógico. Lo anterior deja evidenciada la falencia en este componente del clima organizacional y liderazgo escolar que en nuestro medio es muy endeble, situación que afecta y detiene la gestión de muchos proyectos formativos e innovadores ligados a las instituciones;

Al respecto, dicha falencia incide en aspectos como la gestión y comunicación institucional que son torales para impulsar proyectos educativos que generan cambios y transformaciones en el corto, mediano y largo plazo. Al respecto, Arboleda-Naranjo (2017) arguye, la comunicación organizacional incide en la organización, en sus componentes y en la totalidad de la entidad organizativa. Por tanto, *la gestión* en todas sus dimensiones (administrativa, académica y comunitaria) así como una *comunicación* abierta, horizontal y oportuna son elementales para potenciar el (DP) de los profesores.

De ahí que, la mayoría de los trabajos de investigación concluye que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los directores de escuela son de vital importancia para que los maestros y profesores puedan trabajar mejor (Vaillant, 2015).

- **Práctica Pedagógica**

Entendida, esta como la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros escenarios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes. Sin duda esta es un proceso difícil, especialmente para la innovación pedagógica en el aula. En tanto, el trabajo colaborativo y las prácticas innovadoras coadyuban a un mejor ejercicio de la práctica y búsqueda de la calidad educativa y los resultados de aprendizaje.

Al relacionar el (DP) con la práctica pedagógica analizamos, revisamos la opinión reflejada en la figura 24 del cuestionario cuantitativo aplicado a los docentes sobre las valoraciones realizadas en torno a las diferentes actividades que se han desarrollado durante los diferentes cursos y que pueden ser puestas en práctica dentro y fuera del aula de clase.

En dicho análisis de datos se infiere mejora en la práctica pedagógica de los docentes luego de los programas de formación; en efecto, aparecen bien valoradas; Sin embargo, cuando correlacionamos con los datos de las evaluaciones nacionales sobre los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes de educación básica en Matemáticas, sobre todo en la última década, son bajos. Para el sexto grado, los informes nacionales señalan que desde el año 2012 hasta el 2016, el 90% o más de los estudiantes evaluados fueron clasificados en los niveles “Debe Mejorar” o “Insatisfactorio” (SE-MIDEH, 2017, p.43). Esto evidencia que habrá mejorado el desempeño de los docentes, pero no ha tenido repercusión en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Relacionado con lo anterior, un Director de la administración educativa refirió:

Hasta la fecha aún no se ha podido desarrollar un estudio evaluativo que determine el impacto de las acciones formativas en el aprendizaje de los

educandos y precisamente ese es el principal reto que se debe asumir para poder determinar con evidencia empírica dicha situación. (199-202, E.6).

En tal sentido Guskey y Sparks (2002) proponen un modelo que pretende incluir el aprendizaje de los estudiantes como indicador de calidad del (DP). El modelo parte de la premisa de que el (DP) está influido por un conjunto de factores; en tanto, los elementos básicos para explicar la calidad del (DP) son el contenido, el proceso y el contexto.

Adicionalmente, los buenos programas de (DPD) de alto impacto deben orientarse a que los colectivos de docentes busquen reflexionar activa y colaborativamente acerca de sus prácticas y las comparen con indicadores adecuados de práctica profesional.

Al respecto, un Directivo de la (DGDP) expreso:

Se ha intentado generar espacios de reflexión a través de proceso vinculados con la investigación acción (que se reconoce como un proceso altamente reflexivo) pero es difícil porque la mayoría de los docentes no quieren sumarse a este tipo de acciones y se escudan en que tienen mucho trabajo y no pueden agregar más a pesar de que el proceso está vinculado con su propia práctica de aula. (194-198, E.5)

Lo anterior invita a seguir haciendo esfuerzos y diseñar estrategias que potencien dicho trabajo de reflexión-acción y en colaboración puesto que, el resultado de un trabajo realizado en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada integrante del equipo y estimula la interacción y asociaciones que se establecen entre los miembros de un colectivo docente. En concordancia, Calvo (2014) sostiene, que la docencia debiese ser entendida como un trabajo colectivo debido a las propias características del trabajo docente, puesto que:

Los profesores interactúan de manera informal a través del encuentro y charla profesional entre pares; la lectura y la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente; la detección de las propias necesidades formativas y la toma reflexiva e informada de decisiones en colectivo. (p.113)

En tanto, un programa de (DP) que propicie los espacios de reflexión sobre situaciones problemáticas del contexto institucional y la comunidad en los colectivos de docentes, sin duda abrirá el telón a la innovación educativa que trae aparejada las transformaciones de la práctica pedagógica en el aula y en los centros educativos; en tal sentido, un actor clave del engranaje educativo refirió:

Sin duda, la crisis los obligó a reinventarse, despertaron potencial dormido en cuanto la realidad objetiva a nivel mundial y a nosotros acá como departamento y eso permite transponer esa motivación a los alumnos porque nuestra misión es dejar una huella constructiva en el alumno. (DDE).

Por su parte, el entrevistado experto fue muy taxativo al afirmar:

El (DPD) debe vincularse a un proyecto de innovación institucional; la institución como unidad de cambio y no tanto lo individual o solo la innovación del profesor. Es necesario y urge un (PFPD) que trabaje los tres vértices de la formación, esto tres niveles son:

- *PERSONAL (salud mental, estabilidad emocional la identidad, el empoderamiento)*
- *ACADEMICO (Con metodología innovadora, alternativa y no transmisiva)*
- *COLABORATIVA INSTITUCIONAL (a colaborar se aprende colaborando...).*
- *Esta idea de los tres vértices de la formación es un tema nuevo y muy potente y no se ha trabajado aun...(TEFPD).*

Lo anterior amerita de un análisis crítico, ¿en la actualidad que está pasando? Todavía se forma bajo modalidades con mucha información transmisiva e individualizada. Aún predomina mucha convocatoria de curso estándar tratando problemas genéricos; con lo cual, uno puede referir, las cuantiosas cantidades invertidas en (FD) en el país y que poco cambio se ha realizado ¿por qué? Podemos tener docentes más cultos, eso no significa ser más innovadores. De ahí que, es en esta línea formativa e innovadora donde estriba el desafío para la (DGDP) de la (SE) y los entes responsables de la (FD) para acometer con éxito esta nueva tendencia relativa a la (FPD) y el (DP) con enfoque más reflexivo y colaborativo de los docentes en servicio.

2.1 Análisis triangular resumido proveniente de las fuentes de información; marco teórico, confrontación empírica y análisis del investigador sobre el Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) y Desarrollo Profesional (DP).

Tabla 48

Enfoque triangular resumido sobre la (FP) y el (DPD) en servicio del (SEN)

Categoría central de análisis: Formación Permanente de Docentes (FPD).			
Dimensio- nes	Marco Teórico	Confrontación Empírica	Análisis conclusivo investigador
Diseño o planifica- ción	Laurillard (2012) indica: independientemente de su modalidad debe ser objeto de planificación o diseño, a fin de asegurar que no se improvisan los procesos.	<i>“No se nos ha llamado en la planificación hemos sido llamadas a capacitación, pero nunca va a ser participe de la planificación”. (P.2, GF).</i>	Abriendo los espacios democráticos de participación a los docentes, formadores y otros agentes del entorno educativo el aporte al (DPD) sería de mayor significación.
Imple- mentación	El proceso de implementación es percibido como algo lejano lo que se ha traducido en resquemores, dificultades en el clima laboral, en las estructuras organizativas, en falta de incentivos,	<i>Se debe cambiar a una formación situada en la escuela; puesto que, hoy la unidad de cambio es el centro escolar no tanto el profesor, el contexto es la escuela y el territorio.</i>	Latente el desafío para los centros formadores (DGDP de la SE, UPNFM, SINAFOF, y otros) tanto de la (FI), (FP) en su inicio, intermedio y

	comunicación y recursos. (Imbernón, 1998; Vaillant, 2014 y 2018).	<i>Con apoyo externo cuando se necesiten asesores; debe prevalecer la colegialidad participativa ante la colegialidad artificial. (EE).</i>	avanzada para repensar los modelos de (FPD) y acometer con mejores posibilidades de éxito estos cambios emergentes.
Evalua- ción	Guskey (2000) afirma, para diseñar y llevar a cabo la evaluación del (DPD) se deben tomar en cuenta algunas características fundamentales: se realiza con una intencionalidad, de manera evolutiva y sistemática. La evaluación del (DPD), sirve para tener información y evidencias de calidad relativas a los procesos de reforma de la formación, por último, se evalúa el (DP) por la emergente presión con relación al rendimiento de cuentas (Vaillant y Marcelo, 2015).	<i>“Hasta la fecha aún no se ha podido desarrollar un estudio evaluativo que determine el impacto de las acciones formativas en el aprendizaje de los educandos.... evidencia empírica dicha situación” (199-202, E. 6).</i>	Urge el diseño de un sistema de evaluación y aseguramiento de la calidad del (PFPD) más integral y alineado al desempeño de los docentes y de los aprendizajes de los estudiantes.

CATEGORÍA CENTRAL DE ANÁLISIS: DESARROLLO PROFESIOANAL DOCENTE (DPD).

Subcate- gorías	Marco Teórico	Confrontación Empírica	Análisis conclusivo del investigador
Clima Organiza- cional (CO).	El clima organizacional tiene una importancia sustantiva porque posibilita la transformación de la escuela en una empresa integradora, con clara dirección en la resolución de problemas a futuro (Orlandini, 2017).	<i>Debemos reconocer que hay carencia de liderazgo pedagógico en las instituciones escolares y esto de alguna manera estancan los procesos de capacitación y formación de los docentes; esto es un reto para mejorar. (DDE).</i>	El clima organizacional potencia a un buen (DPD), No obstante, debe ser propiciado desde el liderazgo directivo quien asume y compromete a toda la organización; sin embargo, nuestros centros escolares en su mayoría presentan falencias sobre un liderazgo pedagógico y de una gestión.

Práctica Pedagógica (PP)	Entendida, la práctica pedagógica como la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros escenarios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo (Díaz, 2004).	<i>“Se ha intentado generar espacios de reflexión a través de procesos vinculados con la investigación acción (que se reconoce como un proceso altamente reflexivo) pero es difícil porque la mayoría de los docentes no quieren sumarse a este tipo de acciones... más a pesar de que el proceso está vinculado con su propia práctica de aula.” (194-198, E.5).</i>	Propuesta de líneas fundamentales para robustecer el programa de (DPD) que propicie espacios de reflexión en los colectivos de docentes sobre situaciones problemáticas relativas al aprendizaje de los estudiantes, del contexto institucional y comunitario; esto abrirá el telón a la innovación educativa y mejora de la práctica pedagógica en el aula.
---------------------------------	---	---	--

Fuente: elaboración propia, (2023).

CAPÍTULO III: PROPUESTA PROYECTIVA MODELAR A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo 4.

Delinear ejes principales de una propuesta formativa con enfoque reflexivo y colaborativo para fortalecer el (PFPD) en servicio, frente a los nuevos desafíos del (DPD) en el III Ciclo del nivel básico del (SEN).

La Formación Permanente de Docentes (FPD) con enfoque reflexivo y colaborativo para el Desarrollo Profesional (DP) en servicio del III ciclo del nivel básico del Sistema Educativo Nacional.

La propuesta diseñada sobre estos ejes fundamentales para fortalecer el (PFP) y el (DPD) de los docentes en servicio del III ciclo del nivel básico del (SEN) que a continuación se presenta, tiene la pretensión de ser un tanto distinta a lo implementado en el marco oferente de la (DGDP) y demás entidades formadoras, e intenta ofrecer un instrumento tanto conceptual como metodológico para la toma de decisiones relativas a la calidad de la (FP) a través de sus diferentes modalidades.

En tal sentido, partimos de un diagnóstico y valoración crítica de lo realizado a la actualidad, que permite recuperar la experiencia a niveles de política educativa, técnico y operativo, con variantes significativas que reconsideran las atribuciones de (DGDP) de la (SE), el (SINAFOD), (UPNFM) y otras entidades formadoras.

La novedad planteada desde esta propuesta proyectiva es la necesidad de reflexionar la práctica pedagógica de manera continuada, de establecer relaciones de colaboración, no de hegemonía, entre los proyectos educativos de los centros educativos y los proyectos de (FPD) de las instituciones formadoras. Desde esta perspectiva, los entes de (FD) pueden funcionar como agencias de apoyo a la innovación, al aprendizaje colaborativo, al trabajo y resolución de problemas de manera cooperativa en cada centro escolar.

Ahora bien, para robustecer y suplir el (PFP) a través de estos ejes fundamentales se requiere la participación de los directivos escolares y todo el colectivo de docentes; solo si los propios docentes participan en las decisiones relacionadas con sus necesidades de formación estarán dispuestos a colaborar en los proyectos institucionales y formar parte de las comunidades y grupos interdisciplinarios de aprendizaje.

I: Introducción

Actualmente, en el contexto internacional y nacional viene cobrando centralidad el desarrollo de diversas política y estrategias para la (FP) y el fortalecimiento del (DPD) en servicio de los sistemas educativos, entiéndase este (DP) como: el aprendizaje de los profesores sobre cómo aprenden a aprender y a transformar su conocimiento en práctica para beneficiar el desempeño de sus estudiantes.

En tal sentido, el aprendizaje profesional docente es un proceso complejo que precisa de la implicación cognitiva y emocional de los profesores, tanto individual como colectivamente, la capacidad y disponibilidad para regular dónde cada uno se encuentra en términos de convicciones y creencias, así como el análisis y la puesta en práctica de alternativas apropiadas para la mejora continua (Avalos, 2011).

Bajo este marco complejo de procesos del (DPD) referidos, de acuerdo al examen bibliográfico realizado y el testimonio de actores clave en el desarrollo de esta investigación se ha podido constatar la desarticulación entre los distintos programas

formativos, los cuales han respondido por lo general a la naturaleza legal y normativa con alcance y objetivos diseñados para responder a políticas formativas desde la visión de la administración educativa y no tanto desde la cotidianidad de las instituciones y sus docentes.

Por tal motivo, se recomienda replantear y fortalecer el (PFP) actual, caracterizado por algunos postulados tradicionales, de esta manera, robustecerlo desde un enfoque más reflexivo y colaborativo, que propenda a un (DPD) coherente y evolutivo; puesto que, según diagnóstico realizado en esta y otras investigaciones revisadas, los programas guardan baja correspondencia con las necesidades de los docentes y centros educativos. Al respecto, Vaillant (2015) ha constatado en sus estudios que la formación ofrecida no tiene a menudo vínculo con las condiciones reales del ejercicio de la docencia.

Por tanto, las líneas marco de esta propuesta diseñada tiene la pretensión de brindar respuesta a los retos y desafíos actuales de la (FP), donde lo súbito, disruptivo y emergente está primando; en tanto, estos ejes y lineamientos diseñados constituyen un constructo y dispositivo tecno-práctico que permite procesos de formación desde la actividad docente *in situ* en el contexto institucional y del aula misma, generando innovación en el ámbito educativo con la creación de espacios de construcción y reconstrucción, desde una mirada crítica y reflexiva, el intercambio y retroalimentación como parte de una verdadera comunidad educativa.

II: Objetivos de la propuesta de (FPD)

1. Contribuir a sistematizar los procesos reglamentarios de diseño, desarrollo y evaluación de los (PFP) y el (DP) de los docentes en servicio del nivel básico del sistema educativo nacional.

2. Fortalecer la capacidad de apropiación curricular (conocimiento de los insumos curriculares, habilidades, contenidos y metodología) por parte de los docentes en la (FP) Y (DP).

3. Desarrollar competencias profesionales asociadas al mejoramiento del desempeño docente en el contexto institucional y del aula.

4. Generar instancias y escenarios sistemáticos de reflexión de las practicas pedagógicas y de trabajo colaborativo entre los docentes en servicio.

III: Fundamentación

La fundamentación teórica de lineamientos de esta propuesta proyectiva de (FPD) parten de la idea manifiesta de que, la práctica pedagógica no es solo una acción meramente observable o un conjunto de creencias, visiones y percepciones de los docentes; es en realidad la integración de un sistema tanto explícito e implícito de representaciones de los profesores y el contexto. A razón de esto, se debe fortalecer la figura del docente para que ya no sea solo un profesor subsidiario y consumista de políticas y modelos, (experto,2023) sino un elemento activo, crítico y competente para acometer los desafíos pedagógicos de la disrupción de los ultimo tiempos.

