

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado
Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y
Profesión Docente



Tesis Doctoral

Relación Teoría y Práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica:
desde la perspectiva de los graduados.

Tesista

Mirian Ondina Jiménez Durón

Asesor de Tesis

Doctor José Hernán Montúfar Chinchilla

Tegucigalpa, M.D.C. Noviembre de 2022

**RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE
EDUCACIÓN BÁSICA: DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS GRADUADOS.**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y

Profesión Docente



Relación Teoría y Práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica:
desde la perspectiva de los graduados.

Tesis Doctoral para obtener el título de

Doctora en Políticas Públicas y Profesión Docente

Tesista

Mirian Ondina Jiménez Durón

Asesor de Tesis

Dr. José Hernán Montúfar Chinchilla

Tegucigalpa, M.D.C. Noviembre de 2022

AUTORIDADES**DR. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA**

Rector

M.Sc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA 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



**Dedico esta tesis a Dios, por permitirme culminarla con
éxito, por su guía y fortaleza constante.**

**Dedico esta tesis a mi esposo y a mis hijos por su apoyo
y amor incondicional, ¡Los Amo con todo mi corazón!**



AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su infinito amor y presencia, que me acompaña siempre.

A toda mi hermosa familia, en especial a mi esposo y a mis hijos, por su bondad, paciencia y apoyo incondicional.

A mi asesor de tesis, Dr. José Hernán Montúfar Chinchilla, por su apoyo permanente y sus conducciones asertivas para realizar un buen trabajo.

A la Dirección de Postgrado y en especial a la Dra. Judith Susana Morel por sus gestiones y apoyo permanente.

A las Autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, por permitirme formar parte de este Doctorado y por todo el apoyo brindado.

RESUMEN

En este informe se hace una presentación reflexiva sobre la realidad educativa, a través de la exposición de los resultados del desarrollo de la investigación titulada “Relación Teoría y Práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: desde la perspectiva de los graduados” de los centros regionales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en donde se desarrolla esta Licenciatura, además, se incluyó a los empleadores/directores como informantes claves en el estudio.

Se planteó como pregunta de investigación ¿Cuál es la relación teoría y práctica a partir del grado de correspondencia entre las competencias profesionales establecidas en el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y el desempeño profesional en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en los centros educativos del Sistema Educativo Nacional de los graduados entre el período 2015-2020? Y se diseñó un objetivo general y 5 objetivos específicos.

En la fundamentación teórica, se plantearon los antecedentes históricos y la discusión contemporánea, la relación teoría y práctica en la formación inicial de docentes de Educación Básica, la situación de esta en la realidad hondureña y las competencias profesionales; es oportuno resaltar la relevancia de este tema para la formación docente, tal como lo plantea Sánchez-Sánchez (2016) actualmente “la formación inicial enfrenta el desafío de generar espacios y dispositivos que permitan familiarizar a la persona aprendiz con unos juegos de reglas flexibles y cambiantes para comprender la especificidad del trabajo docente, a partir de una adecuada relación teoría-práctica” (p. 1).

Metodológicamente, se optó por el enfoque mixto de complementariedad metodológica, para darle profundidad al análisis y comprender mejor el objeto de estudio, se utilizó el cuestionario y entrevistas en profundidad.

Como resultados, las tendencias cuantitativas han sido muy similares a las cualitativas y ambas poblaciones han reconocido que sí existe una concordancia entre la relación teoría y

práctica; pero a la vez, también plantean una ruptura en la correspondencia entre estos dos ámbitos de la educación. A continuación, algunos de los resultados más relevantes, el 86% de los graduados opinan que, sí existe una relación teoría y la práctica, pero, un 14% consideran que no; en cuanto a las entrevistas, coinciden en que, sí hay una concordancia, pero que esta, debe ser más enriquecedora, optimizando la relacionando teoría y práctica dentro y fuera del aula. Ya que, una cosa es lo que dicen los libros y otra la realidad del contexto; se recibe mucha teoría y cuando se lleva a la práctica, se encuentran con escenarios distintos; evidenciándose, un divorcio entre los conceptos teóricos y el contexto real, por tanto, aún hay muchas tendencias tradicionales en cómo sigue enseñándose.

Estos resultados, suponen la necesidad de articular adecuadamente el trinomio: teoría, contextos y actores educativos. Por consiguiente, se debe trabajar en actualizar el plan estudios para perfeccionar y alinear la formación, que permitan situar el trabajo docente con coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica, así como también con las herramientas tecnológicas.

Palabras claves: Relación teoría-práctica, formación inicial de docentes, profesión docente, competencias pedagógico-didácticas, disciplinares y de investigación.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	6
AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN	16

PARTE I.- MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	22
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	22
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	30
1.3. OBJETIVOS.....	31
1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	32
1.5. DELIMITACIÓN.....	33
1.6. JUSTIFICACIÓN	34
2.1. APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA.....	38
2.2. ENFOQUE	39
2.3. TIPO DE DISEÑO.....	42
2.4. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	44
2.5. POBLACIÓN Y MUESTRA.	50
2.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	53
2.7. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	57
2.8. PLAN DE ANÁLISIS.....	62

PARTE II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS	66
1.1. ANTECEDENTES	66
1.2. ESTADO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA...	67
1.3. DISCUSIÓN CONTEMPORÁNEA: ESTADO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI A LA FECHA	79
1.4. SÍNTESIS VALORATIVA Y APORTES PARA LA INVESTIGACIÓN	99
CAPÍTULO 2. RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES ...	106
2.1 LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	106
2.2 LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA COMPRENSIÓN Y DELIMITACIÓN DE LOS TÉRMINOS.....	107
2.3 SIGNIFICADOS DE IR Y VENIR ENTRE LA TEORÍA	112
2.4 LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA: DOS CONTEXTOS RELACIONADOS	114
2.5 FORMACIÓN HUMANISTA DE LA PROFESIÓN DOCENTE.....	116
2.6 MODELOS COMPRENSIVOS QUE ACERCAN LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	118
2.6.1. MODELO: ACUERDO INTERINSTITUCIONAL.....	119
2.6.2. ENFOQUE REALISTA “REALISTIC APPROACH”	121
CAPÍTULO 3. FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: SITUACIÓN HONDURAS, CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO (CNB) y DISEÑO CURRICULAR NACIONAL BÁSICO (DCNB)	130
3.1. FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	130
3.2. CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO	136
3.3. NIVELES EDUCATIVOS.....	137
3.4. ÁREAS CURRICULARES, EJES TRANSVERSALES Y ESTÁNDARES EDUCATIVOS.....	138
3.5. ENFOQUE CURRICULAR.....	139
3.6. DISEÑO CURRICULAR NACIONAL BÁSICO	139
3.7. EDUCACIÓN BÁSICA.....	140
3.8. PERFIL DESEADO DE LA HONDUREÑA Y EL HONDUREÑO.....	143
3.9. PERFIL DEL Y LA DOCENTE	144

CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UPNFM, PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES	145
4.1. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UPNFM	145
4.2. PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE	165
4.3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES.....	188

PARTE III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	213
3.1.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS GRADUADOS.....	213
3.1.2. ANÁLISIS DE HALLAZGO CUALITATIVOS DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS A LOS GRADUADOS Y EMPLEADORES/DIRECTORES	243
3.1.3. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	263