Esta nueva manera de percibir, analizar y develar la realidad potencia el surgimiento de una nueva cultura profesional que según la concibe Latorre (2003) implica una práctica pedagógica, reflexiva, investigadora y transformadora en oposición a la práctica guiada por concepciones y creencias producto de la tradición cultural que permanecen muy vigentes. De ahí, el profesor como práctico reflexivo es una idea que tiene sus inicios a principios a del siglo XX en las teorías de Dewey (citado en La Torre,2003) quien criticó la naturaleza del desarrollo educativo y enfatizó en la

importancia de que el profesorado reflexionara sobre su propia práctica e integrara sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Bajo este planteamiento anterior, esta propuesta proyectiva se inscribe en el paradigma cognitivo-constructivista pero enriquecida con perspectivas crítico-sociales como la teoría crítica. Sin duda, estos aportes desde una mirada poliédrica sobre el *profesor reflexivo* señalado por Schôn desde principios de la década de los ochenta en el siglo XX y por (Eliott, 1993; Latorre, 2003; Stenhouse 1998), son referentes fundamentales para trazar nuevos procesos de aprendizaje adulto conducentes a la formación de equipos docentes y profesionales más comprometidos con el cambio educativo.

Ahora bien, sobre la fundamentación empírica de la propuesta diseñada, la cual recoge un mestizaje y entrecruce de experiencias exitosas de programas de (DPD) con enfoque reflexivos y colaborativos que ponen en evidencia que la colaboración puede variar mucho en función del país o de la cultura, pero detectan que las formas en que la gente colabora van cambiando las estrategias, y estrechando las relaciones profesionales.

Una experiencia que se acerca a lo atinente a esta propuesta y que la fundamenta empíricamente es el estudio sobre ***Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas***, donde Se buscó describir y explicar los significados, acciones y aportes, que atribuyen los actores involucrados (docentes y facilitadores) a los (PDPD).

El estudio y desarrollo de esta experiencia formativa se realizó con la participación 76 docentes de escuelas públicas del nivel básico y media y 9 facilitadores que acompañaron el proceso de la estrategia de Enseñanza de la Clase (EC). En tanto, el propósito fue valorar la metodología del (EC) como estrategia formativa y sus aportes al desarrollo profesional docente para la implementación de prácticas inclusivas en el aula.

Dicha experiencia arribó a algunas conclusiones interesantes que tributan a esta propuesta formativa diseñada, donde uno de los mayores impactos del (EC) ha sido la toma de conciencia sobre la importancia de la participación de los estudiantes y de escuchar su voz para la toma de decisiones, así como la reflexión conjunta sobre la práctica que permitió valorar que el (EC) da la posibilidad de problematizar y reflexionar sobre las propias prácticas, en colaboración con otros, permitiendo generar una instancia para mirarse y tomar conciencia de lo que hacían, comprender por qué lo hacían y visualizar la distancia entre lo que pensaban y lo que hacían.

En tanto, Un elemento que emerge con fuerza en todas las dimensiones estudiadas es la importancia que otorgan docentes y facilitadores a las competencias afectivas y relacionales, tanto en lo referido a la relación pedagógica con los estudiantes, como a la relación de colaboración entre docentes y entre docentes y facilitadores. Los aspectos más relevados son la apertura, la autocrítica, la flexibilidad, el respeto de las diferencias, la empatía, la confianza mutua, la capacidad de escucha, y las relaciones horizontales, entre otros.

En tercer lugar, porque la implementación del (EC) en las escuelas públicas de Peñalolén ha permitido corroborar la importancia del aprendizaje situado en la escuela (Calvo 2014; Vezub, 2010), así como lo demostrado por otros estudios respecto de las oportunidades que ofrece la reflexión compartida sobre los dilemas y problemas de la práctica, y cómo, a partir de ello, el profesorado aprende de los procesos de indagación colectiva, basados en el análisis de evidencias.

Además, se justifica dicha formulación con base al diagnóstico y análisis realizado al (PFP) de la (DGDP) de la (SE), tomando en consideración las características principales presentada por la oferta formativa e identificación de las problemáticas que la atraviesan. Puesto que, la (FP) y (DP) de los docentes en servicio del (SEN), a pesar de los esfuerzos realizados con la implementación de diversos programas y modalidades recientes, que de un modo u otro han tratado de superar los problemas existentes, sean

estos de índole estructural o coyuntural pero no han logrado los resultados esperados siendo de bajo impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. (Moncada y Alas, 2010 y Fromm, 2013).

A razón de lo anterior, el (PFP) y (DP) de los docentes en servicio amerita de un análisis y ree-lanzamiento con respecto a un modelo que equilibre la implementación indiscriminada de lo tradicional transmisivo, estableciendo balance con un modelo más reflexivo y colaborativo situado en la problemática contextual de los centros educativos (unidades de cambio) tal como lo evidencia la confrontación y experiencia empírica referida en párrafos anteriores.

De ahí, el delineamiento de estos ejes de la (FPD) en servicio para el nivel básico presenta algunas características que resaltan su singularidad y novedad científica, las cuales se presentan de manera sucinta en el desarrollo de esta propuesta.

III: Características de la propuesta para el (PFP) de los docentes en servicio

La propuesta diseñada presenta las siguientes características que resaltan su originalidad y novedad científica.

Adaptable: Puesto que será permeable a la realización de modificaciones y readecuaciones, garantizando su acceso y disponibilidad, permitiendo el desarrollo de programas ajustados a las características de los participantes, el centro educativo y el contexto comunitario.

Flexible: Permitirá la incorporación, modificación de conocimientos, valores y actitudes como parte del proceso dinámico formativo. Una formación cada vez menos anclada en modelos formales, presenciales, rígidos y enclaustrados; si no, cada vez más permeable para incorporar iniciativas no formales e informales que permitan a los profesores crecer, cognitiva, social y emocionalmente.

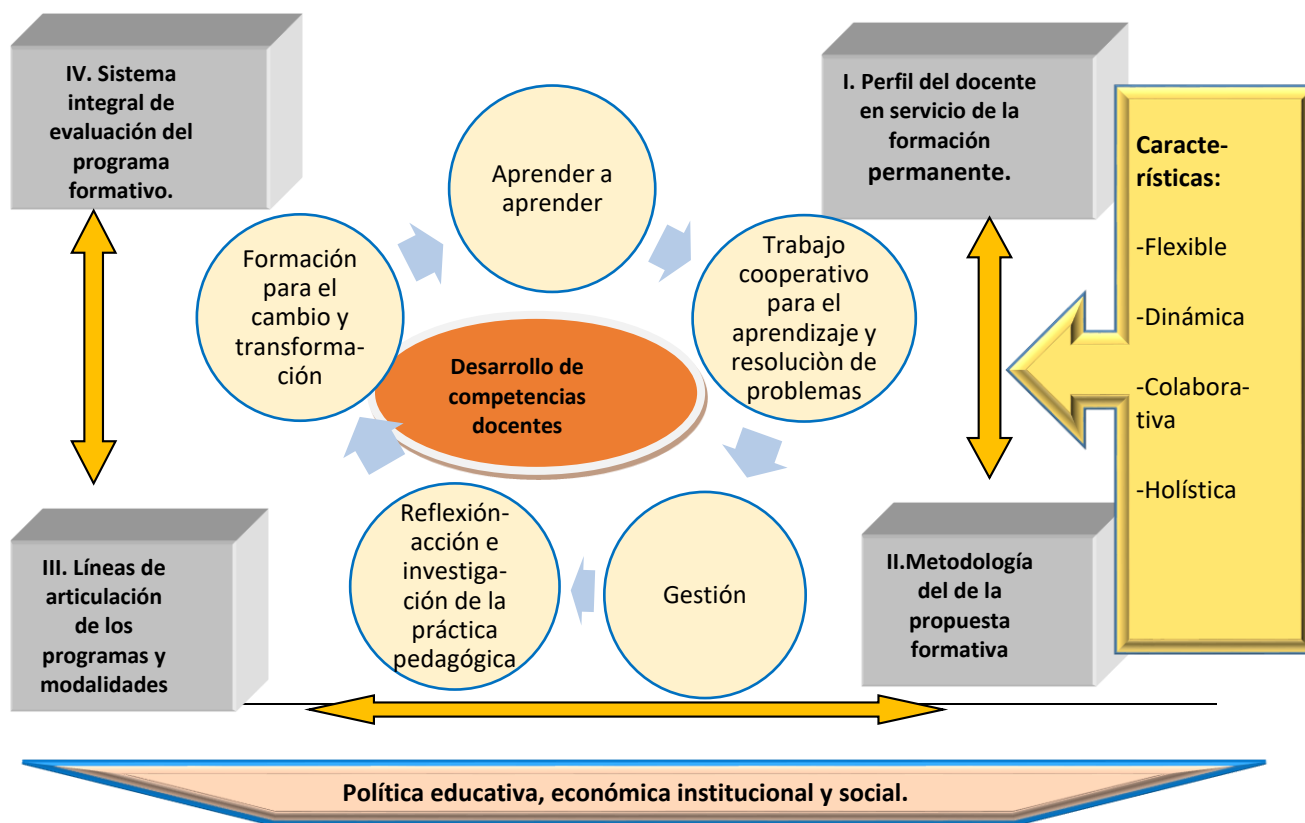
Dinámica: El conocimiento es un proceso constante de construcción y reconstrucción desde la praxis, generando nuevas experiencias. A partir del delineamiento de esta propuesta para fortalecer la (FP) de los docentes en servicio construyen y reelaboran sus conocimientos, valores y actitudes en permanente relación e interrelación.

Colaborativa: Brinda la posibilidad de una participación colegiada colectiva de todos los actores comprometidos con las practicas cooperativas (equipo), los proyectos innovadores, y el desarrollo de la organización institucional; en tanto, el liderazgo directivo es fundamental para dicho logro.

Holística, Puesto que será integradora, permitiendo la articulación de los sistemas de contenidos y modalidades de los diferentes programas que integran la (FP), mediante lineamientos que se ajustan a los cambios propios de la dinámica formativa. En tal sentido, es un imperativo la integración de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia e-learning de manera formal e informal, puesto que vivimos en una sociedad en red que aprende en red; *de ahí que, no se puede seguir manteniendo instituciones formativas basadas en la mera transmisión de la información o de conocimientos desde el que sabe al que se supone que no sabe. (entrevistado experto, 2023).*

Figura 32

Propuesta esquemática de los ejes fundamentales de la (FPD) en servicio para el III Ciclo de Educ. Básica del (SEN).



Nota. Fuente: Elaboración propia, basada en el enfoque reflexivo y modelo de mejora.

En la figura 32 se puede observar que esta propuesta de fortalecimiento a la (FPD) en servicio, está compuesta por cuatro ejes interrelacionados con un carácter dinámico e interactivo entre ellos: I. Perfil del docente en servicio en la (FP), II. Metodología de la propuesta formativa, III. Las líneas de articulación de los programas IV. El sistema integral de evaluación del programa formativo.

Al interior de la figura se evidencian los cuatro principios que rigen esta propuesta formativa, que partiendo de su caracterización adaptable, flexible, dinámica, colaborativa y holística contribuirá de manera permanente a la formación de

competencias profesionales de los docentes en servicio; naturalmente, dicha propuesta debe ir aparejada y anclada en una política educativa, económica e institucional y social, para mejorar la calidad educativa.

IV: Principios:

- Aprender a aprender en la formación
- Trabajo cooperativo para el aprendizaje
- Gestión
- Reflexión- acción e investigación de la práctica pedagógica
- Formación para el cambio y transformación

Principios:

-Aprender a aprender en la formación: Bajo este principio es absolutamente necesaria la buena actitud y estar dispuesto al aprendizaje, seguir aprendiendo y desaprendiendo de manera permanente. En tal sentido, es un imperativo los cambios curriculares, el currículo del aprendizaje para los formadores debe consistir básicamente en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problémicas (uso de las TIC, por ejemplo). De ahí que, todo aprendizaje valioso es experiencial, incluso la adquisición de conocimientos pertinente y útil.

-Trabajo cooperativo para el aprendizaje y resolución de problemas: Este proceso formativo parte por generar hilos de interdependencia, con metas y objetivos comunes, que también implica la complementariedad de acciones; de igual manera, la colaboración basada en el centro educativo debe potenciar el trabajo en equipo de todos los docentes. Por tanto, se debe de aprender en comunidades de aprendizaje, grupos interdisciplinarios promoviendo la interacción y comunicación social: compartir y analizar problemáticas, fracasos y éxitos educativos.

- **Gestión:** Incorporar instancias, escenarios, plataforma de formación, de práctica y de retroalimentación. Motivar y apoyar las iniciativas de los docentes en los centros educativos, reconociendo que las acciones formativas de los profesores debería implicarlos en la identificación de sus necesidades de formación. Esta implicación incrementa la motivación y el compromiso del profesorado en lo que aprende.

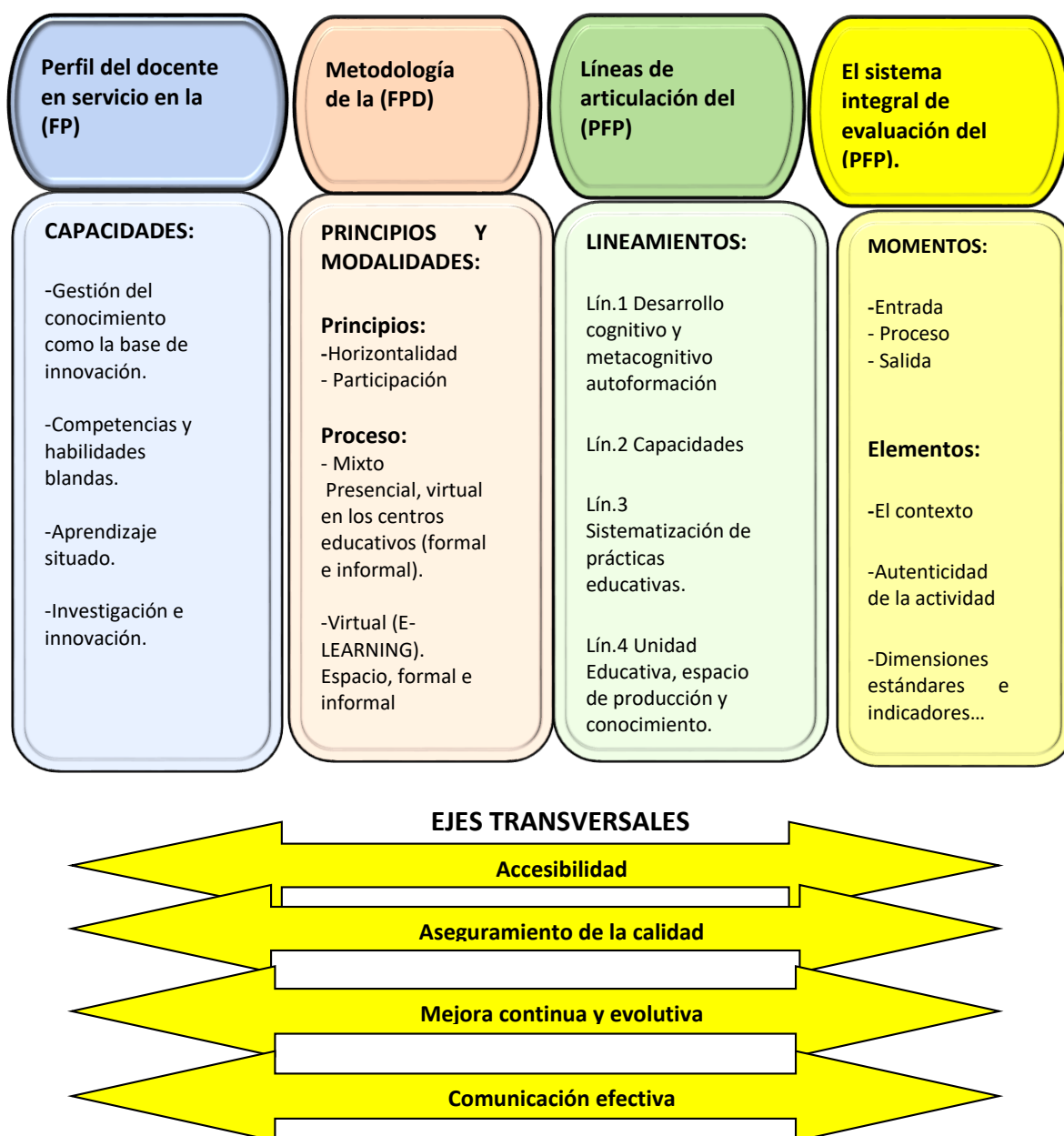
- **Reflexión-acción e investigación de la práctica pedagógica:** Se construye sobre investigación acerca de la práctica y a través de casos que implican la resolución de problemas en la práctica, se analizan interrogantes, se reflexiona y se discute profesionalmente. Se pretende articular de manera permanente la investigación, acción y formación, acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento; *dicho de otro modo, convertir a los prácticos en reflexivos e investigadores.* (experto,2023).