PARTE IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	307
2. LINEAMIENTOS GENERALES.....	330
3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	343
4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	344
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	345
ANEXOS	361
1. INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTOS.	362
2. INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN DE LOS GRADUADOS (PRUEBA PILOTO).....	373
3. INSTRUMENTO VALIDADO.	379
4. GUÍA DE ENTREVISTA PARA GRADUADOS	384
5. GUÍA DE ENTREVISTA PARA EMPLEADORES/DIRECTORES.	386

6. MATRIZ DE CODIFICACIÓN Y TABULACIÓN DE HALLAZGOS DE LA PREGUNTA ABIERTA Y LAS ENTREVISTAS A LOS GRADUADOS	388
7. MATRIZ DE CODIFICACIÓN Y TABULACIÓN DE HALLAZGOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS EMPLEADORES/DIRECTORES.....	422

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	45
TABLA 2 OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	48
TABLA 3 GRADUADOS ENTREVISTADOS POR SEDE DE GRADUACIÓN.....	52
TABLA 4 INFORMANTES CLAVES: EMPLEADORES/DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS.....	53
TABLA 5 CRITERIOS DE DECISIÓN PARA LA CONFIABILIDAD DE UN INSTRUMENTO.....	58
TABLA 6 VALORES DEL ALFA DE CRONBACH PARA EL CUESTIONARIO DE LA INVESTIGACIÓN	58
TABLA 7 EXPERTOS QUE VALIDARON EL INSTRUMENTO	60
TABLA 8 VARIABLE, DIMENSIONES Y CANTIDAD DE ÍTEMS ANTES Y DESPUÉS DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO	61
TABLA 9 FASES DEL DISEÑO DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN.....	62
TABLA 10 LÍNEAS DE ACCIÓN PARA EL APOYO A LA INSERCIÓN PROFESIONAL	75
TABLA 11 DIFERENCIA ENTRE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE FIN DE GRADO Y CUMPLIMIENTO METAS PEI 2014-2018.....	103
TABLA 12 PREGUNTAS CONCRETAS PARA LA FASE 2 DEL MODELO ALACT	125
TABLA 13 HECHOS HISTÓRICOS PARA LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	146
TABLA 14 JUSTIFICACIÓN EN LA QUE SE SUSTENTA LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN BÁSICA	151
TABLA 15 DIMENSIONES EN LAS QUE SE FUNDAMENTA EL PLAN DE ESTUDIOS.....	155
TABLA 16 RESUMEN DE MODELOS PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES.....	173
TABLA 17 RELACIÓN ENTRE EL TIPO DE ADMINISTRACIÓN Y TIEMPO DE LABORAR EN EL CENTRO EDUCATIVO	222
TABLA 18 VARIABLES Y DIMENSIONES QUE SE INCLUYEN EN EL CUESTIONARIO.....	224
TABLA 19 ÍTEMS DE LA CONCORDANCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	225

TABLA 20 FRECUENCIA PARA DIMENSIÓN CONCORDANCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	226
TABLA 21 ÍTEMS DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS	231
TABLA 22 FRECUENCIA PARA DIMENSIÓN COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS.....	232
TABLA 23 ÍTEMS DE LAS COMPETENCIAS DISCIPLINARES	236
TABLA 24 FRECUENCIA PARA DIMENSIÓN COMPETENCIAS DISCIPLINARES.....	237
TABLA 25 ÍTEMS DE LAS COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN.....	239
TABLA 26 FRECUENCIA PARA DIMENSIÓN COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN	240
TABLA 27 TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN CONCORDANCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.....	265
TABLA 28 TRIANGULACIÓN COMPETENCIAS GENÉRICAS	277
TABLA 29 TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS	282
TABLA 30 TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN COMPETENCIAS DISCIPLINARES	295
TABLA 31 TRIANGULACIÓN DIMENSIÓN COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN.....	300
TABLA 32 MATRIZ DE CODIFICACIÓN Y TABULACIÓN DE HALLAZGOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS GRADUADOS	388
TABLA 33 MATRIZ DE CODIFICACIÓN Y TABULACIÓN DE RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS EMPLEADORES/DIRECTORES	422

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 PROMEDIO NACIONAL EN LA PRUEBA DE CONOCIMIENTO DEL DESEMPEÑO DOCENTE 2014 Y 2015	104
FIGURA 2 PRESUPUESTO VIGENTE DEL SECTOR EDUCACIÓN COMO PROPORCIÓN DEL PRESUPUESTO TOTAL DEL GOBIERNO CENTRAL.....	105
FIGURA 3 CONEXIONES INTERINSTITUCIONALES ENTRE LAS UNIVERSIDADES Y LAS ESCUELAS	120
FIGURA 4 MODELO ALACT	125
FIGURA 5 EL MODELO ALACT (CÍRCULO INTERNO) Y LAS COMPETENCIAS NECESARIAS DE FORMADORES DE DOCENTES (CÍRCULO EXTERNO)	127
FIGURA 6 LOS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO RECTORADOS POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN: DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN AL CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO.....	138
FIGURA 7 ESTRUCTURA CURRICULAR DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	141
FIGURA 8 CONDICIÓN LABORAL DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	214
FIGURA 9 DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS POR RANGO DE EDAD	215
FIGURA 10 DISTRIBUCIÓN DE GRADUADOS POR GÉNERO.....	217
FIGURA 11 SEDE DE GRADUACIÓN	218
FIGURA 12 GRADO ACADÉMICO ACTUAL.....	219
FIGURA 13 DISTRIBUCIÓN POR AÑO DE GRADUACIÓN.....	220
FIGURA 14 TIPO DE ADMINISTRACIÓN DEL CENTRO DONDE LABORA	220
FIGURA 15 TIEMPO DE LABORAR EN EL CENTRO EDUCATIVO	221
FIGURA 16 DEPARTAMENTO DONDE LABORA.....	223
FIGURA 17 TENDENCIA DE LA DIMENSIÓN CONCORDANCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	229
FIGURA 18 TENDENCIA DE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS.....	235
FIGURA 19 TENDENCIA DE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS DISCIPLINARES	238
FIGURA 20 TENDENCIA DE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN	242

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de docentes es un tema que ha sido y sigue siendo objeto de diferentes estudios y reformas educativas, debido a la gran relevancia que representa para los diferentes sistemas educativos a nivel mundial y especialmente en Latinoamérica. Estas reformas, tienen su origen en las propuestas emanadas de las Cumbres y Acuerdos de las declaraciones mundiales como: Jomtien (1990), Dakar y Nueva York (2000) e Incheon, Corea del Sur (2015), que, según Gil (2018) “en las últimas décadas, se han ocupado del tema de la formación docente, al considerar que constituye el principal eje de preocupación y atención de toda reforma educativa” (p. 13), coincidiendo, en el rol preponderante que tienen los docentes en la educación y en las condiciones que repercuten para un buen desempeño.

Si bien es cierto, que con las declaraciones mundiales se han logrado avances, aún hay muchos desafíos que siguen siendo temas de discusión y metas por superar, como por ejemplo alcanzar un alto nivel de conocimiento o de desarrollo de competencias académico-profesionales, una formación inicial de docentes de calidad, una adecuada contextualización de esa formación al contexto real en donde el docente ejercerá su profesión, por lo que se requiere de una revisión minuciosa del rol que debe asumir el docente en los escenarios actuales, ya que es una de las piezas claves para lograr resultados de calidad en los sistemas educativos.

Este importante rol que representan los docentes, queda evidenciado en el informe del balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, planteándose que “el tema de los docentes sobresale como uno de los más críticos y un tema pendiente en todos los países de la región” UNESCO (2001, tercer objetivo, apartado 3.5). En este sentido, los cambios que se han registrado en la educación, se han enfocado principalmente en aspectos pedagógicos y no así en el desempeño de los docentes.

Ahora bien, para lograr superar los desafíos antes mencionados, los sistemas educativos están llamados a superar la deuda pendiente que tiene la educación del siglo XX y emprender las nuevas tareas que demanda el siglo XXI que no son una tarea fácil. Porque tanto

la agenda del siglo XX, como la del siglo XXI, son tremendamente exigentes y costosas. “Aplicarlas al mismo tiempo es una faena que requerirá un formidable esfuerzo. Compatibilizar sus fines y ritmos de implementación será, de aquí en adelante, la clave de las políticas educativas” (Brunner, 2000, p. 28). También, se requiere que los docentes y las instituciones formadoras de formadores asuman la responsabilidad que cada uno tiene.

Por tanto, se debe asumir con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de las instituciones educativas en la época actual (Zubiría, 2013). En el caso de los docentes que están en el ejercicio de la profesión, requieren de procesos de actualización. Con respecto a las instituciones formadoras, la revisión de sus planes y programas de estudio, para proponer un nuevo perfil de profesionales que desarrollen la capacidad reflexiva sobre su propio quehacer, sobre el contexto donde ejerce la profesión, también, que tengan amplios conocimientos y desarrollo de competencias pedagógico-didáctico y disciplinar, uso de metodologías innovadores, para que, a través de estas los estudiantes puedan construir de manera significativa su propio conocimiento y así dar respuesta a los nuevos retos educativos. En este sentido, la profesión docente requiere de una preparación especializada, para brindar un servicio de reconocido valor social.

Así como la mayoría de países latinoamericanos avanzan para transformar y mejorar sus sistemas educativos, principalmente en lo que se refiere a la formación inicial de docentes de Educación Básica, Honduras no ha sido la excepción, como un país miembro de diferentes organismos internacionales y firmante de estos acuerdos, se ha comprometido a lograr todas las acciones discutidas y aprobados en el seno de estos organismos. En consonancia con los compromisos asumidos, se ha iniciado un proyecto de transformación de la formación docente donde se integren la formación inicial y la formación permanente de docentes en servicio, con mayor énfasis en la Educación Básica. En este propósito, el Consejo Nacional de Educación ha organizado una comisión técnica integrada por la Secretaría de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) para poder proponer las políticas públicas necesarias y la creación de entidades integradas para transformar la formación docente.

También, ha trabajado en disminuir la brecha de desigualdad y cobertura en la educación. Sin embargo, según Rápalo (2010) “aún en este aspecto el progreso ha sido tan lento que el país no está logrando las metas establecidas y se está quedando atrás con respecto a los otros países de la región” (p. 26) de seguir con ese ritmo, no logrará alcanzar ni las metas del milenio ni las propias metas de cobertura del plan EFA nacional (Rápalo, 2010). Otro de los aspectos que cabe mencionar, es el que plantea el Sistema de las Naciones Unidas en Honduras (2010) en el tercer informe de los Objetivos del Milenio de Honduras, que entre algunas de las limitantes más relevantes que obstaculizan los avances en el acceso a una educación está “la baja calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, produciendo deficiencias persistentes en la formación de competencias educacionales en docentes y alumnos y alumnas que resultan esenciales para el desarrollo” (p. 30). Por consiguiente, se hace necesario la creación de un sistema de acreditación de la calidad; que evalúe y dé seguimiento al desempeño docente para buscar mecanismos que le permita a los docentes, mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Chacón, 2016).

Si bien es cierto, se reconoce que han existido avances significativos en la formación inicial de docentes y se denota la importancia que tiene para el desarrollo del país; pero, todavía hay mucho trabajo por realizar para lograr los resultados esperados. De acuerdo con lo planteado, es necesario seguir aunando esfuerzos para potenciar la formación inicial de docentes, especialmente de educación básica y apoyar su avance, pues esta es clave para mejorar la calidad educativa que se requiere alcanzar. Asimismo, es de interés para la universidad, ya que se fundamenta en la línea de investigación profesión docente, específicamente en el área temática priorizada “Formación Inicial de Docentes” de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM, 2020, p. 21). Con base en las consideraciones anteriores, resulta pertinente y factible el desarrollo de la investigación titulada: “Relación Teoría y Práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: desde la perspectiva de los graduados”.

A continuación, se presentan los apartados que se incluyen en este estudio. Inicialmente, se propone el tema de investigación que se titula “Relación Teoría y Práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: desde la perspectiva de los graduados”,

la dedicatoria, agradecimiento, resumen y la introducción. Seguidamente, se incluyen IV partes, la parte I. Marco metodológico que está subdividido en dos capítulos: en el capítulo 1. Está la construcción del objeto de estudio, en donde se presentan el planteamiento del problema, pregunta de investigación la cual está formulada de la siguiente manera: ¿Cuál es la relación teoría y práctica a partir del grado de correspondencia entre las competencias profesionales establecidas en el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y el desempeño profesional en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en los centros educativos del Sistema Educativo Nacional de los graduados entre el período 2015-2020?

También se incluyen objetivos: un general y cinco específicos, en cuanto al objetivo general, hace referencia a “Describir la relación teoría y práctica a partir del grado de correspondencia, entre las competencias profesionales establecidas en el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y el desempeño profesional en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, en los centros educativos del Sistema Educativo Nacional de los graduados entre el período 2015-2020”. Asimismo, se mencionan las preguntas de investigación, delimitación y la justificación. Ya en el capítulo 2 está la metodología de investigación que se utilizó, tomando como base para el análisis el enfoque teórico socio-educativo, utilizando aportes del paradigma Hermenéutico o Interpretativo y el normativo crítico; se utilizó un método mixto, de complementariedad metodológica, incluyendo técnicas de corte cuantitativo y cualitativo para poder dar respuesta a los objetivos e interrogantes que se propusieron en la investigación.

Consecutivamente, está la Parte II. Fundamentación teórica, en la cual se incluyen 4 capítulos: 1. Antecedentes históricos, 2. Relación teoría y práctica en la formación inicial de docentes, 3. Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: Situación Honduras, Currículo Nacional Básico (CNB) y Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) y 4. La Formación Inicial de Docentes de Educación Básica de la UPNFM, Práctica Profesional Docente y las Competencias Docentes; cabe resaltar que en esta parte se establece el estado del arte actual sobre la formación inicial de docentes, que da cuenta de las preocupaciones crecientes por abordar los

desafíos relacionados con el fortalecimiento de la profesión docente y ayuda al lector a situarse en cuanto a los avances que han existido en el campo de estudio.