- **Formación para el cambio y transformación:** El proceso docente educativo no está al margen del ámbito social, ni de espaldas a la historia y a la cultura; de tal manera, fortalecer el (DPD) en servicio, implica el desarrollo de procesos de interpretación y análisis crítico de la realidad, partiendo de la reflexión de su propia práctica para que la enseñanza sea coherente con el contexto y comunidad.

En esta dinámica social es donde se revaloriza el rol del profesor como agente de cambio y transformación, asume posturas, forma parte de la toma de conciencia e instrumentos de la transformación organizacional, las acciones, actitudes y procesos que permitan impulsar estos cambios en el marco de un clima propicio, aparejado con un verdadero trabajo de equipo.

Figura 33

Ejes fundamentales de la (FP) de docentes en servicio para el III Ciclo de Educ. Básica del (SEN).



Nota. Fuente: Elaboración propia

EJES DE LA FORMACIÓN

I. Perfil del docente en servicio de la formación permanente

Formar profesionales en servicio con un conjunto de capacidades para el desempeño óptimo del desarrollo de sus funciones y las tareas de su profesión. La propuesta está centrada en el desarrollo de capacidades profesionales de los docentes en servicio, para ello, el perfil de la (FP) se sustenta en la práctica y labor docente que implica poner en la acción una serie de habilidades docentes que en este caso se categorizan en cuatro:

Gestión del conocimiento como la base de innovación: Será entendida como un proceso secuencial, organizado y sistemático que permita producir, transponer y aplicar en situaciones concretas para la resolución de problemas a través de una combinación articulada de saberes. Se busca el desarrollo cognitivo a través del trabajo cooperativo, prácticas contextualizadas en el desarrollo de la labor docente, en correspondencia con el entorno; además, robustecidas y sistematizadas como parte del proceso reflexivo tanto individual como colectivo.

Relacionado con lo anterior, la construcción del conocimiento permite a los centros educativos comprender sus formas y dinámica de actuación y entender cómo realiza los procesos de innovación, formación, aprendizaje, investigación y demás acciones relacionadas con el desarrollo del proceso docente educativo.

-Competencias y habilidades blandas: También denominadas competencias socioemocionales; en tal sentido, estas se conciben como el conjunto de destrezas, aptitudes o herramientas afectivas que tiene la particularidad de regular el estado emocional del ser humano (INEEd, 2018).

Estas habilidades son fundamentales y coadyuban al fortalecimiento y fomentación de las relaciones positivas en el plano personal y laboral incidiendo de

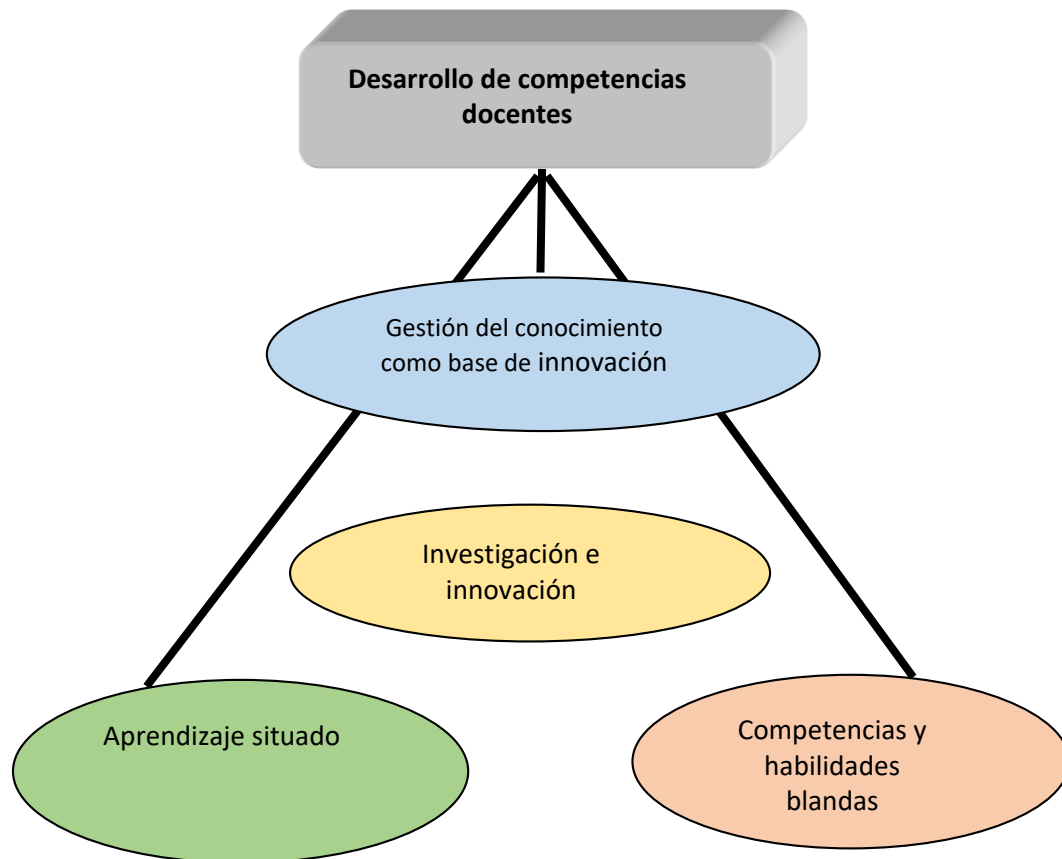
modo significativo en la producción del aprendizaje. En tanto, estas competencias están centradas en el (DP) personal como parte de habilidades y valores personales, observables en comportamientos habituales de la cotidianidad de los docentes con énfasis en la resolución de problemas para la toma de decisiones.

-Aprendizaje situado: Se parte de la tesis que el profesor en (FP) aprende en la medida que se le oferten experiencias reales, directas y simuladas que le sean significativas y reutilizables para su (DP) y personal. Además, extrapolables y transferibles al contexto del centro educativo, concebido este como una unidad de cambio. De ahí que, se debe promover y asegurar un aprendizaje fundamentado en una práctica reflexiva, en el marco de contextos reales como fundamento de un (DP) exitoso.

-Investigación e innovación: permite a los docentes en servicio construir y reconstruir el conocimiento a partir de una reflexión crítica y creativa; en tal sentido, la práctica docente debe sistematizar la investigación para implementar metodologías y proyectos de innovación ligados a su institución, seguir reflexionando y contribuir a su transformación. Es por ello, estas dimensiones tributan al desarrollo de las competencias profesionales de los docentes en servicio.

Figura 34

Esquema resumido sobre los ejes fundamentales de la (FP) de docentes en servicio para el III Ciclo de Educ. Básica del (SEN).



Nota. Fuente: Elaboración propia

El proceso formativo asume el desarrollo de competencias docentes sin pasar de soslayo la dificultad de abordaje con respecto a este enfoque de competencias, puesto que, el concepto es multidimensional por la diversidad de enfoques para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar e implementar los (PFP).

No obstante, esta naturaleza multidisciplinar es lo que permite la asunción a manera de un lenguaje común para referirse al talento humano tanto en las

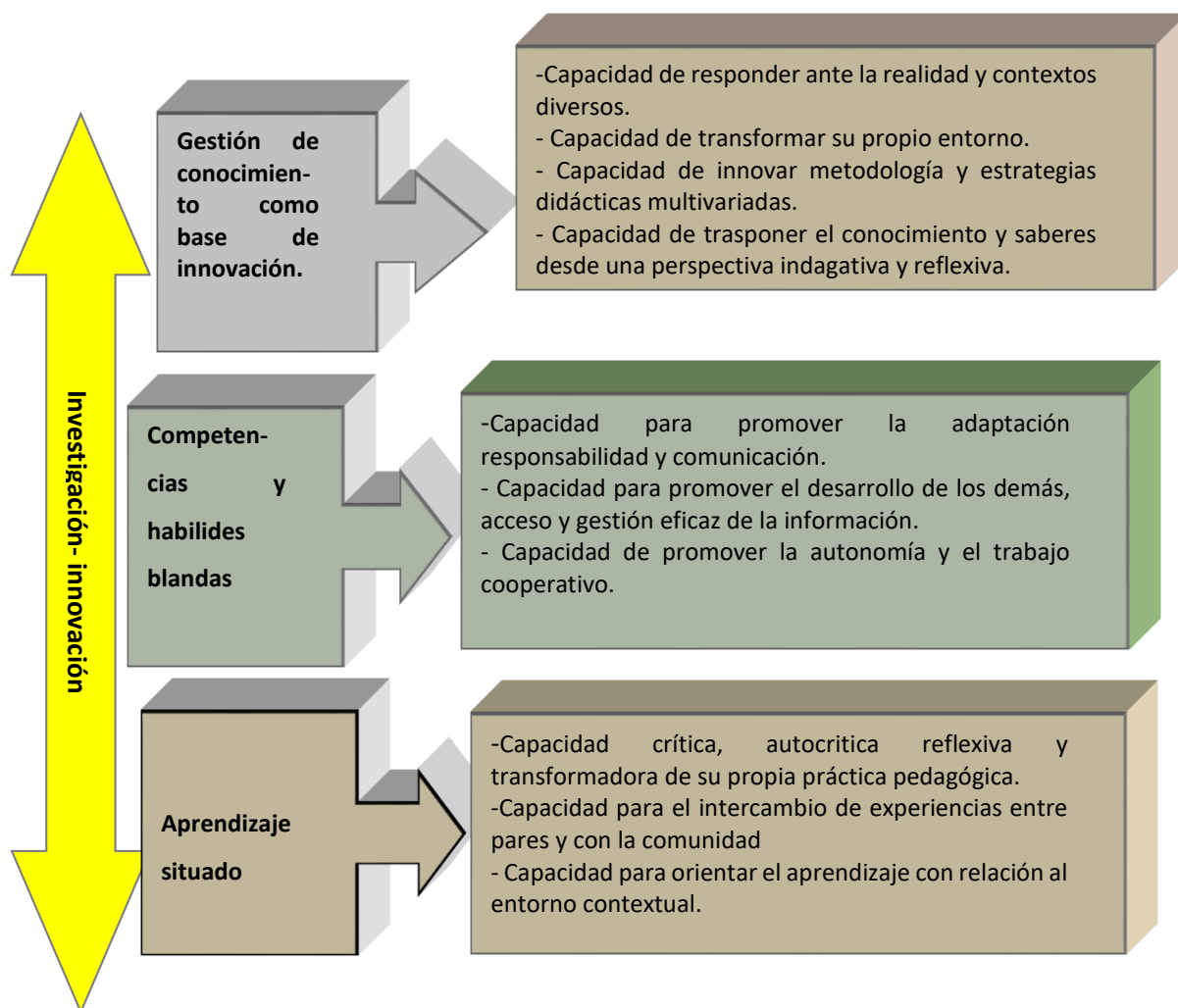
organizaciones educativas, como en las organizaciones sociales, empresariales, facilitando esto la articulación de la educación con lo social y lo económico.

En tanto, las líneas fundamentales de esta propuesta de (FPD) tienen como elemento central el desarrollo de competencias profesionales; como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

En tanto, el mismo autor refiere, una competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el sujeto y la tarea a resolver. Es por ello, al abordar las competencias docentes se hace referencia a competencias profesionales puesto que al reconocerlas se hace alusión a las aptitudes, capacidades, destrezas, conocimientos y habilidades personales que los profesores deben poseer para el desempeño adecuado de su profesión y para la resolución de problemas complejos en el propio contexto.

Bajo este marco conceptual anterior, las competencias docentes y sus implicaciones con el ejercicio de su práctica cotidiana no solo están asociada a las buenas prácticas tecno-pedagógicas, sino también, con características propias de su personalidad denominadas en el presente trabajo.

El perfil de los (PFP) propuesto para los docentes en servicio, comprende las siguientes capacidades:

Figura 35*Perfil de los docentes en servicio*

Nota. Fuente: elaboración propia

Las capacidades profesionales propuestas como parte de estos ejes fundamentales de la (FPD), recogen las expectativas, necesidades y reflexiones que deben ser desarrolladas por los docentes en el proceso del (DP). En tanto, la administración educativa y sus unidades deben contribuir a la gestión de dichas capacidades.

II. Metodología de la propuesta formativa

La complejidad que gira alrededor de los (PFPD) de docentes en servicio es multidimensional y se acrecienta con la disrupción súbita de los cambios y transformaciones sociales de los últimos tiempos; por ello, esta propuesta incorpora elementos del modelo educativo sustentados por la andragogía que, según su fundador, Knowles (como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015) es la ciencia de la ayuda educativa para los adultos que tuvieron una formación general de corta duración.

Al respecto, desde la andragogía se planteaba que una persona adulta desarrolla una concepción sobre sí misma, utilizando su experiencia como recurso valioso para su aprendizaje, y que su motivación por aprender se enfoca en función de los roles sociales que desempeña. Además, refería que a diferencia de la educación de los niños que es obligatoria, formal y normalizada; para los adultos es facultativa, episódica e intencionada.

El planteamiento anterior, constituye el sustento de esta propuesta para la (PFPD), por la singularidad presentada en la caracterización propia del proceso formativo para adultos, en el cual los procesos de aprendizaje tienen principios y normativas que ponen de relieve el rol del formador (capacitador) y del sujeto que aprehende (profesores en servicio).

En tanto, la metodología asume e involucra principios de la andragogía tales como:

-Horizontalidad. Entendida según Carballo (2011), como la capacidad del aprendiz y el enseñante de seleccionar y definir cuándo, qué aprender y cómo hacerlo. La horizontalidad llevada a la práctica hace posible que cada persona alcance sus propósitos de acuerdo con sus habilidades, con la mediación de los compañeros o por un facilitador.

-Participación. En atención a Torres et al. (2000), es la intervención activa del aprendiz hasta lograr una meta previamente definida. Se resalta la toma de decisiones

en conjunto en la ejecución de una tarea determinada. Ahora bien, para una mayor efectividad en el logro de resultados efectivos la participación requiere de: madurez, reflexión, espacio para la crítica y constructiva, interacción, debate de ideas y experiencias, creatividad, comunicación y reinversión permanente.

Sobre la base de estos principios se establecen líneas fundamentales que deben ser implementados en los procesos formativos:

- La formación como entrenamiento y desarrollo de capacidades.
- La formación situada, desde el contexto de las instituciones, desde la práctica educativa y desde sus situaciones problemáticas.
- Reconstrucción del conocimiento y la experiencia.
- El aula como espacio de conocimiento compartido.
- Fomento del autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo.

Modalidades de intervención para la formación permanente

La forma como se capacita y profesionaliza a los docentes de manera permanente tiene una gran incidencia sobre la comunidad educativa y muy especialmente en el centro educativo, como lugar de trabajo y (DP) del docente que se forma.

Bajo tal supuesto, la metodología formativa que se propone incorpora y hace acopio de modalidades en contextos formales, no formales e informales de aprendizaje para formar al formador, identificando las más propicias para los participantes con relación a las características del grupo(adultos) recursos, necesidades, motivaciones y horarios de que disponen, así también como la asignatura o especialidad. Por tanto, es de capital importancia la implementación de una metodología adecuada ofreciendo la posibilidad de una hibridación de modalidades de intervención para una mayor

efectividad en las acciones que estimulen todos los vértices de la (FPD). Estas modalidades se pueden clasificar en los procesos siguientes:

Proceso mixto presencial y virtual (Espacio formal e informal)

Este proceso consiste en la (FD) a través de acciones presenciales y virtuales (cursos, talleres, seminarios conferencias etc.) desde el centro educativo o fuera de él, puede ser en espacios formales programados, no formales y los espacios informales de aprendizaje. En tanto, el éxito y programación de estas acciones dependerá del compromiso de los mandos directivos y sus docentes, quienes son los actores y promotores de una cultura institucional de calidad; eso implica la organización de redes institucionales, redes académicas, comunidades de aprendizaje, grupos interdisciplinarios e investigación acción entre otras estrategias para reflexionar y actuar en la resolución de las problemáticas educativas surgidas desde el contexto escolar y del aula misma.