Luego, la parte III. Análisis de resultados, en donde se incluyen la interpretación y análisis de los resultados estadísticos, cuantitativos y cualitativos de la investigación. Posteriormente, en la parte IV. Discusión de resultados, hallazgos y conclusiones finales, este apartado incluye la interpretación de los resultados, hallazgos y las principales conclusiones finales a las que se llegaron, lineamientos generales, limitaciones y las futuras líneas de investigación; en cuanto a los lineamientos, son algunas sugerencias a partir de los resultados, que están enfocadas en la adecuación, actualización y mejora continua del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo, que potencien el desarrollo de competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje significativo, que permitan situar el trabajo docente con coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica. Y, por último, se incluyen la bibliografía consultada y los anexos.

PARTE I.- MARCO METODOLÓGICO



CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La globalización del conocimiento reactiva y genera una acentuada atención en la educación, así como también en la formación que se está brindado a los futuros docentes, siendo un tema de relevancia internacional y nacional, y también ser reconocido como un factor clave para mejorar la calidad educativa. Según Barber y Mourshed, (2008) la capacidad de los países, no solo en las economías más avanzadas, sino, que también en las que están experimentando un rápido desarrollo, para competir en la economía global de conocimientos; afrontan la creciente demanda de un alto nivel de conocimientos. A su vez, requieren mejoras en la calidad de los resultados escolares y una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje.

En Latinoamérica, la formación inicial de docentes es un tema de relevancia significativa en los últimos tiempos. Enfatizando en el hecho de que toda profesión requiere una preparación especializada, para brindar un servicio de reconocido valor social e impactar en los estándares de calidad que se requieren alcanzar en todas las regiones. Por tanto, surge en la actualidad una permanente preocupación por los sistemas educativos y por la calidad de enseñanza-aprendizaje que están brindando, para que los estudiantes puedan tener acceso a una educación de calidad, equitativa, continuar especializándose y a oportunidades de empleo con ingresos económicos dignos, que les permitan mejorar su calidad de vida.

Ahora bien, para lograr alcanzar un alto nivel de conocimiento, una educación de calidad y que logre llegar a todos por igual; son situaciones que generan nuevos desafíos para los maestros y para las instituciones formadoras de formadores; debido a que los sistemas educativos están llamados a superar la deuda pendiente que tiene la educación del siglo XX y emprender las nuevas tareas que demanda el siglo XXI no son una tarea fácil. Porque tanto la agenda del siglo XX, como la del siglo XXI, son tremendamente exigentes y costosas. “Aplicarlas al mismo tiempo es una faena que requerirá un formidable esfuerzo. Compatibilizar sus fines y ritmos de implementación será, de aquí en adelante, la clave de las políticas educativas”

(Brunner, 2000, p. 28). Dentro de estas políticas tenemos las relacionadas con la educación, en especial las de formación inicial de docentes, que para lograr mejorar los niveles de calidad es de gran importancia la adecuada formación que se brinde a los futuros profesores, que logre el óptimo desarrollo de las competencias profesionales, para formar a un profesional que se adapte a las diferentes situaciones que se le presentan en el ejercicio de la profesión.

Por tanto, se debe asumir con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual (Zubiría, 2013). En el caso de los docentes que están en el ejercicio de la profesión, requieren de procesos de actualización. En referencia a las instituciones formadoras, la revisión de sus planes y programas de estudio, para proponer un nuevo perfil de profesionales que desarrollen la capacidad reflexiva sobre su propio quehacer, sobre el contexto donde ejerce la profesión, también, que tengan amplios conocimientos y desarrollo de competencias específicas, uso de metodologías innovadoras, para que, a través de estas los estudiantes puedan construir de manera significativa su propio conocimiento y así dar respuesta a los nuevos retos educativos.

Con base en estos planteamientos, se hace necesario seguir realizando estudios que vayan enfocados, no solo a como es y se desarrolla la formación docente, sino que también, se logren visualizar esos mecanismos de “reflexión-sistematización-acción”, que den como resultados cambios en los diferentes componentes de la formación. Ante esta situación, una propuesta sencilla emerge: crear condiciones para que los educadores, desde sus espacios de trabajo y acompañados por profesionales con una visión crítica y ampliada de la ciencia, la investigación y la formación docente, “se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, sus logros y caídas a sus estudiantes” (Messina, 1999, p. 166).

Significa entonces que, para lograr calidad educativa, los sistemas educativos están llamados a avanzar en consonancia a los cambios suscitados a nivel internacional, la consultora McKinsey y Company, entre mayo de 2006 y marzo de 2007, realizaron una investigación de los sistemas educativos de más alto desempeño del mundo, definidos así por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), en donde se ha comprobado que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (p. 3). Este estudio finalizó con un informe, en donde, el objetivo principal “ha sido comprender por qué los

sistemas educativos con más alto desempeño del mundo alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría de los demás, y por qué ciertas reformas educativas tienen tanto éxito, cuando muchas otras no logran su cometido” (Barber y Mourshed, 2008, p. 7).

Este análisis comparativo fue logrado con el estudio de las características de veinticinco sistemas educativos de todo el mundo, incluidos diez de los sistemas con mejor desempeño. Entre algunos de los resultados que se resaltan se encuentran 3 aspectos fundamentales para la educación: 1. Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, es decir, seleccionar a los mejores candidatos para profesores; 2. Desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes. Se trata de contar con formación y apoyo continuo para que los docentes desarrollen prácticas cada vez más eficaces, y 3. Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños. Estos tres aspectos se cumplirían en la medida que se brinde una excelente instrucción en la que se desarrollen las competencias requeridas para un buen desempeño, por tanto, los aspirantes deben poseer cierto conjunto de cualidades susceptibles de identificación antes de ser seleccionados como candidatos para su formación docente (Barber y Mourshed, 2008, p. 6).

También, en Centroamérica la formación inicial de docentes es un tema que ha cobrado un marcado interés en los últimos tiempos, a través de diferentes escritos que plantean la necesidad de impulsar, con visión sistémica y sostenible, un conjunto de políticas orientadas a mejorar la profesión docente, resaltando que el propósito final debe ser el aprendizaje de los estudiantes en sus distintas etapas de desarrollo (Guzmán, 2013). Ahora bien, para poder desarrollar una educación de calidad se debe pensar en el hecho de que toda carrera profesional requiere de una preparación especializada, para así brindar un servicio de reconocido valor social; en donde se busque impactar en los estándares de calidad que se requieren alcanzar en todas las regiones. Y con ello lograr la mejora y desarrollo de la sociedad.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011, p. 7) “sostiene el principio de que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico” manteniendo una visión totalizadora y humanista de la educación de calidad en el mundo entero; por ende, se vuelve indispensable buscar la mejora continua del profesorado de Educación Básica; porque, “no hay

transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado” (Márquez, 2009, p. 13). Asimismo, la educación debe estar sustentada en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1997).

En consonancia con la transformación en la formación del profesor, la estrategia más común que se ha utilizado en diferentes países para elevar la calidad docente, ha sido modificar el tipo e incrementar la cantidad de educación requerida para obtener un certificado de docencia. Asimismo, en los últimos tiempos, varios países alrededor del mundo han transferido la formación docente de instituciones secundarias especializadas (generalmente escuelas normales) a instituciones postsecundarias, tales como instituciones de formación docente o universidades, y también han requerido años adicionales de educación (Puryear, 2015). Dejando claro que entre mejores niveles de calidad tengan las instituciones formadoras, estos repercuten de manera directa sobre los resultados del proceso de formación de docentes, por tanto, se puede establecer que instituciones con mayores niveles de calidad, tendría una formación inicial de docentes de mejor calidad, evidenciándose esto en las evaluaciones que se realizan a sus egresados (Pedraja et al., 2012).

Es evidente que, la mayoría de los países de la región están llamados a generar cambios y avanzar en mejorar sus sistemas educativos, principalmente en los temas relacionados con la cobertura de la educación, la formación inicial de docentes y la relación de la teoría y la práctica. En lo que respecta a estos temas, Honduras no ha sido la excepción, se ha trabajado en disminuir la brecha de desigualdad y acceso a la educación, aumentando los años de escolaridad obligatoria de 6 a 12 años, como lo señala la Ley Fundamental de Educación “El Estado está obligado a brindar educación pública al menos desde (1) año de educación prebásica hasta el nivel medio” (Ley Fundamental de Educación, 2012, p. A-4, artículo 8).

En cuanto a la formación inicial de docentes, Honduras ha tenido avances significativos en mejorar la profesionalización, pues esta se desarrollaba por parte de la Secretaría de Educación, a través de las Escuelas Normales y que a partir del 2015, mediante el acuerdo de transformación de las escuelas normales publicado el 14 de diciembre del 2015 por el diario oficial La Gaceta, algunas de ellas fueron asignadas a la Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán para impartir Educación Superior, elevando de esta manera el perfil profesional para ejercer la docencia en Educación Básica.

Este proceso de transformación, está basado en el diagnóstico realizado a cada una de las Escuelas Normales del país, en este, se respondía a una tabla de criterios que valoraban los aspectos siguientes: organizacional/administrativo; pedagógico/curricular; infraestructura y equipamiento. Los resultados determinaron “que ninguna de ellas llena los requisitos mínimos para transformarse en una Universidad Oficial, que responda a los requerimientos del desarrollo social y económico regional y local de su respectiva área de influencia” (República de Honduras, 2015, p. A. 3).

Basados en los resultados anteriores, se designa a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, la responsabilidad de la Formación Inicial de Docentes en los niveles de prebásica, básica y media del Sistema Educativo Nacional; para dar cumplimiento al artículo 66 de la Ley Fundamental de Educación. Bajo esta responsabilidad la UPNFM presenta a la sociedad la propuesta de transformación de la formación docente, en este propósito, realiza un rediseño del plan de estudios de la Educación Básica, presentando una respuesta a la sociedad hondureña. En donde se propone una Carrera acorde con las condicionantes sociales, pedagógicas y jurídicas; también cabe resaltar que para lograr los objetivos propuestos, la institución implementa un nuevo modelo educativo, en donde se asume un enfoque curricular basado en competencias académico-profesionales, una perspectiva teórica constructivista y la tipología propuesta por el Proyecto TUNING Latinoamérica, de esta manera se busca la formación de una generación con un alto grado de conciencia de la responsabilidad profesional y social que conlleva el quehacer docente, de un “ciudadanos con capacidad de proyección social, capaces de movilizar los saberes necesarios para el desempeño profesional exitoso y además, con una actitud crítica y propositiva en la búsqueda y solución de problemas” (UPNFM, 2015, p. 37).

Para lograr la formación de un ciudadano con el perfil que demanda la sociedad, la universidad ha establecido diferentes áreas curriculares en el plan de estudios, que son como un espacio que posibilita experiencias de aprendizaje, estas áreas son: la Formación de fundamento, la Formación específica y la Práctica profesional. Por lo que, se trata de un

proceso formativo que permitirá incorporar las competencias docentes, relacionadas con los nuevos campos que están en el debate internacional y con las prescripciones que se derivan de la Ley Fundamental de Educación, sus Reglamentos y el Currículo Nacional Básico (CNB). (UPNFM, 2015).

Con respecto, a la relación entre la teoría y la práctica en la formación inicial de docentes, Vaillant (2007) lo plantea como uno de los desafíos actuales, porque “en muchas Universidades e Institutos de Formación Docente las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo” (p. 3). Asimismo, que existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, por consiguiente “en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje” (Messina, 1999, p. 152).

En referencia a esto, Vaillant y Marcelo (2015), señalan que hoy en día, se ha logrado constatar que en la inmensa mayoría de países existe una gran insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes. Este descontento por parte de los Ministerios de Educación, docentes en ejercicio, formadores de docentes, investigadores; pero también candidatos a docentes y empleadores ponen en duda la capacidad de las Universidades e Institutos de Formación Docente para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente. Situación que ha provocado una serie de críticas, que se refieren a: una organización burocratizada de la formación, al divorcio entre la teoría y la práctica, a la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y a la escasa vinculación con las escuelas.

Por tanto, se deben enfocar esfuerzos a identificar los elementos necesarios para dar respuesta a las necesidades en los contextos actuales. Queda claro que, esta formación necesita ser contextualizada, por consiguiente, para lograr solucionar los estos problemas reales, se debe prestar atención al reconocimiento de la importancia de la investigación acerca de la formación docente y a sus significativos aportes a la construcción de teoría y práctica pedagógicas. En referencia a lo anterior Cornejo (2008) propone la importancia de la colaboración y la conformación de equipos de trabajo entre profesores especializados,

estudiantes en prácticas profesionales y profesores principiantes en el ejercicio de la docencia, que son procesos de ayuda que pueden contribuir a establecer: una mejor relación al saber (académico y profesional), una mejor integración creativa y contextualizada entre teoría y práctica.

Además de estos procesos de colaboración, también hay que recalcar que se deben revisar los planes de estudio y la generación de programas de formación inicial docente, que se adapten al siglo XXI. Resaltando que para lograrlo se debe tener en consideración los siguientes aspectos: una formación teórica que mantenga el equilibrio entre la formación general y la específica; una formación práctica que permita al futuro profesor conocer la realidad educativa, aquella en la que va a desenvolverse profesionalmente; una conexión real entre la teoría y la práctica que dé a la formación inicial un carácter único y permita al futuro profesor enriquecerse profesionalmente desde los dos ámbitos Márquez (2009). En esta misma línea de pensamiento, Almeida y Biajone (2007) señalan que se tiene que garantizar y asegurar de que las formaciones culturales, científicas, pedagógicas y disciplinarias de los docentes deben estar vinculadas a la formación práctica, consolidando así una teoría de la enseñanza que supere los obstáculos que se interpusieron a la pedagogía: “de un oficio sin saberes y de saberes sin oficio” (p. 293).

En este orden de ideas, en donde el futuro profesor debe enriquecerse profesionalmente, Vaillant (2007) resalta que estos son pieza clave en la educación, pues ellos pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes, y contribuyen a mejorar la calidad de la educación, para ello, se requiere que los sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en profesores y así, contar con políticas públicas claras para que en la formación inicial de los docentes, se asegure que estos adquieran las competencias que van a requerir para un buen desempeño profesional.