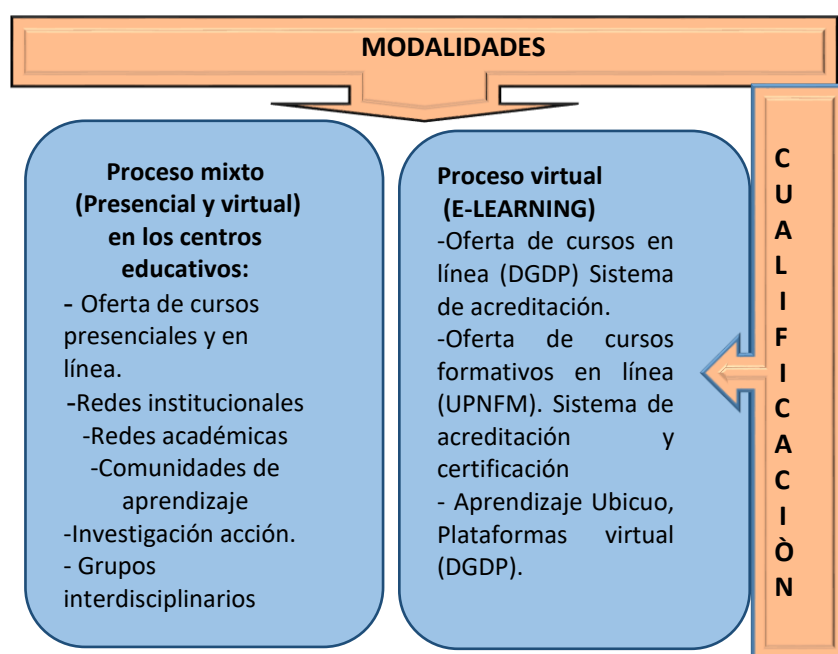
Proceso virtual E- LEARNING (Formal e informal)

El proceso de formación virtual e learning o e-formación se realizará a través de la Internet, formación abierta y a distancia, reduciendo los tiempos obligatorios para los encuentros presenciales entre maestros y estudiantes y todos entre sí; es por ello, se propone una formación más permeable y abierta en el sentido de que tiene menos elementos de la escuela tradicional, es decir en su flexibilidad y regulación en los ciclos escolares y su duración, formas de inscripciones, inicios y finalización de los cursos, controles de asistencia, los ritmos en el trayecto del curso o la forma en la que el participante utiliza los dispositivos para su aprendizaje. Todo ello, aparejado con una

política educativa y económica que garantice el acceso a plataformas virtuales de calidad.

Figura 36

Modalidades y procesos de la (FP) propuestas para el (DPD) en servicio del III ciclo del nivel básico.



Nota. Fuente: de elaboración propia, 2022

Figura 37

Oferta tentativa de (FP) en línea para docentes en servicio (PLATAFORMA)

Literatura internacional relacionada		CATEGORÍAS			Tecnología	Investigación Educativa
		Disciplinas	Psicopedagogía	Inclusión		
Subcategorías	La calidad de la educación	Matemáticas	Pedagogía	Atención a la diversidad	Conocimiento de las Tics	Diseños y métodos de investigación
		Español	Currículo		Utilización de las TICS	
	La profesión docente	Estudios Sociales	Didáctica	Estrategias de inclusión en el aula	Utilización de las TICS	Técnicas de investigación
				Multiculturalidad	Aplicación de las TICS	
	Políticas de Formación docente	Ciencias Naturales	Planificación	Educación plurilingüe	Elaboración de material digital	Investigación acción
	La formación inicial y permanente de docentes	Educación física	Metodología			
		Artes	Estrategias de aprendizaje			
ENTIDADES DE ACREDITACIÓN (DGDP, UPNFM)						

Nota. Fuente: elaboración propia

III. Líneas de articulación de los programas formativos

Son instrumentos metodológicos que permiten la articulación de los programas de (FP) con el modelo formativo vigente.

Línea 1. Desarrollo de conocimiento metacognitivo y autoformación, esta línea será generada a partir del trabajo efectuado en torno a contenidos, procesos formativos, la experiencia en el ejercicio pedagógico; elementos coadyuvantes con la cualificación de su propia práctica docente; de ahí que, el desarrollo cognitivo y metacognitivo relaciona los programas de forma que los procesos formativos se desplieguen holísticamente, es decir, con un sentido integral y relacional del todo, organizando, coordinando, armonizando lo dinámico y reconociendo los procesos de autorregulación y regulación producto del ejercicio de la reflexión en la acción, permitiendo a los docentes en servicio la actuación en respuesta a las problemáticas educativas que se les presentan en la cotidianidad institucional y del aula.

Línea 2. Competencias, El (PFP) se focalizará en el desarrollo de las diferentes capacidades para la cualificación del ejercicio de la docencia, la implementación de esta línea permite la organización de los componentes formativos, el establecimiento de las prioridades formativas y en correspondencia con las necesidades del contexto escolar y socioeconómico.

Línea 3. Sistematización de las prácticas educativas y pedagógicas, la generación y producción de conocimiento como parte de un carácter formativo dependerá de la creación y sistematización de espacios de reflexión, de experiencias educativas sean estas de índole personal o colectivo, lo que propenda a la cualificación de la práctica pedagógica y práctica docente; de ahí que, la investigación educativa es un componente central del proceso educativo.

Línea 4. Unidad Educativa espacio de producción y conocimiento, son los espacios y plataformas de participación, respondiendo a las necesidades mediante una

planificación, ejecución y evaluación de todas las actividades. En tanto, el trabajo colaborativo se convierte en cultura institucional y una modalidad de articulación de las actividades laborales enfocadas al cumplimiento de objetivos y metas en común.

A razón de esto, las Unidades Educativas se convierten en una comunidad que gestiona el conocimiento, el aprendizaje y trabajo en equipo, poniendo de relieve la interacción, colaboración y solidaridad entre sus integrantes. Así también la competencia comunicativa para llegar a acuerdos respetando la diversidad, la interculturalidad y el multilingüismo. Las líneas de articulación propuestas abordan tópicos y dimensiones centrales que potencian una nueva (FPD), en correspondencia con las necesidades e intereses individuales y colectivos de los docentes en su contexto.

Por otra parte, mediante estas líneas referidas se establece una mejor sinergia entre los diferentes programas y modalidades formativas logrando con ello la implementación de una práctica pedagógica en concordancia con el modelo educativo y el contexto disruptivo actual, materializándose en el desarrollo de competencias, sobre los contenidos, en las estrategias de enseñanza, en la elaboración de materiales tecnológicos y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad. Todo lo anterior sustentado en la investigación acción e innovación de los procesos educativos.

IV. El sistema integral de evaluación de la formación permanente.

La presente propuesta de (FPD) en este eje contempla la evaluación de toda la estructura formativa diseñada, demostrando ser un sistema holístico que permite el desarrollo y reinversión de las capacidades de los docentes en servicio, sustentado en una óptica integradora, compuesta por tres grandes momentos: ingreso, proceso y egreso.

Ingreso, los elementos contemplados en la entrada de la propuesta de (FP) están compuestos por: edad, trayectoria-experiencia y competencias previas, elementos torales a consideración como parte de una evaluación diagnóstica. Así pues, al inicio de

cada ciclo del proceso formativo se procederá a explorar y caracterizar personal y académicamente para establecer los programas, modalidades y metodologías formativas.

Proceso, la evaluación del proceso está constituida por: los objetivos formativos, metodología formativa y contenidos, los cuales están implícitos en cada programa y articulados a través de líneas y ejes en consonancia con los principios establecidos en la propuesta y coadyuvando de esta manera a que la planificación o diseño de los programas guarden correspondencia con las necesidades y problemáticas tanto individuales como del entorno contextual. Este proceso se nutre de los controles permanentes y sistemáticos para recabar evidencias que permitan regular y tomar decisiones sobre los programas implementados.

Egreso, este momento está integrado por dos componentes: perfil de la (FP) y el impacto en el centro educativo y contexto, caracterizada como una valoración final que permite recoger evidencias de calidad sobre los resultados obtenidos al finalizar del proceso formativo de los docentes en servicio. Como se ha referido en párrafos anteriores, las capacidades del perfil de los docentes de la (FP), así como la calidad de su práctica pedagógica tendrá como referente el desempeño del profesor no solo en los procesos formativos, sino, en la transferencia de los conocimientos y capacidades al aula, institución y comunidad.

En otro orden, la evaluación del perfil y de todo el proceso formativo toma como referencia la evidencia de los indicadores establecidos en cada programa y los estándares de calidad de toda la estructura formativa. En tanto, la evaluación procesual, debe considerar el desarrollo de las competencias y dimensiones a través de instrumentos de calidad con rigor profesional y académico que recojan la información con la mayor objetividad.

En resumen, y de acuerdo con INAFOCAM (2016) se pueden establecer tres elementos centrales de la evaluación de las competencias profesionales de los docentes en servicio: el contexto, la legitimidad de la actividad y los estándares con sus respectivas dimensiones e indicadores.

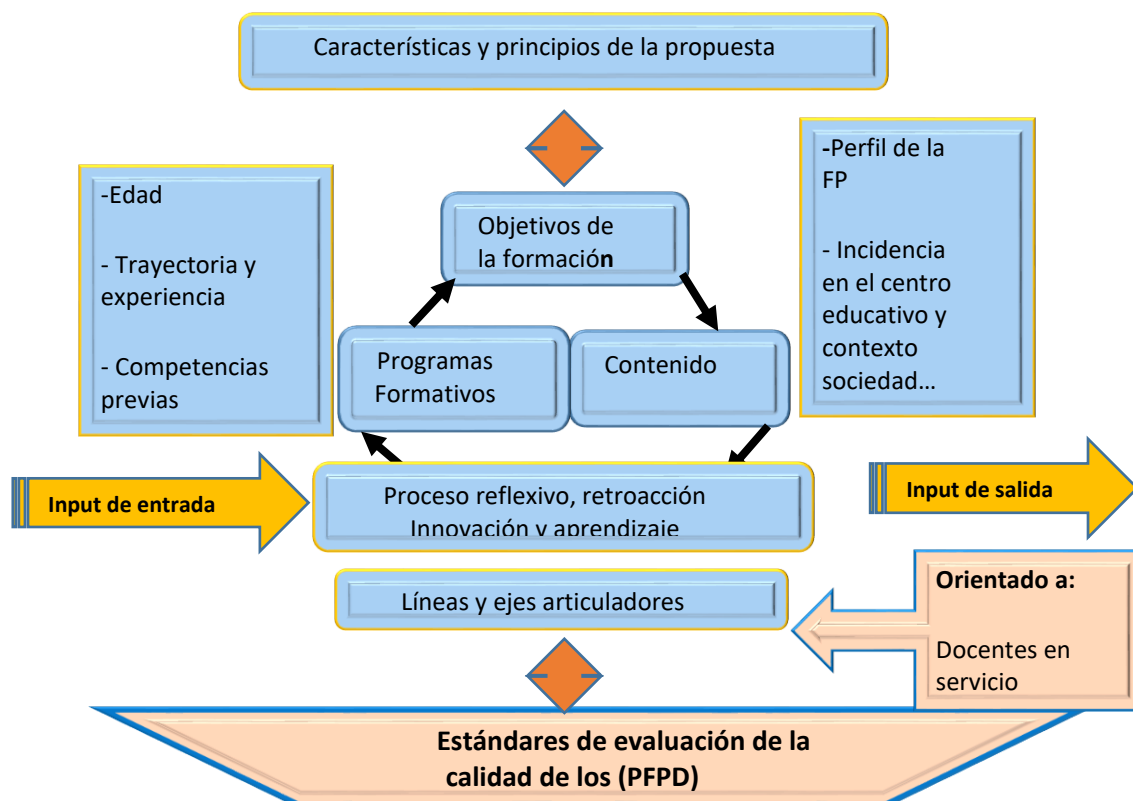
- **El contexto**, es fundamental tomar en cuenta este elemento en el diseño, puesto que mediante él se debe reflejar el cumplimiento de las competencias propuestas; entendiéndose como tal, el aula, la Unidad Educativa, la sociedad y todo espacio o plataforma que no solo potencie el desarrollo del proceso formativo, sino reflejar y demostrar en él, la evolución y e incidencia de las capacidades adquiridas de acuerdo con la planificación.

- **Autenticidad de la actividad**, esta involucra el planteamiento de desafíos estructurados semiestructurados y no estructurados que requieran de los participantes la elaboración de juicios y una gama de tareas complejas. Bajo este marco anterior, la evaluación tiene que estar integrada en la actividad.

- **Los estándares e indicadores**, contiene los criterios y condiciones, así como las características y enunciados de calidad que deben tener todas las dimensiones y acciones de los programas de la (FP).

Figura 38

Sistema integral de evaluación del (PFPD).



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Guzkey (2000)

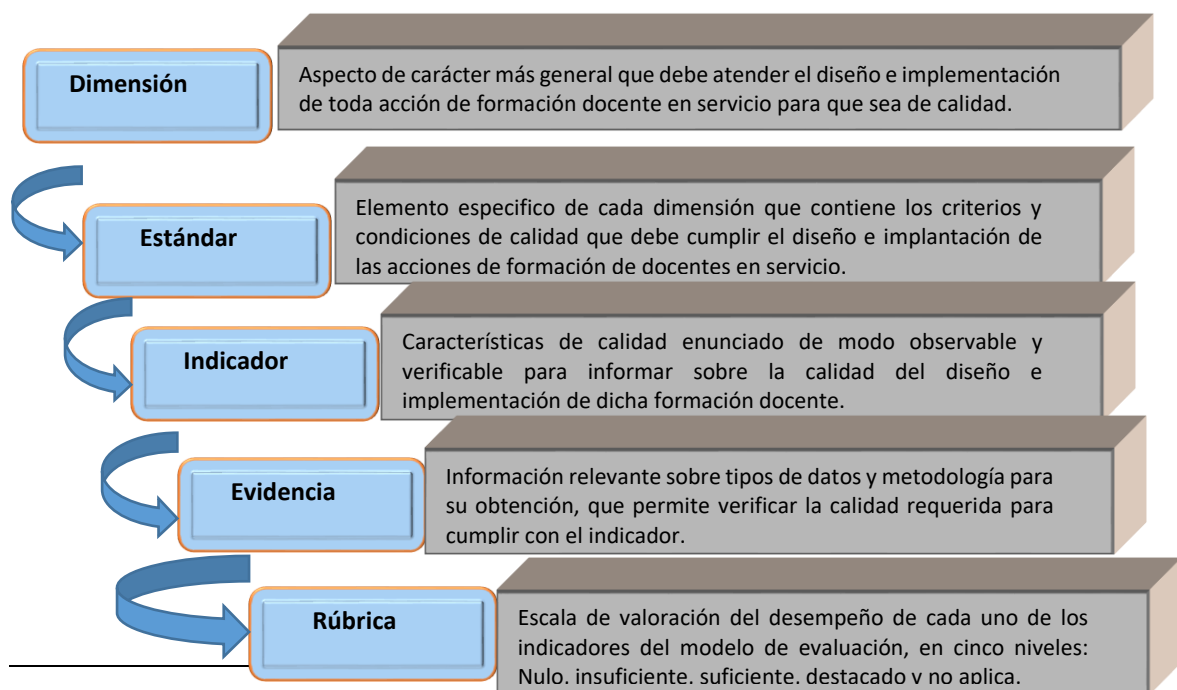
La figura 38 representa de manera esquemática la integración evaluativa en todas sus áreas y componentes, reflejando y mostrando el trabajo integrado y sistemático de la evaluación de la propuesta formativa proyectada.

Modelaje de estándares de evaluación de la calidad de los (PFPD) en servicio proyectados a manera de ejemplo:

A continuación, se presenta como valor agregado un modelaje sintetizado de los estándares de evaluación de la calidad de los (PFP) adaptados, y surgidos del mestizaje teórico y práctico sugerido por Marcelo (2007) a (UNESCO) e implementados por el INAFOCAM en la República Dominicana. La intencionalidad es servir a cualquier programa, modalidad o dispositivo formativo que se gestione, pudiendo tener un aplicativo global o parcial, puesto que las dimensiones de base de anclaje permiten evaluar una acción de formación de manera total o bien en fases diferenciadas.

Figura 39

Organización de estándares para la evaluación de la calidad de los (PFPD).



Nota. Fuente: Elaboración propia con base al INAFOCAM, 2016

A partir de la revisión a la literatura y los estudios de otras fuentes formales e informales se ha considerado pertinente enfocar el desarrollo de los estándares a partir de las dimensiones incluidas en el siguiente modelo. Tres dimensiones que configuran desde nuestra óptica los elementos sustantivos para someter a evaluación y asegurar la calidad de la propuesta y programas formativos, independientemente de la modalidad de formación.

Figura 40

Dimensiones para someter a evaluación los programas de formación permanente.



Nota. Fuente: adaptación del modelo de evaluación de los (PFP), según Marcelo (2007) a la UNESCO e INAFOCAM (2017)

Los estándares son los siguientes:

1. Dimensión Diseño: los objetivos, contenidos, estrategias y recursos del programa de formación se han diseñado tomando en consideración los principios del aprendizaje adulto y las condiciones, posibilidades del empleo de las tecnologías como soporte para la formación.

Diseño Pedagógico

_____	Perfil de competencias.
_____	Contenidos.
_____	Estrategias y procesos de formación.
_____	Materiales, recursos educativos y digitales.
_____	Evaluación de los aprendizajes.

3. Dimensión Implementación. La implementación del programa de formación se desarrolla utilizando los recursos técnicos y humanos necesarios, a través de estrategias formativas que favorecen la consecución de las metas y objetivos del programa.

Implementación:

- _____ Coherencia.
- _____ Adecuación y pertinencia.
- _____ Ambiente de aprendizaje.
- _____ Impactos del programa.

Dimensión Aseguramiento de la calidad o evaluación El programa formativo incluye estrategias de seguimiento en el cumplimiento de los objetivos de las acciones formativas; además, se generan planes de mejora de la información recopilada.

Evaluación y aseguramiento de la calidad:

- _____ Seguimiento.
- _____ Mejora continua.

Conclusiones de la Propuesta Proyectiva de (FPD)

La propuesta de estos ejes fundamentales para el (PFPD) en servicio se focaliza en el desarrollo de competencias específicas en correspondencia con el perfil diseñado para esta población, teniendo como firme propósito potenciar el (DP) a través de la articulación de los distintos programas, modalidades y metodologías implementadas.

-La propuesta proyectada realmente potencia la formación holística de los docentes; puesto que, el (DP) por competencias le permitirá al profesor en servicio, acometer los desafíos de la profesión, estar vigentes para competir en diferentes escenarios de cambios súbitos y emergentes de un mundo globalizado; todo ello, alineado con el nuevo debate que va más allá de la formación eminentemente para la labor pedagógica, sino en el plano personal y profesional, además de asumir compromisos respecto a los cambios y transformaciones sociales.

-La presente propuesta, también es el resultado de la revisión de la literatura internacional, discusiones y testimonios de autoridades responsables de la (FPD) de la (DGDP) y de la administración educativa en el municipio de SPS y otras regiones del país, revisión de las distintas normativas y disposiciones legales relativas a la (FPD) en servicio, y otros; ha sido una amplia indagación y revisión de diferentes propuestas formativas de América Latina y el Caribe, analizando las diferentes concepciones y modelos formativos de la (FP) y el (DP) así también como los procedimientos que ejercen para su ejecución.

PARTE IV.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las principales conclusiones, recomendaciones e implicaciones de los hallazgos que se presentan a continuación, se realizan en función de los objetivos propuestos, seguidos de las preguntas de investigación que hicieron operativas las categorías de análisis y variables planteadas. En tanto, las recomendaciones están relacionadas con la (FP), (DPD) y sus respectivos programas formativos, su conexión con los intereses de los docentes, asociación a la mejora de los aprendizajes y de la práctica en el aula, así como, algunas líneas fundamentales para avanzar hacia un sistema de evaluación de la (FP) del profesorado desde la (DGDP) y entidades formadoras de docentes.

El origen y propósito de esta investigación planteada en los capítulos iniciales está basado en las preocupaciones y cuestionamientos realizados por la sociedad hondureña acerca de la calidad de nuestro Sistema Educativo y consecuentemente la calidad de los docentes en servicio producto de su (FP) y (DP); en tanto, los múltiples esfuerzos e intentos de mejora impulsados por la (SE), no han impactado de manera significativa la calidad de lo que pasa en las aulas. Sin embargo, no se puede dejar de reconocer los esfuerzos y las acciones esperanzadoras, puesta en marcha en los últimos 5 años.

Adicionalmente, al igual que en otros países de la región en las últimas décadas, los entes formadores comprometidos con la (FPD) han enfatizado en los componentes cuantitativos sobre los cualitativos; tratando de llegar con los (PFP) a toda la población de profesores, en detrimento de su calidad. Actualmente, aunque importa la cobertura, el interés se centra en aspectos más cualitativos relacionados con indagar desde las percepciones y testimonios de los propios implicados sobre la motivación, el diseño, las modalidades, competencias, contenidos, los aprendizajes, y los resultados de los programas; a partir de ahí, re-pensar, re-definir y re-lanzar los (PFP).

En consonancia con lo expresado, se trae a consideración lo relativo a que el techo de calidad de un sistema educativo está directamente relacionado con la calidad

formativa de sus docentes y cómo enseñan y aprenden a enseñar; tal como coinciden y subrayan (Borko, 2004; Darling-Hammond, 2000; Escudero, 2011; Guskey, 2001, 2003; Imbernon, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009).

Por otra parte, se pretende brindar y dejar abiertas otras aristas y líneas exploratorias para la realización de investigaciones y experiencias posteriores que contribuyan a reducir las brechas existentes en materia de calidad y equidad educativa; sobre todo, lo atinente a la asociación de la calidad de los docentes con la calidad del aprendizaje de los estudiantes. En virtud de estas reflexiones expuestas anteriormente se presentan a continuación las conclusiones con base a los objetivos y categorías de análisis propuestos en esta investigación.

1. Conclusiones relacionadas con el diagnóstico sobre el proceso de diseño, implementación y evaluación del (PFP) ofertado por la (DGDP) para los docentes en servicio del nivel básico del (SEN) del Municipio de San Pedro Sula.

¿Qué conocimiento tienen los docentes en servicio sobre el proceso de diseño, desarrollo y evaluación del Programa de Formación Permanente (PFP) ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) para los docentes en servicio del nivel básico en el municipio de San Pedro Sula?

Para dar respuesta a esta pregunta se diseñó un cuestionario cerrado, basado en la escala de Likert, que recoge informaciones relacionadas con los (PFPD) aplicado a los docentes que participaron en los programas, tres años atrás.

Tras analizar los datos obtenidos del diagnóstico de la investigación, dejan como evidencia que el diseño implementación y evaluación del (PFP) ofertado por la (DGDP) a los docentes en servicio del nivel básico a través de sus diferentes modalidades en los que han participado de manera apreciativa (información de los docentes en servicio) se ha podido valorar que la calidad del (PFP) en que participaron fue calificada como muy

buena, los objetivos competencias y contenidos claros, expresadas con realismo, sentido práctico y relevante para su trabajo como docentes.

Esta valoración es apoyada por Guskey (2000) al considerar que, el tiempo dedicado a la formación debe estar bien estructurado y organizado de manera que permita la consecución de las metas y objetivos que han sido propuestos. Al respecto, estas buenas valoraciones en varios de los aspectos del (PFP) coinciden con algunas declaratorias de la entrevista a participantes tipo clave del (PFPD) de haber mejorado de alguna manera en la práctica pedagógica.

Sin embargo, no se puede soslayar el componente relacionado con *el nivel de diseño de las competencias con respecto al contexto del centro educativo y del aula*, Figura 21, donde el criterio de opinión de los encuestados resultó más bajo respecto a otros aspectos, lo que nos conduce a concluir que la planificación de la formación es bastante ambiciosa en sus pretensiones de logro; pero lo difícil es la implementación, monitoreo y aseguramiento de la transferencia de estas competencias y contenidos al contexto del aula, escuela y comunidad.

Lo anterior es reforzado por Marcelo y Vaillant (2018) quienes afirman; los contenidos, las experiencias, los aprendizajes derivados de la formación no siempre se llevan a la práctica. La causa puede encontrarse, según los autores, en un modelo de formación tradicional y descontextualizado que no responde a la demanda del profesorado. De modo tal, el diseño de nuevos modelos y variedad de modalidades formativas adaptados a la realidad de los centros escolares (unidades de cambio) constituye un reto para las administraciones educativas.

Con respecto al desarrollo o implementación del (PFP) de la (SE) a través de la (DGDP) en esta investigación se puede evidenciar que la mayoría de los componentes formativos (competencias, contenidos) fueron muy bien valorados por los docentes participantes; no obstante, a pesar de su muy buena valoración, se observa un declive

sobre el criterio de aplicabilidad de estos. Al relacionarlos con el componente modalidades de la formación donde se observa el uso predominante de modalidades de corte transmisivo (cursos y talleres).

En tanto, la investigación concluye que la (SE) a través de la (DGDP) ha venido implementando el modelo de cascada cuando ha surgido la necesidad de un (DP) continuo de los maestros a un número significativo de profesores. Dicho modelo, sin un sistema de regulación o evaluación no garantiza la transferencia de lo aprendido a las aulas de clase.

De ahí que, el diseño de cascada definido desde arriba es el modelo que utiliza a los docentes capacitados en un contenido particular para transferirlo a sus pares con menos conocimientos sobre ellos (nuevamente la perspectiva carencial se manifiesta en este modelo de entrenamiento que descansa en la noción de un “experto” que entrega conocimiento a quien no lo posee). Sin embargo, “los docentes no pueden percibirse como receptores y ejecutores mecánicos de las políticas y las reformas educativas” (Camargo, 2003, p. 20). Sus necesidades no pueden opacar las de las instituciones.

Con respecto a al desempeño de los formadores(capacitadores) los docentes encuestados hicieron buenas valoraciones, aunque hubo una leve baja de valoración en el manejo de las tecnologías, elaboración y construcción de materiales digitales y capacidad para generar la reflexión y la implementación de nuevas estrategias. Mientras en la entrevista a Directores de la administración educativa (CB) uno de ellos expresaba: *Sinceramente veo bastantes debilidades:*

-Se abusa de la técnica grupal. Ellos solo llegan, dan el material, dicen, “formen grupos y expongan” y así se desarrolla toda la jornada.

-Imparten elementos de la temática que ellos consideran importante, no lo que realmente es sustancial para el centro educativo.

Se abusa de la técnica grupal. Ellos solo llegan, dan el material, dicen, “formen grupos y expongan” y así se desarrolla toda la jornada.

-Imparten elementos de la temática que ellos consideran importante, no lo que realmente es sustancial para el centro educativo.

-Se da mucha desmotivación en el personal en la jornada de capacitación debido al abuso de una técnica y a una temática que no se ajusta a sus intereses y experiencias. (E.12-E.15).

En esta misma línea otro participante expresaba, *“Yo pienso que los capacitadores dan lo que ellos saben y lo que les dicen que deben dar, ellos se preparan para eso, de las debilidades dependerá mucho del interés que ellos tengan para participar como capacitadores.” (E.5-E.7, E.9).*

Derivado de lo evidenciado anteriormente se concluye que el perfil de los formadores del (PFPD) de la (DGDP) de la (SE) son seleccionados en correspondencia con el modelo formativo predominante emanado desde la administración del ente formador (DGDP) identificado como un modelo transmisivo e instrumentalista. En tanto, este tipo de modelo es caracterizado por el entrevistado experto (2023) de la manera siguiente: *acá no importa el contexto, todos los profesores son iguales, lo importante es el contenido, la modalidad predominante son cursos, perfil del maestro, “ha de hacer las cosas”. Este profesor es nocionista, es ortodoxo.*

Es por todo lo referido, y la obtención de información acerca de la percepción que tienen docentes y directivos sobre el diseño, desarrollo y evaluaciones de estas acciones formativas, así como su impacto en la cotidianidad de las aulas, en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y el contexto institucional en su conjunto, son incuestionablemente insumos fundamentales para mejorar la pertinencia de los (PFP) en tanto se concluye que es un menester necesario re-definir, criterios enfoques, énfasis, contenidos, modalidades para la formación.

De modo tal, los avances en materia formativa estén alineados a los avances de la ciencia de comunicación y tecnología; en tanto la cualificación del docente se necesita trabajar arduamente en la (FP) del profesorado, fortaleciendo la capacidad de los centros educativos y estableciendo un puente de doble vía entre éstos y las instituciones formadoras del nivel superior (UPNFM).

2-Principales modalidades de la (FP), dificultades y resultados del programa formativo ofertado por la (DGDP) de la (SE) para el (DPD) en servicio del nivel básico del (SEN).

¿Cómo se están desarrollando las principales modalidades de (FPD), dificultades y resultados del programa ofertado por la Secretaria de Educación (SE) para el Desarrollo Profesional (DP) en servicio del nivel básico en el municipio de San Pedro Sula, período 2017-2021? desde la perspectiva de los actores (Directivos y Directores de la administración educativa)?

El abordaje y constatación a esta pregunta de investigación se realizó a través de las respuestas del cuestionario aplicado a los docentes participantes de la (FPD), pero sobre todo del testimonio de actores clave del fenómeno en estudio; en tanto, los resultados cuantitativos, figura 30 dan cuenta que las modalidades formativas presenciales brindadas fuera del contexto de los centros educativos es considerada tradicional por la predominancia y uso indiscriminado del modelo con enfoque transmisivo (curso y talleres).

De ahí que, se ha arribado a la conclusión que esta tipología de modalidades se ha convertido en una constante en los (PFPD) convocadas desde la administración educativa (tecnocrática) y generalmente con los contenidos formativos ya definidos. No obstante, en el actual contexto emergente de disrupciones súbitas como el de crisis sanitaria mundial y nacional, también se reconoce el hecho de observar cómo han emergido otras modalidades formativas.

En tanto el entrevistado experto (2023), refirió que, *las modalidades de la (FP) se planifican con base a la intencionalidad de esta y que puede ser orientada a lo individual y prescriptivo y la basada en enfoque reflexivo colaborativo. En tanto lo individual y prescriptivo tiene que ver con la información proporcionada desde la administración educativa (SE).*

Entre estas modalidades tenemos los cursos, lecturas, seminarios plegados de metodología transmisiva; en tanto la modalidad basada en enfoque reflexivo como ser grupos de trabajo, intercambio de experiencias, debates, comunidades de aprendizaje, investigación acción etc. es decir que se debe dejar un espacio en el territorio para la reflexión. No obstante, el uso indiscriminado de lo transmisivo prescriptivo es la constante del (PFPD) de la (DGDP).

También se ha podido develar que cuando hay baja asistencia o abandono de los profesores en estas modalidades formativas es porque no han tenido algún grado de participación en su diseño o planificación; en tanto, participantes Formadores (capacitadores) del (GF) expresaron:

P. 1 En mi opinión jamás se nos ha llamado para colaborar o estar allí cuando se realizan las planificaciones. P.2 Igual como dice la compañera no se nos ha llamado en la planificación hemos sido llamadas a capacitación, pero nunca va a ser partícipe de la planificación. (GF) 2021.

De ahí que, realmente es difícil interiorizar en gran manera estos contenidos y modalidades que por lo general son alejadas del contexto escolar perdiéndose el interés y motivación. Como bien refiere el entrevistado experto (2023), *el profesor es mal aplicador de soluciones de otros, para ello el docente debe creer en algo e interiorizarlo y esta es la diferencia entre la colegialidad artificial y colegialidad participativa, refería.*

En consonancia con lo anterior, este estudio concluye que el (PFPD), de la (DGDP) de la (SE) requiere ser revisado y fundamentado en una serie de teorías, que permitan ubicar al proceso formativo de los docentes de educación básica y media como:

- Un proceso sistemático que permite establecer articulación entre todos los componentes de la (FPD) a través de la conformación de una estructura firme sobre la cual se fortalece la praxis de los docentes en el proceso docente educativo.

- Proceso auto reflexivo a través del cual el docente investiga y reflexiona sobre su propia práctica educativa para establecer las necesidades de formación latentes en el proceso docente educativo. Los elementos referidos constituyen principios que deben regular el proceso de (FPD) de educación básica y media sobre todo en la realidad hondureña.

3.Principales repercusiones académicas del (PFP) ofertado y su conexión con los intereses de los docentes del nivel básico del (SEN); desde la perspectiva de los actores (Directivos de la (DGDP), Directores de la administración educativa y Formadores).

¿Cómo se explican las principales repercusiones académicas del Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) para el Desarrollo Profesional (DP) y su conexión con los intereses de los profesores del nivel básico del Sistema Educativo Nacional (SEN), desde la perspectiva de los participantes (Formadores)?

Los resultados e información recabada dan cuenta de opiniones encontradas entre los docentes, formadores y los directores, por su parte, los docentes afirman que aprendieron nuevas formas planificar su trabajo, métodos de evaluación y valoración de los aprendizajes a pesar de algunas condiciones adversas como la TIC, horarios laborales, equipos y materiales educativos etc.

Mientras, en entrevista a los Directores de (CB) y entrevista a (GF) de formadores (capacitadores) manifestaban la debilidad del (PFPD) desarrollado debido a la baja relación de lo aprendido con las innovaciones en el contexto institucional y la práctica pedagógica. No obstante, la investigación también concluye que el (PFPD) implementado no está impactando adecuadamente para un (DPD) coherente y evolutivo puesto que se carece de un sistema de evaluación.