Este tema, como ya se ha mencionado anteriormente, representa un reto para Honduras, ya que en el ámbito de la formación inicial de los docentes se enfrentan retos en un doble sentido: el primero está en superar la desarticulación que ha existido en la formación docente, y mejorar la gestión y retención del recurso humano docente. El segundo, es el nuevo contexto que ubica a la UPNFM como la principal entidad formadora de los docentes de

prebásica, básica y media, que presenta la oportunidad de hacer mejoras al currículo de formación inicial (Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (FEREMA), 2017).

De acuerdo con las ideas de los autores que se han venido mencionando, estás coinciden en sus planteamientos, en cuanto a que la formación de los docentes es una de las piezas claves para mejorar los resultados actuales de los sistemas educativos. Asimismo, el reto de superar el divorcio que se ha evidenciado entre la teoría y la práctica y la excesiva fragmentación del conocimiento, aspectos que deben ser objeto de diferentes investigaciones que puedan brindar resultados para responder de esa manera a las necesidades de formación, pero también a las demandas sociales.

Si bien es cierto, que se reconocen los avances significativos en la formación inicial de los docentes que se han logrado actualmente, específicamente la formación de los profesores de Educación Básica y ha sobresalido la priorización e importancia que tiene para el desarrollo del país. Sin embargo, aún “el énfasis de la formación es teórico y poco orientado a desarrollar comportamientos y prácticas pedagógicas específicas” (Vaillant, 2013, p. 192). Significa entonces, que hay mucho trabajo por realizar, para lograr alcanzar los resultados esperados.

Finalmente, considerando la importancia que tiene la formación inicial de docentes de Educación Básica para brindar una formación que responda a las necesidades y expectativas de la sociedad hondureña; a la reciente reformas para elevar esta formación del nivel secundario al nivel superior; a la nueva responsabilidad que se ha asignado a la UPNFM de formar a la nueva generación de docentes del nivel de Educación Básica, con un enfoque basado en competencias académico-profesionales. También, a los “intensos cuestionamientos planteados a la formación inicial docente, en términos de no proporcionar las herramientas necesarias que permitan hacer frente a las demandas derivadas de los contextos escolares, y de las transformaciones socioculturales” (Sánchez-Sánchez, 2016, p. 2); las propuestas de formación que están alejadas de los problemas reales que los profesor debe resolver en su trabajo; asimismo la insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes que se está brindando actualmente; la necesidad de afrontar como producto de la globalización la creciente demanda de un alto nivel de conocimientos y al reconocimiento que los docentes

son y serán una de las piezas claves en todos los sistemas educativos (Vaillant y Marcelo, 2015); a la desarticulación que ha existido en la formación docente, en la gestión y retención del recurso humano docente (FEREMA, 2017). Por lo que, resulta necesario, factible y se justifica la realización de la investigación sobre la relación teoría y práctica en la formación inicial de docentes de Educación Básica: desde la perspectiva de los graduados.

También, tomando en consideración el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica, todos los elementos curriculares deberán ser permanentemente evaluados. Es por ello que se requiere mantener "... una evaluación permanente de los planes de estudio, del rendimiento académico de los estudiantes, del desempeño académico de los docentes y de la eficiencia y eficacia de la gestión y administración académica" (UPNFM, 2015, p. 43). Por lo que, este estudio, está alineado a los requerimientos que plantea el plan de estudios, tomando específicamente como población a los graduados entre el año 2015 y 2020 de la Licenciatura de Educación Básica y se incluirán algunas opiniones de los empleadores/directores como informantes claves. Se han considerado ciertos elementos curriculares como indicadores fundamentales para conocer el nivel de logro de las competencias desde la evaluación del desempeño docente, se han tomado dos tipos de competencias, las competencias genéricas y las competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y las disciplinares, asimismo, se incluirán como un apartado dentro del instrumento, por la relevancia que representan dentro de la formación, las competencias de investigación que aplican los docentes en el aula de clases, para mejorar los procesos educativos.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A la luz de los planteamientos que se han realizado sobre la formación inicial de docentes de Educación Básica, el problema de investigación que se propone, quedaría formulado de la siguiente manera:

¿Cuál es la relación teoría y práctica a partir del grado de correspondencia entre las competencias profesionales establecidas en el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y el desempeño profesional en el desarrollo del proceso de

enseñanza aprendizaje en los centros educativos del Sistema Educativo Nacional de los graduados entre el período 2015-2020?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. GENERAL:

Describir la relación teoría y práctica a partir del grado de correspondencia, entre las competencias profesionales establecidas en el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y el desempeño profesional en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, en los centros educativos del Sistema Educativo Nacional de los graduados entre el período 2015-2020.

1.3.2. ESPECÍFICOS:

1. Identificar las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares, establecidas en el perfil profesional de egreso en el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo.
2. Analizar las valoraciones de los graduados del período 2015-2020, sobre el nivel de logro de las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares, establecidas en el perfil profesional de egreso del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y su desempeño profesional docente en los centros educativos de Educación Básica.
3. Determinar la concordancia o no concordancia entre la relación teoría y práctica de las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares, del perfil profesional de egreso del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y el desempeño profesional docente de los graduados en el período 2015-2020, para establecer vacíos o discrepancias en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica.
4. Proponer a partir de los resultados, lineamientos generales, para la adecuación, actualización y mejora continua del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica

para I y II Ciclo, que potencien el desarrollo de competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje significativo, que permitan situar el trabajo docente con coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica; para así responder desde la academia a las necesidades y expectativas sociales.

1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares establecidas en el perfil profesional de egreso en el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo?
2. ¿Qué valoraciones hacen los graduados del período 2015-2020, sobre el nivel de logro de las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares establecidas en el perfil profesional de egreso del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y su desempeño profesional docente en los centros educativos de Educación Básica?
3. ¿Cuál es la concordancia o no concordancia que existe entre la relación teoría y práctica de las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares del perfil profesional de egreso del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y el desempeño profesional docente de los graduados en el período 2015-2020 para establecer vacíos o discrepancias en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica?
4. ¿Qué lineamientos generales se proponen a partir de los resultados, para la adecuación, actualización y mejora continua del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo, que potencien el desarrollo de competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje significativo, que permitan situar el trabajo docente con coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica; para así responder desde la academia a las necesidades y expectativas sociales?

1.5. DELIMITACIÓN

El presente estudio se realizará en Honduras, específicamente con los graduados de la Licenciatura de Educación Básica, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en el campus central y en los diferentes centros universitarios a nivel nacional. También se incluirán algunas opiniones de los empleadores como parte de los informantes claves.

En cuanto a los graduados deben cumplir ciertas características, tales como: haberse graduado entre los años 2015-2020 y tener entre 1 a 5 años de experiencia laboral, debido a que en los primeros años en el que el profesorado “comienza a enseñar, se inicia un proceso de articulación y de bucle recursivo entre el conocimiento proposicional adquirido durante los años de formación y las prácticas docentes” (Guzmán, 2011, p. 1008). Este periodo introductorio al ejercicio de la docencia, abarca los primeros años y representan un momento de aprendizaje del quehacer docente, en donde deben adquirir conocimiento profesional del cómo enseñar en el contexto real, especialmente en contacto con los estudiantes en las clases. Significan también un momento de socialización con otros profesionales con mayor experiencia, a los que les denominan expertos, en la opinión de Marcelo (2009) “hay que señalar que cuando hablamos del profesor experto nos referimos no solo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente” (p. 4) sino, principalmente a un profesional con un elevado nivel de competencias docentes.