Adicionalmente, en las acciones de (FPD), no hay estrategias definidas en la medición de logros alcanzados, tampoco se observa claramente una reconversión de los docentes donde estos puedan transponer el conocimiento que se trabaja en los cursos con aplicación a la práctica y sobre todo de una forma reflexiva. De ahí, se concluye sobre la ingente necesidad de propugnar hacia un sistema de evaluación a la acción de (FP) que se está desarrollando con los docentes y directivos en servicio y la inversión.

Porque si nuestros profesores no aprenden a reflexionar su práctica pedagógica, es difícil que puedan cambiar su gestión en el aula y puedan lograr las metas y los objetivos de la inversión en tiempo y recursos se pierde (Latorre,2003; Imbernon,2009).

Por otra parte, la falta de un clima organizacional favorable producto de la baja formación de liderazgo pedagógico que impulse la gestión en todas sus dimensiones; sin duda paralizan cualquier proyecto de innovación institucional. Al respecto un Director institucional expresó:

Desde mi punto de vista, si el director de centro educativo cumpliera a cabalidad su función de ser líder pedagógico se generaría un clima organizacional favorable para la mejora de la calidad de los aprendizajes; adicional a ello, es la actitud de los docentes que en su mayoría muestran actitudes renuentes a la implementación de nuevas metodologías desarrolladas en las etapas de (FPD) a su práctica de aula y prefieren continuar desarrollando el proceso de (EA) con las

mismas metodologías; a esto se suma que los nuevos docentes egresados de la (FI) no muestran el suficientes dominio científico y metodológico. (171-178, E.5).

“Pues no es lo mismo organizar que improvisar, con una estructura bien organizada cada uno sabe y prepara el rol que le toca desempeñar”. (371-372, E.11).

En tanto el entrevistado experto (2023) afirmó: *“En el (DPD) es muy importante la parte institucional, lo que significa ¿con quién trabajas? ¿Dónde trabajas? ¿Qué tipo de clima laboral impera? ¿Qué tipo de director tienes, que directora? Porque esto paraliza a veces la innovación”.*

Además, él acotó lo siguiente:

En el (DPD), es de suma importancia el liderazgo directivo, puesto que, si este es rígido, autoritario o dictatorial puede ser enemigo y paralizar la innovación; por tanto, debe prevalecer un liderazgo pedagógico. Está clarísimo que el al igual que, el malestar provoca un mal aprendizaje o una mala enseñanza; el clima organizacional de la institución paraliza la enseñanza y la innovación. A veces por culpa del clima organizacional no se hace nada. (TEFPD).

En adición, todas estas estrategias metodológicas y epistemología implementada por el (PFP) ofertado, deja al descubierto que la innovación de la práctica pedagógica docente no depende de un curso, no es una consecuencia directa de ningún programa o dispositivo de formación por más renovado y pertinente que sea. Se requiere de un cambio multifactorial (diferentes planos, variables y dimensiones) de los (SEN) incluyendo las condiciones de trabajo y los recursos que apoyan la tarea docente.

No obstante, la investigación sobre el tema ha mostrado que algunos modelos, dispositivos y programas de (FP) y (DP), suelen generar cambios o transformaciones más profundas y duraderas que otros. Esto es avalado por trabajos como los de (Avalos, 2013; Imbernón, 2005; Vaillant y Marcelo, 2015; Vezud, 2005) han arribado a la conclusión de

que los dispositivos de formación fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo resultan más efectivos para el cambio de las prácticas.

Finalmente, es importante poner de relieve, que el éxito de todo (PFPD) no depende exclusivamente de su coherente estructuración y diseño, sino también de los grados de participación, libertad, flexibilidad y actuación significativa que tengan los actores, bien sea Directivo, Técnicos organizadores, Formador (capacitador) o Participante de un proyecto de esta índole.

4.Delinear ejes principales de una propuesta formativa con enfoque reflexivo y colaborativo para fortalecer el (PFPD), frente a los nuevos desafíos del (DPD) en el III Ciclo del nivel básico del (SEN).

¿Qué ejes principales de una propuesta formativa con enfoque reflexivo y colaborativo deben diseñarse para fortalecer el Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) en servicio, frente a los nuevos desafíos del Desarrollo Profesional (DP) en el III Ciclo del nivel básico del Sistema Educativo Nacional (SEN)?

En el abordaje de esta pregunta se recurre a la revisión documental sobre teorías y experiencias exitosas de la (FPD). Producto de este mestizaje de teorías revisadas surge la propuesta diseñada.

La propuesta establecida fue diseñada teniendo en cuenta las teorías acerca del profesor práctico reflexivo, es una idea que tiene sus inicios a principios a del siglo XX en las teorías de Dewey (citado en La Torre,2003) quien criticó la naturaleza del desarrollo educativo y enfatizó en la importancia de que el profesorado reflexionara sobre su propia práctica e integrara sus observaciones en las teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, se posiciona en las teorías del paradigma cognitivo-constructivista pero enriquecidas con perspectivas crítico-sociales como la teoría del currículo, la teoría crítica. Sin duda, estas aportan desde una mirada poliédrica en la que el *profesor reflexivo* señalado por Donald Schön (1983 - 1987), en su investigación “El profesional reflexivo.

Cómo piensan los profesionales cuando actúan”, “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje de profesionales reflexivo” desde principios de la década de los ochenta en el siglo XX y por (Eliott, 1993; Latorre, 2003 y Stenhouse 1998), son referentes fundamentales para trazar nuevos procesos de aprendizaje adulto conducentes a la formación de equipos docentes y profesionales más comprometidos con el cambio educativo.

Finalmente, en los planteamientos de Imbernón (1999) “La formación se legitimará entonces cuando contribuya a ese desarrollo del profesorado en un ámbito laboral concreto y cuando potencie los aprendizajes profesionales (autonomía, innovación, reflexión-acción, aplicación...” p.61). A razón de esto, se debe fortalecer la figura del profesor, de manera tal que, ya no sea un profesor subsidiario y consumista de políticas y modelos, (Experto, 2023) sino un elemento activo, crítico y competente para acometer los desafíos pedagógicos de la disrupción de los últimos tiempos.

5.2. SUGERENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de las conclusiones se presentan las siguientes recomendaciones.

Después del diagnóstico realizado a la (FPD) en servicio en el III ciclo de educación básica del (SEN), municipio de (SPS) se recomienda abrir de manera más democrática los

espacios participativos en la planificación del (PFPD) a los actores clave (Docentes, Directores, Directivos y Expertos etc.), establecer criterios de selección y dispositivos de regulación de la oferta al ente formador (DGDP) y otras instituciones de la (FPD); además, condicionar su funcionamiento bajo estándares de calidad sugeridos en la propuesta proyectiva de esta investigación.

También se recomienda el control sobre la calidad y los resultados del (PFPD), siendo necesario evaluar la calidad del programa implementado, las instituciones formadoras (definir estrategias de logros alcanzados), sus formadores(capacitadores) y los recursos físicos disponibles para una oferta formativa de calidad, que permita al docente experiencias concretas y situadas de cómo se enseña y de reflexionar críticamente sobre cómo se *aprende a enseñar*.

Derivado de este diagnóstico realizado y tomando en cuenta que la propuesta proyectiva de (FP) diseñada, tiene un enfoque holista e integrador, por tanto se sugiere al momento de su ejecución acometer los tres vértices del (DPD), plano personal, académico e institucional y de esta forma, impactar en la calidad de la práctica pedagógica; es decir, una mejor basculación en estos tres vértices de la formación la cual ha venido enfocándose más al plano académico (más cultura académica pero poca innovación).

En sintonía con lo anterior, es un imperativo repensar y reorientar el modelo para el diseño y ejecución de los (PFP), porque es necesario adecuarlo considerando la formación como (DP) y un continuum a lo largo de toda la vida (Ávalos, 2009).

Se recomienda a la (SE) a través de la (DGDP) el diseño y ejecución de un sistema de evaluación del (PFPD) ofertado a los docentes y directivos en servicio y la inversión, con el propósito de re-definir, modelos, enfoques, modalidades, competencias y contenidos, para la (FP); de modo tal, estas acciones formativas sean orientadas en correspondencia con los avances de la ciencia, tecnología y comunicación, puesto que

si la pretensión es tener profesores cualificados se necesita relanzar el (PFPD), fortalecer la capacidad de los centros educativos y estableciendo estrecha relación entre éstos y la instituciones responsable de la (FD) del nivel superior.

Se invita a los Directivos tomadores de decisiones de la (SE), a los técnicos pedagógicos de la (DGDP) y a instituciones formadores de (FD) en el país, tomar en cuenta la los lineamientos de propuesta de (FPD) derivada de los hallazgos en la fase diagnóstica (Diseño, Implementación y evaluación) desarrollada por la (DGDP) de la (SE); en tanto, dicha propuesta asume un enfoque reflexivo y colaborativo para su aplicación, ya que en su esencia se promueve el análisis por parte de los profesores sobre su propia práctica educativa y por ende mejorará el desempeño docente existente.

Se sugiere a los Directores de los centros educativos asumir y acompañar la ejecución de esta propuesta, orientando la (FP) y el (DPD) bajo modalidad situada y en correspondencia con el modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza que tiene como telón de fondo la escuela, enfocándose a proyectos de innovación institucional y comunal con algún tipo de apoyo externo. De modo tal, solo identificando problemas reales se buscan alternativas y elaboran proyectos de cambio; puesto que la unidad de cambio no es el maestro en sí, sino la institución.

Luego de los análisis y recomendaciones en este estudio a manera de implicaciones finales consideramos que:

- Se reafirma la necesidad de establecer una sinergia de la (DGDP) de la (SE) y la entidad formadora de docentes, (UPNFM) quien debe retroalimentar la vigencia de su misión sobre la (FI) de docentes del (SEN) y de manera prospectiva identificar las posibles demandas en educación, así como las necesidades formativas de los docentes en las diversas etapas de su vida profesional.

- Los entes encargados de la (FPD), (DGDP, UPNFM, SINAFOF, UNAH) deben emular a Universidades con experiencias exitosas y referentes en esta etapa de la (FD) como la Universidad de Barcelona España, que cuenta con un Instituto de (FPD) para dar respuesta en el corto, mediano y largo plazo a los desafíos de la profesión cada vez más disruptiva y cambiante al igual que la sociedad.
- Integrar a los programas de (FI) y (FP) el componente de la evaluación, centrándose en los cinco niveles para evaluar que plantea Guskey y Sparks (2002): reacción de los participantes; aprendizaje de los participantes; organización, apoyo y cambio; uso de nuevos conocimientos y habilidades en los participantes; resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Aprovechar la importancia y voluntad política del gobierno de turno desde su proyecto refundacional de la educación; por ende, el nivel alto de compromiso del ministerio de educación y de la educación superior (UPNFM) para fortalecer, revisar y relanzar la política y sistema de (FPD) de manera que responda más a las necesidades y realidades contextuales.

REFERENCIAS

- Abanto Hernández, L. M. (2019). *Influencia de la gestión del Talento Humano en el clima organizacional en la Institución Educativa Particular del Pacífico College, Cajamarca, 2019* [Licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca].
<http://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/3800>
- Adam, F. (1977). *Andragogía, ciencia de la educación de adultos: Fundamentos teóricos* (2. ed). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Publicaciones de la Presidencia.
- Alas Solís, M., & Moncada Godoy, G. E. (2010). *Impacto y necesidades de capacitación de docentes de educación básica, en relación con el currículo nacional básico*. Informe Ejecutivo.
<https://www.air.org/sites/default/files/MIDEHImpactNecesidCapactEJEC&Portada.pdf>
- Alfageme-González, M. B., & Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165.
- Alvarado, L. (2006). Formación continua de profesores en servicio: Formación de formadores. *Provisionáis da Educação*, 3, 75-89.
- Alvarado, L. E. (Ed.). (2003). *Formación de profesores en América Latina: Diversos contextos socio-políticos*. Ediciones Antropos.
- Álvarez Rojo, V., & Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XX1*, 10(0), 15-37.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.295>
- Amiri, N., Shirkavand, S., Chalak, M., & Rezaeei, N. (2017). Competitive intelligence and

developing sustainable competitive advantage. *AD-minister*, 173-194.

<https://doi.org/10.17230/ad-minister.30.9>

Antúnez, S., & Imbernon, F. (2007). Programa de mejora de la calidad de la Educación: La Formación de Docentes en la Región Centroamericana y República Dominicana: Análisis de la situación y propuesta para la Convergencia Regional. *IDER. Obtenido de*.

Arboleda-Naranjo, R. (2017). Estructuras disipativas en la comunicación y el comportamiento organizacional. *Razón y Palabra*, 21(97), 498-521.

Arias Ortiz, E., & Cristia, J. P. (2014). El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿Cómo promover programas efectivos? *Banco Interamericano de Desarrollo*.
<https://publications.iadb.org/es/publicacion/17450/el-bid-y-la-tecnologia-para-mejorar-el-aprendizaje-como-promover-programas>

Arroyo Valenciano, J. A. (2009). Gestión directiva del curriculum. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v9i2.9527>

Ávalos, B. (2005). *La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En Cristián Cox (ed.), Políticas educativas en el cambio de siglo*. Editorial Universitaria.

Ávalos, B. (2007). *Formación Docente Continua y Factores Asociados a la Política Educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 37-56) [Informe preparado para el Diálogo Regional de Política]. Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

Ballesteros Velázquez, B. (2003). Investigación en Educación Social. *Agora digital*, 6, 4.

- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Berbaum, J. (2008). *¿Que sais-je ? : Apprentissage et formation* (6e édition-). PUF.
https://www.decitre.fr/ebooks/apprentissage-et-formation-9782130612131_9782130612131_1.html
- Bericat Alastuey, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=47702>
- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (segunda edición). Pearson Educación.
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.ª ed.). Pearson Educación.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bernaza Rodríguez, G. J. (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural* (Primera edición). Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Bhola, H. S. (1989). *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Unesco.
- Blázquez Entonado, F., & Domínguez Garrido, M. C. (1999). Focos conceptuales para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 2, 155-182.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.

- Bonil, J., Calafell, G., Granados, J., Junyent, M., & Tarín, R. M. (2012). Un Modelo Formativo Para Avanzar En La Ambientalización Curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 145-163.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7, 548-556.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00064-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00064-8)
- Bruns, B., & Luque, J. A. (2014). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group.
- Buxton, C., Alleksaht-Snider, M., Kayumova, S., Aghasaleh, R., Choi, Y.-J., & Cohen, A. (2015). Teacher agency and professional learning: Rethinking fidelity of implementation as multiplicities of enactment. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 489-502. <https://doi.org/10.1002/tea.21223>
- Caligiore Corrales, I., & Díaz Sosa, J. A. (2003). Clima organizacional y desempeño de los docentes en la ULA: Estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(24),

644-658.

- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: El aprendizaje profesional colaborativo. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 11-152). OREALC/UNESCO. <http://identidadocente.uc.cl/documentos/11-unesco-2014a>
- Camargo Abello, M. (2003). Realidades y necesidades formativas de los docentes de la educación básica, media y universitaria. *Propuesta de investigación. Bogotá, Universidad de La Sabana.*
- Canto Ramírez, J. L. (2016). EDUCACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES: La formación docente en México - crítica, tendencias y propuesta. *Revista Educação e Emancipação*, 9(2), 68. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n2p68-85>
- Caraballo Colmenares, R. (2011). *La andragogía en la educación superior en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación* [Doctorado, Universidad Central de Venezuela]. <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/5257/1/Tesis%20E2011%20C3%20Rosana%20Caraballo.pdf>
- Cerda Gutiérrez, H. (1997). *La investigación total: La unidad metodológica en la investigación científica* (2a ed). Magisterio.
- Chesterfield, R., Culver, K., Hunt, B., & Linan-Thompson, S. (2004). Un estudio reflexivo del desarrollo profesional de los docentes en los centros regionales de América Latina y el Caribe para la excelencia de la capacitación a docentes. *Reporte Final (abril a noviembre de 2004). Aguirre International; Evaluation of CETT Project for USAID International. Tomado de* http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf.

- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw Hill.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-Efficacy: The Case of Lesson Study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.596854>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2003a). *Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora*. 65-80.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2003b). Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Octaedro.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=905220>
- Cochran-Smith, M., & Maria Villegas, A. (2015). Studying Teacher Preparation: The Questions That Drive Research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379-394. <https://doi.org/10.1177/1474904115590211>
- Cordero, G., Fernández, I. F., Ortega, A. R., & Bahillo, P. R. de G. (2004). El asesor en la escuela: Una mirada interpretativa a su rol como formador del profesorado. En F. I. Imbernon Muñoz, M. J. Alonso Olea, M. Arandia Loroño, & I. Cases (Eds.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa* (2 edición, pp. 103-118). Grao.
- Cordero, G., Jiménez, J. A., Navarro, C., & Vázquez, M. d. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa* (primera edición). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp->

content/uploads/2019/01/P1F214.pdf

Cordero-Arroyo, G. (2018). *Reflexiones sobre las directrices para mejorar la formación y el desarrollo profesional docente*. 11.