En cuanto a la información que se utilizó para fundamentar y realizar el análisis de este estudio, es desde la década de los 90 hasta el año 2017 aproximadamente (se incluirán publicaciones de otras fechas en caso de que la información sea relevante para el estudio). Es importante mencionar que en la década de los 90 predominaron los estudios sobre formación docente, investigación pedagógica, aprendizaje y evaluación, políticas públicas y reformas educativas, alfabetización de adultos, formación ciudadana e infancia. Ya en los primeros años del siglo XXI los asuntos que llamaban la atención y preocupaban eran las políticas públicas y reformas educativas, investigación pedagógica, calidad, equidad, eficiencia e innovación educativa, formación docente y sus reformas educativas actuales, educación técnica y tecnológica, y formación ciudadana. Temas que han estado en consonancia con la situación socioeconómica y política que se ha vivido en cada momento histórico (Valdés et al., 2005).

La investigación abarca la revisión de una serie de pesquisas que se han realizado en torno a la temática, que permiten determinar el estado del arte de la formación inicial de docentes, cabe agregar, que, en cuanto a esta temática, se han generado una serie de investigaciones a nivel internacional, pero para efectos de esta investigación se han seleccionado algunas de ellas que hacen aportes importantes a la misma. También, se incluirá la delimitación conceptual de los términos, se harán análisis de los diferentes elementos que integra el plan de estudios de la formación inicial de docentes, transformaciones, políticas y reformas en el sistema educativo, las competencias para formar a un profesional que se adapte a las diferentes situaciones que se le presentan en el ejercicio de la profesión, exploración de los modelos de práctica profesional y determinación de la metodología más adecuada para abordar la temática objeto de estudio.

1.6. JUSTIFICACIÓN

El presente estudio es de importancia por las razones que se describen a continuación y que a su vez justifican su desarrollo, porque permitirá, de ser necesario, proponer sugerencias tendientes a la mejora continua de la formación inicial de docentes. Por lo que, se pretende tener un acercamiento sobre la relación teoría y práctica en la formación inicial de docentes de Educación Básica, buscando específicamente describir el grado de correspondencia que existe entre lo prescrito en el plan de estudios de la licenciatura de Educación Básica y el ejercicio de las competencias profesionales en la enseñanza.

Asimismo, el interés y la selección de este tema, se fundamenta en la línea de investigación profesión docente, específicamente en el área temática priorizada “Formación Inicial de Docentes” de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM, 2020, p. 21). A su vez, por la relevancia que tiene la figura del profesor en el aula de clases, en el panorama actual, así como por la permanente preocupación y ocupación de las universidades, de los sistemas educativos, sobre la importancia de la formación inicial de docentes y de elevar la calidad educativa, para lograr la formación de profesionales que respondan a las demandas de una sociedad dinámica en constante cambio; requiriendo de talento humano con capacidades reflexivas sobre su propio quehacer, sobre la realidad que le rodea; permitiéndole

dilucidar puntos de encuentro entre la teoría que se le ha enseñado, la aplicación práctica y pertinente de la misma en los diferentes contextos en que se desenvuelva.

Para lograr los resultados deseados en la educación, es importante resaltar la relevancia de una buena formación inicial del profesorado. La National Academy of Education (2009) hace un resumen de diferentes estudios sobre el estado de esta temática, en donde plantea que existe evidencia convincente de que los estudiantes se benefician de una instrucción de alta calidad y se resalta que estos beneficios son acumulativos para los estudiantes que tienen buenos maestros durante varios años. La eficacia de los maestros es tan relevante que los estudiantes de escasos recursos económicos, que tienen la suerte de tener seguidamente tres maestros muy buenos en la escuela primaria, obtienen puntajes en las pruebas que, en promedio, son similares a los de los niños de clase media. Por el contrario, casi todos los niños, independientemente de su situación socioeconómica, se verán perjudicados académicamente por una enseñanza deficiente durante tres años consecutivos.

Sin embargo, el tema de la formación de las nuevas generaciones de docentes sigue siendo uno de los más críticos actualmente, por lo que es otro motivo por los que se ha elegido este tema como objeto de estudio. Según Vaillant y Marcelo (2015) y Barber y Mourshed (2008) en los últimos años la formación Inicial de docentes ha venido acumulando diversas críticas en torno a la pertinencia de la misma, específicamente enfocadas a que no brinda suficientes elementos que sirvan como base para afrontar el complejo mundo del contexto educativo, así como la falta de selección y retención de los candidatos más idóneos para la docencia. Ello, sin duda, coloca a la formación inicial ante el inminente problema de la relación entre la teoría y la práctica, sus elementos epistemológicos y su aporte para sustentar el balance requerido en los planes de estudio; tema, que en algunos casos no se le da la relevancia que tiene para el desarrollo de las competencias académico-profesionales de los docentes en formación (Sayago y Chacón 2006).

Pese a las críticas que ha recibido la formación inicial de docentes de Educación Básica, actualmente es un tema que se encuentra en la agenda política de algunos países, por la relevancia que tiene para el desarrollo del ser humano y de los pueblos. Esto es un indicador del compromiso e interés por la formación de personas competentes; Honduras, no se ha

quedado atrás y está trabajando en mejorar la calidad de la formación inicial de docentes en los diferentes niveles del sistema educativo; específicamente la Educación Básica, la que actualmente forma parte de la Educación Superior. También, es importante tener presente que, para lograr elevar los estándares de calidad educativa, es indispensable atender los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel nacional, bajo un enfoque integral, de calidad, con igualdad de oportunidades y actualización conforme a los avances de la ciencia y la tecnología, porque sin esto último, según García Canclini, (2002) “no saldremos del subdesarrollo” (p. 57).

En cuanto a la importancia, los avances generados como producto de la globalización han impactado vigorosamente a la sociedad y a su vez a la educación, encontrándonos ante nuevos retos que se deben asumir, donde empresas y organizaciones avanzan gracias a la amplia difusión de conocimientos, obligando a quienes forman parte de esta sociedad, a adaptarse frente a los procesos de cambios acelerados que emergen de lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento. Este proceso cambiante y dinámico demanda la revisión y adecuación de las instituciones educativas y el rediseño de sus planes de estudio, para desarrollar nuevas capacidades que permitan asumir y orientar el cambio (Rodríguez et al., 2011).