Creswell, J. (2008, febrero). *Mixed methods-research -design-and-procedures*.
<https://www.slideshare.net/ABCComputers/mixed-methodsresearch-designandprocedures>

Creswell, J., Clark, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advance Mixed methods Research Designs. En A. Tashakkori & Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Sage Publications.
https://www.researchgate.net/publication/235700625_Advance_Mixed_methods_Research_Designs

Cuervo, R. J. (1992). *Diccionario de construcción y regimen de la lengua castellana*. 4: F - G. Inst. Caro y Cuervo.

Cuervo Urisarri, R. J. (1886). *Diccionario de construcción y regimen de la lengua castellana*. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionario-de-construccion-y-regimen-de-la-lengua-castellana-1168958/>

Cunza Escalante, M. A., & Idme Condori, H. (2017). *Influencia del clima institucional en el desempeño docente de la Institución Educativa “Clorinda Matto de Turner”, Cusco – 2017* [Doctorado, César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/18781/Cunza_EMA-Idme_CH.pdf?sequence=1

Darling-Hammond, L. (1997). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. The Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass, Inc.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing*

- world: What teachers should learn and be able to do* (pp. xxx, 593). Jossey-Bass.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=257983>
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores, vidas nuevas, verdades antiguas: Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=534070>
- Díaz Quero, V. (2004). Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 13(2).
- Díaz Quinteros, D. S. (2018). La inserción a la docencia: Una política pendiente en el marco de un sistema de formación permanente en Honduras. *UNICAES editores*.
<http://localhost:8080/jspui/handle/123456789/283>
- Díaz, V. (2004). *Currículum, investigación y enseñanza en la formación docente*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2 edición). McGraw-Hill.
- Diccionario Clave: Diccionario de uso del español actual*. (2006). S.M.
- Driessnack, M., Sousa, V. D., & Costa Mendes, I. A. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: Parte 3: Métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 1046-1049.
<https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000500025>
- El profesorado principiante inserción a la docencia*. (2008). Octaedro.
<http://www.octaedro.com/pdf/10420.pdf>

- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., & López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (Segunda edición). Ediciones Morata.
- Escudero, J. M. (1992). La integración escolar de las nuevas tecnologías de la información. *Info-Didac. Revista de Informática y Didáctica*, 21, 11-24.
- Escudero, J. M. (2011). La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación. Proyecto COMBAS. *Ministerio de Educación, Madrid*.
- Estatuto del Docente Hondureño, DECRETO No 136-97, PODER LEGISLATIVO (1997). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11181.pdf
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/546>
- Europea, C. (2005). Common European principles for teacher competences and qualifications. *Bruxelas: European Commission, Directorate-General for Education and Culture*. Retrieved, 25.
- Fernández Pérez, M. (2009). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica* (2 ed. 3 reimp). Siglo XXI.
- Fernández Tilve, M. D. (2000a). *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: Análisis de la realidad gallega*. Grupo Editorial Universitario.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=770934>

Fernández Tilve, M. D. (2000b). Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: Análisis de la realidad gallega. *Santiago de Compostela, Grupo Editorial Universitario*.

Fernández-Díaz, E., & Salvador, A. C. (2012). La Formación Permanente Del Profesorado En El Uso Innovador De Las Tic. Una Investigación-Acción En Infantil Y Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 355-370.

Ferry, G. (1997a). *Acerca del concepto de formación*. novedades educativas.

Ferry, G. (1997b). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós mexicana.

Finocchio, S., & Legarralde, M. (2006). Modelos de formación continua en América Latina. *Centro de estudio en políticas públicas*.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31033778/Modelos-de-formacion-continua-en-America-Latina-libre.pdf?1392163483=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DModelos_de_formacion_continua_en_America.pdf&Expires=1695776821&Signature=fKaMyDSrqSOex9FvxKNdV7yyY9No-WdVnK3Qlo3jPxCZaJDDVA-D-xJcKnsr9uk4srPO6KPGENR4PweGoUnUx2bkuEkA3Ey9xfvx1etcToxu2S1vuHc~Ck oDmJQYu94vpSGpjEd3hpqOVd5eRjgCAEh4g0IA1nnWKyQV8IKJBdMn~KLtRFtd8p6QoBbWCgQy2vQl-lp1fR82V24gAAeNb3APausqf70JAgkMa8K-jiUtV0asS81syZJgSrQhFxmVHGy3GRwhWhwn2PIUKJBXVlitdSYRJDNs5OvxEiBzhMjUxtUeUiXQd5rrat489MTRj2HBa1ta3GrtlGX5rYwzw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Finocchio, S., & Romero, N. (2011). *Saberes y prácticas escolares / Silvia Finocchio, Nancy Romero (comp.)*. Homo Sapiens.

- Freire, P., Illich, I., & Furter, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Tierra Nueva.
- Fromm Cea, L. (2013). *Políticas Docentes en Centroamérica. Tendencias Nacionales. Honduras* (Educación y desarrollo, p. 16). FLACSO.
<http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2011/Políticas-docentes-en-Centroamerica-Honduras.pdf>
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. En B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development* (Vol. 1220, pp. 3-25). ASCD.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*.
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: Acciones concretas en pos de la mejora escolar (Leading learning: concrete actions in pursuit of school improvement). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65.
<https://doi.org/10.14244/198271993074>
- García, C. M. (2005). *Manual para la evaluación de la calidad de acciones de formación a través de e-learning*.
<https://www.researchgate.net/publication/256702683Manual> para la evaluación de la calidad de acciones de formación a través de e-learning
- González, H. (2001). Escritos sobre formación docente. *Serie Documentos, Educación y Lectura*, 9.
<https://scholar.google.com/scholar?cluster=1534772906607130742&hl=en&oi=scholar>
- Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. *On line* (27/03/2.000). *Revisado el*, 14, 112-116.
- Guevara Pazmiño, X. (2018). *Clima organizacional: Nivel de satisfacción en la Unidad*

Educativa Particular La Dolorosa [masterThesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6169>

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.

Guskey, T. R., & Sparks, D. (2002). *Linking Professional Development to Improvements in Student Learning* (p. 9). <https://eric.ed.gov/?id=ED464112>

Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>

Guyton, E., & Dangel, J. R. (2004). *Research Linking Teacher Preparation and Student Performance*. R&L Education.

Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio. (2018). Narcea, S.A. de Ediciones.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inventiva* (À. Mata, Trad.). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=301685>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=704395>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Springer Science & Business Media.

Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and*

practice, 127, 150.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 edición). Mc Graw Hill educación.

<http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1210>

Hinostroza, J. E., & Labbé, C. (2011). *Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y El Caribe*. CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/6182>

Hurtado de Barrera, J. (2012). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación* (7ta. ed). Quirón.

Imbernon. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.

Imbernón. (2023). *Entrevista a teórico experto sobre la Formación permanente de docentes* [Presencial].

Imbernón, F. (1996). *La formación del profesorado: Formar para innovar*. Magisterio de la Plata.

Imbernón, F. (1998). *La formación y desarrollo profesional del profesorado* (4. ed). Graó.

Imbernón, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de Primaria. *XXI. Revista de educación*, 1, 59-68.

Imbernón, F. (2000). Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad: ¿conciencia o presión? *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 38, 37-46.

Imbernon, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una

Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.1.007>

Imbernón, F. (2007a). *La formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (7. ed). Graó.

Imbernón, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (7 edición). Grao.

Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação (Santa Maria. Online)*, 36(3), 387-395.

Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario* (edición). Octaedro.

Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), Article 3. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>

Imbernon, F., & Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 41, 2-12.

Imbernon, F., Pérez, L. M. C., Ríos, M. de F. de los, Morte, C. G., Facal, R. L., Vicente, M. L. L., Utset, M. M., Abrisqueta, N. O., Pujol, E. P., Navarro, R. P., Quintero, B. R., Castro, C. U., Millan, M. C. A. S., Albeniz, A. A., & Ollé, J. C. (2005). *Vivencias de maestros: Compartir desde la práctica educativa*. Graó.

Imbernón Muñoz, F. (2001a). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, 57-66.

Imbernón Muñoz, F. (2001b). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente, 2001*, ISBN 84-7738-865-2, págs. 27-45, 27-45.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1097275>

INEEd. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*, INEE, .

<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>

Instituto Nacional de Formación y Capacitación Docente, I. (2016). *Estándares para la mejora de la formación docente continua en la República Dominicana*.

Ministerio de Educación.

https://www.researchgate.net/publication/312582210_Estandares_para_la_mejora_de_la_formacion_docente_continua_en_la_Republica_Dominicana

Inter-American Dialogue/FEREMA. (2015). *Honduras: El Estado de las Políticas Públicas Docentes* (p. 32) [Informes de Seguimiento PREAL].

<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/06/FINALPol%C3%ADticasDocentesHonduras.pdf>

Íñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: Bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496-502.

Jiménez Gámez, R. (1995). Los constructos de una investigación sobre prácticas de enseñanza. *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos, 1995*, ISBN 84-921145-0-9, págs. 449-456, 449-456.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=792981>

Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud*.

https://11363399309270719102.googlegroups.com/attach/9f8c3ae9fcaac317/http___www.cge.udg.mx_revistaudg_rug17_3investigacion.pdf?part=0.1&view=1&vt=ANaJVrFT-sUWRyWx6GV7LDtyS0ry0BORgNaG-38BhuHqGCxYp5vR5qvWhxPnv0LSdJGo7GJBv9s7XTZcxTZOKfT4SFaVO83MhIOozcnvCQBLQvUtCHTE838

Joyce, B. R., & Showers, B. (1981). Transfer of Training: The Contribution of "Coaching". *Journal of Education*, 163(2), 163-172.

<https://doi.org/10.1177/002205748116300208>

Joyce, B., & Showers, B. (1981). *Teacher training research. Working hypotheses for program design and directions for further study*. reunion anual de la American Educational Research Association, Los Ángeles, California.

Kirkpatrick, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Gestión 2000.

Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: Ilustración a partir de estudios de caso. *Historias de vida del profesorado, 2004*, ISBN 84-8063-631-9, págs. 149-205, 149-205.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1070531>

Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press.

Knox, A. B. (1977). *Adult Development and Learning. A Handbook on Individual Growth and Competence in the Adult Years for Education and the Helping Professions*. Jossey-Bass, Inc.

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2017). La colaboración docente como factor de

- aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1).
<https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=127352>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Le Meur, G. (1995). *La praxéologie: Une néo-autodidaxie*. Éducation permanente.
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes: Néo-autodidaxie et formation*. Les Presses de l'Université Laval: Chronique sociale.
- Lee, O., Luykx, A., Buxton, C., & Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity in science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 1269-1291.
<https://doi.org/10.1002/tea.20198>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Ley fundamental de Educación (LEF), Pub. L. No. Decreto 262-2011, 32,754 (2012).
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10623.pdf>
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and evaluating science education*, 95(64), 67-78.
- Lieberman, A. (1996). Creating Intentional Learning Communities. *Educational Leadership*, 54(3), 51-55.
- Lillo Zúñiga, F. G. (2013). *Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de*

Pregrado. <https://hdl.handle.net/20.500.12536/537>

Lineamientos de evaluación docente: Evaluación del Desempeño Bajo el Enfoque de Competencias, M. (2010). *Lineamientos de evaluación docente: Evaluación del Desempeño Bajo el Enfoque de Competencias*.

López Gómez, E., & Pérez Navío, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: Contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(12), 32-42.
<https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.955>

López Rupérez, F. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI: La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea.

Marcelo, C. (2007). Propuesta de estándares de Calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto ya distancia. *OREALC-UNESCO*. <https://docplayer.es/11052918-Propuesta-de-estandares-de-calidad-para-programas-de-formacion-docente-a-traves-de-estrategias-de-aprendizaje-abierto-y-a-distancia.html>

Marcelo García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56.

Marcelo Garcia, C. (2006). *Prácticas de e-learning*. Editorial Octaedro.

Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
<http://www.diazdesantos.es/images/libros/SP/SP0495200656.jpg>

Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* (3a. ed). Narcea.

- Marina, J. A., Pellicer, C., & Manso, Jesús. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar informe final*. s. n.
- Martínez, J. L., Bodeguero, D. P., Cicuéndez, P. P. N., Segundo, M. S. P. S., & Sallán, J. G. (2012). *La estructura colegiada en los centros educativos: Trabajo coordinado y trabajo en equipo*. Ministerio de Educación.
- May, S. (2007). Sustaining Effective Literacy Practices Over Time in Secondary Schools: School Organisational and Change Issues. *Language and Education*, 21.
<https://doi.org/10.2167/le799.0>
- McKenzie, P., & Santiago, P. (Eds.). (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publ. http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=014600107&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- Medina, R. A., & Domínguez, G. C. (1989). La formación del profesorado en una sociedad Tecnológica. Madrid, Cincel. En *Metodología innovadora de centros educativos*. J. Cardona. (1994), Sanz y SL Torres. Madrid (pp. 22-45).
- Menze, C. (1981). Formación. En J. Speck & G. Wehle (Eds.), *Conceptos fundamentales de pedagogía; Josef Speck , Gerhard Wehle* (pp. 267-297). Editorial Herder.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, M. & Dirección de Currículo y Planificación educativa. (2003). *Escuela como Centro del Quehacer Comunitario: Formación Permanente en la Escuela*. Caracas.
- Miranda Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: Un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589.

- Miranda Jaña, C., & Rivera Rivera, P. (2009). FORMACION PERMANENTE DE PROFESORES: ¿QUIEN ES EL FORMADOR DE FORMADORES? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100009>
- Montes-Miranda, A., Pérez-Díaz, J., & Macea-González, K. (2022). Acompañamiento andragógico y transformación de las prácticas pedagógicas desde la investigación acción pedagógica | Gestión I+D. *Gestión I+D*, 5(3), 98-193.
- Nieto, J. M., & Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, Metodologías Y Actividades De Formación Docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81.
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OCDE. (2014). *TALIS 2013 estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje: Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures 1. *The Qualitative Report*, 11(3), 474-498. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1663>
- Orlandini Mathews, A. (2017). *Clima Organizacional y Desempeño Docente en la Institución Educativa Antonia Moreno de Cáceres. Año 2017*. [Maestría, César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/11828>
- Osorio Osorio, Z. M. (2016). *Percepciones de los docentes de una institución educativa pública secundaria sobre el diseño de proyectos de aprendizaje en un currículo por competencias* [Pontificia Universidad Católica del Perú].

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/20.500.12404/6736>

Papic Domínguez, K. (2019). Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 63-83.

<https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2881>

Pérez Gómez, Á. I. (1991). Investigación/acción y curriculum. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 10, 69-84.

Pérez Gómez, Á. I. P. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.

Plan Estratégico del Sector Educación (PESE) 2018-2030. República de Honduras. (2018).

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11059.pdf

PREAL/FEREMA. (2010). *Honduras. Informe De Progreso Educativo.* (Educación: Un Desafío Impostergable.).

https://ferema.org:8000/pubFiles/1624393952771_IPEH2010.pdf

PREAL/FEREMA. (2017). *Honduras. Informe de progreso Educativo.*

<https://issuu.com/ferema/docs/informe-de-progreso-educativo-web>

PROFESSIONS, A. C. O. (2004). About Professions Australia: Definition of a profession. Ver: www.professions.com.au/defineprofession.html.

RAE. (s. f.). *Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario.* «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 8 de noviembre de 2023, de <https://dle.rae.es/>

- Real Academia Española (RAE). (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed). Real Academia Española: Asociación de Academias de la Lengua Española: Espasa.
- Reeder, H. P. (2011). *LA PRAXIS FENOMENOLÓGICA DE EDMUND HUSSERL* (1 edición). Editorial San Pablo.
- Rivera, P. (2008). *Perfil profesional de los formadores de formadores del programa de Postítulo* [Tesis de Maestría]. Universidad Austral de Chile.
- Rodríguez Mansilla, Darío. (1999). *Diagnóstico organizacional*. Alfaomega.
- Rodríguez Marcos, A., & Gutiérrez Ruiz, I. (1991). Necesidades de Formación Permanente del Profesorado ante la Reforma de las Enseñanzas no Universitarias. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 12, 33-42.
- Rojas, A. (2020). DESAFÍOS EN CALIDAD Y COBERTURA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA DE HONDURAS 2014-2018. *Economía y Administración (E&A)*, 11(2), 9-24.
<https://doi.org/10.5377/eya.v11i2.10517>
- Ruiz de Azúa, E. (2000). Un primer balance de la educación en España en el siglo XX. *Cuadernos de historia contemporánea*, 22, 159-182.
- Salgado, R. (2006). *La formación docente en América Latina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina* (1 edición). Fondo Editorial UPNFM.
- Salgado, R. (2016). *Desarrollo histórico de las instituciones formadoras de docentes y creación de las escuelas normales: Formación de maestros de primaria Siglo XIX*. Fondo Editorial UPNFM.

- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación* (4 edición). McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez Díaz, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su Funcionamiento* [Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5059/ssd1de1.pdf>
- Sánchez, H. (1996). *Metodología de la investigación científica*. INIDE.
- Sánchez Núñez, J. A. (2012). Day, Cristopher y Gu, Quing (2012) Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Madrid: Narcea. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 137.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA Revista Interdisciplinar*, 16, 91-102.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Avebury [Ashgate].
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1. ed). Paidós.
- Schwartzman, S. (Ed.). (2015). *Education in South America: Education Around the World* (1.ª ed.). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781474243223>
- Secretaría de educación pública, Subsecretaría técnica pedagógica, dirección general de curriculum. (2003). *Currículo Nacional Básico (CNB)*. <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/cnb.pdf>
- Secretaría de Educación (SE), H. (2013). *Primera Evaluación del Desempeño Docente en Honduras*.

- Secretaria de Educación (SE), H. (2014). *Reglamento de la Evaluación Docente* (ACUERDO 1368-SE-2014). Secretaría de Educación.
https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_DE_LA_EVALUACION_DOCENTE_1.pdf
- Secretaria de Educación (SE), H., DIRECCIÓN GENERAL DE CURRÍCULO, & Y EVALUACIÓN DGCE. (2015). *Evaluación del Desempeño Docente 2014. Honduras*.
https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Informe_de_Evaluacion_Docente.pdf
- Secretaria de Educación (SE), & MIDEH. (2016). *Informe Nacional de Desempeño Académico*.
- Solís, M. A., & Godoy, G. E. M. (2010). Impacto y necesidades de capacitación de docentes de educación básica, en relación con el currículo nacional básico.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. En W. R. Houston, M. Haberman, & J. P. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. Macmillan; Collier Macmillan.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum* (4a ed). Morata.
- SUMMA, SEDUC, UPNFM (2023) “Adaptación y Escalamiento de Enfoques de Desarrollo Profesional Docente Mediados por Tecnología en Honduras”. Proyecto GPEKIX “Adapting and scaling teacher professional development approaches in Ghana, Honduras and Uzbekistan”.
https://www.summaedu.org/wpcontent/uploads/2023/03/Informe_SUMMA.pdf

- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (2a ed.). Narcea.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (1. reimpresión). Paidós.
- Thompson, C. L., Huberman, M., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En *La enseñanza y los profesores, Vol. 1, 2000 (La profesión de enseñar)*, ISBN 84-493-0932-8, págs. 19-98 (pp. 19-98). Paidós Ibérica.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089030>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2a ed). Ecoe Ediciones.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Editorial La Muralla. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000107198&page=1>
- Torres Perdomo, M. E., Fermín, Y., Arroyo, C., & Piñero Martín, M. L. (2000). La Horizontalidad y la Participación en la Andragogía. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 10, 25-33.
- UNESCO. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. OREALC.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- UNESCO. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Representación de la UNESCO en Perú.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162.locale=es>

- UNESCO. (2016). *Preparing & supporting teachers to meet the challenges of 21st century learning in Asia-Pacific: Transversal competencies in Education Policies and Practice*. UNESCO Office Bangkok.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246052.locale=es>
- UNESCO, & (OREALC/UNESCO Sant. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC.
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249/PDF/223249spa.pdf.mu](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249/PDF/223249spa.pdf.multi)
 lti
- UNESCO, & (OREALC/UNESCO Sant. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. OREALC Paris; OREU/474. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822.locale=es>
- Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.
- Vaillant, D. (2011a). Alternativas para la formación de docentes en el contexto de los países latinoamericanos. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 2(1), 79-80. <https://doi.org/10.18175/vys2.1.2011.06>
- Vaillant, D. (2011b). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educar*, 327-338.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 55-66.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.001>

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
<http://www.digitaliapublishing.com/a/40859/>

Van-Riel, C. (2018). Tres formas importantes de comunicación corporativa. *Razón y Palabra*, 22(1_100), Article 1_100.

Vezub, L. F. (2005). Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente: La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina*.
https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias_internacionales_de_desarrollo_profesional_docente_LFVezub.pdf

Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 911-937.

Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias*. (1 a ed.). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPEUnesco.
http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/El_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.

Whitehead, D. (2010). The year after: Sustaining the effects of literacy professional development in New Zealand secondary schools. *Language and Education*, 24(2), 133-149. <https://doi.org/10.1080/09500780903350273>

Yus Ramos, R. (1999). Formación permanente del profesorado: Entre la cantidad y la

calidad. En *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (pp. 208-254). Akal.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Anexo 1

Cuestionario para escribir y evaluar el programa de formación permanente de docentes servicio

Con el propósito de describir las percepciones que tienen los profesores del III Ciclo del nivel básico sobre el diseño, implementación y evaluación del programa de formación permanente ofertado por la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDGP) de la Secretaría de Educación, solicitamos su colaboración al análisis de las acciones formativas que se están desarrollando para el desarrollo profesional docente del Sistema Educativo Nacional.

Instrucciones:

El cuestionario contiene una serie de preguntas y de afirmaciones, cada una tiene diferentes categorías de respuesta. Le solicitamos que lea con atención cada una de ellas y proporcione una respuesta sincera y honesta.

I Datos Generales

Institución Educativa	
Nombramiento Permanente o interino(a)	
Estudios de postgrado	

1. Sexo:

Masculino

☐

Femenino

☐

2. Edad: _____

3. Años de experiencia laboral

☐

0 a 3 años

☐

4 a 8 años

☐

9 a 15 años

☐

Más de 15 años

DISEÑO O PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN:

Descripción del perfil de competencias desarrolladas en los procesos formativos

4. Evalúa según tu opinión el perfil de competencias del programa de formación permanente en función de los siguientes criterios:

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. En el programa se identifican las competencias y objetivos en las acciones de formación.					
2. Las competencias son desarrolladas en coherencia con el nivel correspondiente					

de los docentes.					
3. Las competencias enunciadas y desarrolladas en los cursos atienden a los requerimientos del (DCNB).					
4. la contextualización de las competencias son desarrolladas con relación a mi trabajo					

Los contenidos de los programas

5. Valora a continuación la calidad de los contenidos que se han ~~diseñado~~ diseñado en el programa y cursos de formación en función de su:

Componentes	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Claridad					
2. Posibilidad de aplicación al contexto y práctica del aula.					
3. Concentración en relación a la situación e interés como docente					
4. Organización, articulación de las tareas, los contextos de aprendizajes y los objetivos					
5. Rigor científico					
6. Contenidos actuales y relevantes.					

La metodología del programa y cursos

6. A continuación, se presenta una relación de componentes de un curso de formación. Se solicita que valores la importancia que ha tenido en este curso cada uno de los componentes que se te adjuntan:

Componentes	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Presentación de teorías y conceptos relevantes					
2. Demostración de la teoría o destreza (en video, en audio, por escrito)					
3. Práctica y retroalimentación (en vídeo, en audio, por escrito)					
4. Trabajos para realizar fuera del curso					
5. Presentación de materiales de aprendizaje					
6. Reflexión sobre la propia practica					

7. A continuación, se solicita que valores las tareas o actividades que se han llevado a cabo durante el desarrollo de los cursos, pueden ser las realizadas dentro del aula, o indicadas para realizar fuera en tu centro de trabajo:

Componentes	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Adecuación de las tareas a los objetivos del curso					
2. Claridad al explicar en qué consisten las tareas a desarrollar					
3. Relación entre la formación recibida					

en el curso y la complejidad de las tareas curso y la complejidad de las tareas asignadas					
4. Disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas					
5. Facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la tarea					

IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN

Calidad y coherencia de los contenidos

8. A continuación, aparece una relación de contenidos que se han abordado en los cursos del programa. Por favor, indica en qué medida consideras que dominas cada uno de ellos:

Contenido de los cursos	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Planificación, gestión y coordinación de la enseñanza.					
2. Integración de las Tecnologías de la información y comunicación al desarrollo curricular.					
3. Construcción de proyectos participativos de aula a partir de la reflexión y desarrollo curricular.					
4. Desarrollo de estrategias para el trabajo con todos, educación inclusiva, atención a la diversidad.					

5. La gestión de grupos, el trabajo cooperativo y colaborativo en el aula. Estrategias metodológicas y elaboración de materiales didácticos y digitales para el aula.					
6. Métodos de evaluación y valoración de los aprendizajes.					

Los materiales y recursos educativos

9. Ahora quiero, evalúes los materiales que has recibido a lo largo del curso (textos, gráficos, videos, etc.)

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Relevancia con respecto a los contenidos del curso					
2. Claridad conceptual y facilidad de comprensión					
3. Grado de aplicabilidad práctica en el aula					

10. Es posible que a lo largo del curso haya elaborado algún material (video, diseño, plan de trabajo, prácticas, etc.) Quiero así mismo que evalúes estos materiales.

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Nivel de dificultad para su					

elaboración					
2. Claridad de las orientaciones recibidas para su elaboración.					
3. Aplicabilidad práctica en el desempeño como docente.					

Perfil de los formadores

11. Señala tu opinión respecto a las características de los profesores formadores que han participado en el programa y cursos de formación:

Características de los formadores	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Claridad expositiva y asignación de tareas a realizar					
2. Capacidad de motivación					
3. Dominio de una variedad de estrategias didácticas.					
4. Dominio del contenido.					
5. Capacidad para propiciar la reflexión.					
6. Facilidad para mantener relaciones interpersonales, apertura y saber escuchar.					
7. Capacidad de fomentar el trabajo colaborativo y facilitar el trabajo.					
8. Habilidad para resolver situaciones de conflicto.					

El ambiente de aprendizaje en los cursos de formación

12. Ahora queremos conocer tu opinión acerca del ambiente que se ha vivido a lo largo de los programas y cursos.

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Los participantes se han aplicado con interés en el curso.					
2. Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos.					
3. Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado.					
4. Se ha propiciado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo					
5. Los participantes han percibido que la actividad del curso era productiva.					
6. Las tensiones y conflictos en las sesiones se han resuelto favorablemente.					
7. En el curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras.					
8. Los niveles de asistencia al curso se han mantenido equilibrados a lo largo del mismo.					

13. Señala en qué medida se ha tenido en cuenta la opinión de los participantes en los programas de formación para realizar ajustes y modificación:

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja

Componentes					
1. Las competencias y capacidades a lograr					
2. El contenido del curso					
3. Metodología de trabajo					
4. Los momentos de evaluación					
5. La temporalización, calendario					

ASEGURAMIENTO O EVALUACIÓN.

A continuación, se solicita que valores las acciones para conocer la satisfacción de los participantes y la mejora continua de la calidad de la implementación del programa y modalidades de formación permanente.

	Muy Alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
1. Dispositivos y acciones para conocer la satisfacción de los participantes					
2. Aplicación de un sistema de monitoreo de aprendizaje de los participantes.					
3. Generación de planes de mejora, derivados de la información recopilada sobre la calidad de la implementación.					

RECURSOS HUMANOS (PARTICIPANTES)

14. ¿Cuál ha sido el interés y la motivación para tu participación en el curso de formación?

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 2

Entrevista a Directivos de la DGDP y de la Administración Educativa.

Con el propósito de indagar la percepción que ustedes los Directivos de la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) y de la Administración Educativa tienen sobre el desarrollo del programa de formación permanente de la Secretaría de Educación solicitamos su apoyo a la problemática en cuestión, contestando de manera honesta y sincera las preguntas que se plantean. La información proporcionada será utilizada con la mayor confidencialidad; sus nombres no aparecerán en el informe, sino que, en su lugar, se emplearán algunos códigos.

Desarrollo

1. ¿Cuál es la estructura organizativa de la DGDP de la SE, según la (LFE) para enfrentar los nuevos desafíos de la formación permanente de docentes en servicio?
2. ¿Cuál es el modelo empleado y su pertinencia para la formación permanente de docentes en servicio?
3. ¿Cuál es el proceso que se ha seguido hasta el momento con relación al diseño, implementación y evaluación de la propuesta formativa?
4. ¿Hasta qué grado o nivel se han considerado las tendencias internacionales en el tema de la formación permanente, y las necesidades de los profesores?
5. ¿Cómo es el desempeño de los formadores (capacitadores)? ¿Identifica algunas cualidades o debilidades en ellos?

6. ¿Cómo se realiza el seguimiento y registro del desarrollo profesional de los docentes en servicio de los centros educativos?

7. ¿Cómo el clima organizacional de los centros educativos puede contribuir a la calidad del aprendizaje de los docentes en servicio?

8. ¿Cómo han impactado las acciones formativas desarrolladas, en la calidad de los aprendizajes del nivel básico, frente a los nuevos desafíos del desarrollo profesional, desde una perspectiva crítica y reflexiva?

9. ¿Qué innovaciones se observan en el desarrollo profesional de los docentes en servicio?

Entrevista en profundidad a Teórico experto de la FPD de la Universidad de Barcelona

Con el propósito de indagar la opinión calificada de un experto teórico práctico de la Formación Permanente y el Desarrollo Profesional Docente sobre los modelos y programas formativos a nivel internacional solicitamos su apoyo a la problemática en cuestión, contestando con la mayor simpleza y autoridad de conocimiento al guion de preguntas abiertas que se plantean. La información proporcionada será utilizada con la mayor objetividad; su aporte es altamente relevante para lo atinente al objeto de estudio de esta investigación.

Desarrollo:

1. La pertinencia de los modelos de FPD, su evolución.
2. Modalidades más utilizadas para la Formación Permanente de Docentes.
3. Consideraciones sobre el desempeño de los formadores o capacitadores (debilidades y fortalezas al momento de transponer contenidos).

4. Pertinencia de los contenidos con relación al contexto y vinculación con las problemáticas del centro educativo.
5. -Relación entre los estándares de calidad, acreditación, meritocracia e incentivo económico.
6. Importancia del clima organizacional en los centros educativos para la DPD
7. Importancia del liderazgo Directivo
8. Innovaciones en la práctica pedagógica de los docentes participantes en el DPD.
9. Urgencias, cambios y contemplaciones de un modelo de FP para fortalecer el DPD.

Anexo 3

Guion para Grupo Focal con los formadores (capacitadores) del programa formativo permanente de la DGDP.

Datos Generales

Fecha: ----- N°-----

Moderador-----Asistente-----ASISTENTE: -----

Párrafo Introductorio

Buen día/buena tarde; les agradecemos que hayan aceptado participar en este grupo focal; esperamos que sus comentarios los puedan hacer con la mayor libertad posible.

El objetivo de esta jornada es recolectar información acerca de las percepciones que ustedes como facilitadores de los programas formativos de la DGDP tienen sobre la formación permanente y el desarrollo profesional de estos con las acciones formativas ofertadas en el nivel básico de la educación en el municipio de San Pedro Sula. La información proporcionada, será utilizada con la mayor confidencialidad; sus nombres no aparecerán en el informe, sino que, en su lugar, se emplearán algunos códigos.

Desarrollo:

- 1. *Con relación a la planificación de la formación permanente de docentes***
 1. ¿Qué participación tuvieron ustedes en la planificación del programa de formación permanente de docentes?

2. ¿Cuál es el modelo de formación permanente adoptado y que valoraciones pueden hacer ustedes de su aplicación?

2. *En referencia al desarrollo o implementación:*

1. ¿Qué competencias científico-pedagógico-didácticas son fundamentales para el desarrollo del programa?
2. ¿Con qué competencias se consideran formados ustedes para desarrollar este programa de formación permanente de docentes?
3. ¿Cuáles son los aportes importantes de ustedes para el desarrollo del programa?

3. *Con relación a la evaluación de la formación:*

1. ¿Qué condiciones académico-administrativas favorecen y dificultan su desempeño en el desarrollo del programa?
2. ¿Cómo valora el clima organizacional, liderazgo directivo y cultura de trabajo de los centros educativos para el desarrollo profesional de los docentes en servicio?
3. ¿Qué cambios harían ustedes para que se fortalezca el programa y el desarrollo profesional de los docentes en servicio, de acuerdo con los nuevos desafíos que demanda el contexto actual?
4. ¿Cómo se realiza el aseguramiento de la calidad, sostenibilidad del Programa de Formación Permanente y el Desarrollado Profesional Docente?