Honduras, también ha incursionado en este proceso cambiante y dinámico, iniciando con la derogación de la Ley Orgánica de Educación, contenida en el Decreto del Congreso Nacional No. 79 del 14 de noviembre de 1966, fundamentándose en que esta, ya no responde a las grandes exigencias de la realidad nacional y del mundo globalizado, a los avances en la ciencia, el conocimiento, la tecnología, así como la evolución experimentada en la sociedad globalizada, demandando un nuevo marco jurídico que contenga y defina un perfil de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de las personas. Por tanto, surge mediante el Decreto No. 262-2011, la nueva Ley Fundamental de Educación con sus reglamentos, estos últimos fueron creados bajo el Acuerdo Ejecutivo No. 1358-SE-2014 (Secretaría de Educación, 2014). A partir de la fecha de su publicación, esta Ley es la encargada de regir las actividades educativas realizadas dentro del territorio nacional, desarrolladas por personas naturales o jurídicas, públicas, particulares o mixtas, (Ley Fundamental de Educación, 2012, p. A-1).

Otra razón de interés que cabe resaltar, es elevar la Formación Inicial de Docentes de nivel medio a nivel superior para dar cumplimiento a la Ley Fundamental de Educación, generando nuevos retos para la UPNFM. También, destacar el desarrollo humano, que es uno de los fines de la educación, lograr desarrollar las capacidades humanas, que les doten de conocimientos, habilidades y actitudes, generando las posibilidades de elegir de los individuos, para que puedan vivir una vida saludable, creativa y con los medios adecuados para desenvolverse en su entorno social (López-Calva y Vélez, 2003).

Con base en las consideraciones anteriores, el presente estudio tiene una relevancia académica y social significativa, ya que busca contribuir a establecer la relación teoría y práctica en la formación inicial de docentes de Educación Básica, que permita determinar las tendencias actuales en la formación docente y los desafíos que esto representa para la educación, dado los procesos de transformaciones actuales. Asimismo, que los resultados de la investigación sirvan como base y fundamento para posteriores rediseños del plan de estudios del Profesorado de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, para situar el trabajo docente con coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica; y así responder desde la academia a las necesidades y expectativas sociales.

CAPÍTULO 2.- METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1. APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Para una mejor comprensión, análisis y el reconocimiento de factores claves que permitan establecer la relación entre la teoría y práctica en la formación inicial de docentes de Educación Básica, se tomará como base para el análisis el enfoque teórico socio-educativo, utilizando aportes del paradigma Hermenéutico o Interpretativo y el normativo crítico. En relación a los paradigmas, estos representan una imagen básica del objeto de una ciencia, son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p. 14), este mismo autor propone los conceptos de “comunidad científica”, “ciencia normal”, “crisis”, “revolución científica”, para poder explicar el desarrollo que ha tenido la ciencia. Según Gurdián-Fernández (2007, p. 40) los paradigmas deben entenderse como sistemas de creencias básicas sobre:

- a. La naturaleza de la realidad investigada, supuesto ontológico. La identificación de un paradigma se produce al conocer cuál es la concepción o creencia que sostiene la investigadora o el investigador respecto a la naturaleza de la realidad investigada.
- b. El modelo de relación entre la investigadora o el investigador y lo investigado, supuesto epistemológico.
- c. El modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad, supuesto metodológico. Tiene que ver con los métodos y procedimientos que se derivan de las posturas adoptadas en los niveles ontológico y epistemológico.

En referencia a lo que buscan los paradigmas, se resaltan algunas características principales de cada uno de ellos. El Hermenéutico o Interpretativo: es también reconocido como introspectivo – vivencial, humanístico interpretativo, cualitativo, fenomenológico, naturalista, etnográfico, constructivista, hermenéutico, simbólico (Arévalo, 2007). Entre los aspectos que se pueden resaltar según Gurdián-Fernández (2007) es que “la investigación en este paradigma debe buscar soluciones a los problemas educativos” (p. 45); enfocándose en “el interés por los significados sociales y la insistencia en que estos significados sólo pueden

ser examinados en el contexto de la interacción de y entre las personas” (Gurdián-Fernández (2007, p. 43).

También, en este enfoque interpretativo o introspectivo-vivencial el conocimiento es una construcción e interpretación de una realidad, concibiendo como interpretaciones de los simbolismos socioculturales, visualiza las introspecciones como un método válido que permitirá el estudio de los hechos y problemas en un contexto sociocultural determinado (una realidad que mantiene su identidad intacta), teniendo como propósito las transformaciones de las situaciones que se presentan en el mismo (Camacho y Marcano, 2003). En este sentido, Rodríguez (2016) señala que:

El papel de la ciencia es concebido como mecanismo de transformación y emancipación del ser humano y no como simple mecanismo de control del medio natural y social. Se hace énfasis en la noción de sujeto y de realidad subjetiva, por encima de la noción de objeto o de realidad objetiva. (p. 45)

El paradigma Normativo Crítico se apoya en la práctica filosófica de la teoría crítica social y se enfoca en superar las tradiciones positivista e interpretativa, por lo tanto, “tratan de eludir el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, aceptando la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica ni sólo interpretativa, basándose en la apertura ideológica y orientándose hacia la transformación social” (Arévalo, 2007, p. 189). Desde esta perspectiva “los autores de la teoría crítica parten de la asunción de que tanto los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia están constituidos socialmente y, por lo tanto, deben ser analizados e interpretados dentro de su contexto histórico-social” (Frankenberg, 2011, p. 68).

2.2. ENFOQUE

La metodología que se utilizó en la investigación sobre “Relación teoría y práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: desde la perspectiva de los graduados”, es el método mixto: cuantitativo y cualitativo, de complementariedad metodológica, la combinación de los métodos permite darle profundidad al análisis y comprender mejor el objeto de estudio. Cabe agregar que, considerando la naturaleza y el contexto en el que se

desarrolló la investigación; es importante el método utilizado, para lograr comprender los diferentes puntos de vista de los participantes en el estudio.

En este sentido, el enfoque cuantitativo permite dar respuesta a los objetivos o preguntas de la investigación, utilizando la recolección de datos, el análisis de los mismos y confianza en la medición de las variables, asimismo, utiliza una serie de “métodos y técnicas cuantitativas y por ende tiene que ver con la medición, el uso de magnitudes, la observación y medición de las unidades de análisis, el muestreo, el tratamiento estadístico” (Ñaupas et al., 2014, p. 97). En cuanto al enfoque cualitativo, estos mismos autores hacen referencia de que:

La investigación cualitativa es un modo de investigar, es un enfoque, un estilo que adopta el investigador en razón del objeto de estudio, de sus objetivos, de los problemas concretos que selecciona en su área profesional. En el estudio cualitativo el investigador es el instrumento mismo, de manera que la validez se encuentra en la forma en que éste practica su destreza, habilidad y competencia en su trabajo profesional. (p. 353)

Por lo tanto, la investigación cualitativa, implica el estudio en profundidad de la realidad, desde la comprensión del individuo, el cual se conforma como sujeto protagonista, interactivo y comunicativo que comparte los significados y códigos, teniendo como finalidad “describir, traducir, sintetizar e interpretar el significado de diferentes hechos que suceden a nivel social” (Melero, 2011, p. 342).

Ya específicamente refiriéndose a la importancia que tiene la utilización de una metodología mixta, para este estudio. Una de las finalidades es obtener toda la información posible de la realidad, que no sería posible captar con un sólo enfoque de investigación; en este sentido se pudo dar una mayor profundidad al análisis de las variables o de las categorías de análisis que se han establecido, como por ejemplo: por un lado, que los docentes graduados de Educación Básica manifiesten cuáles serían las competencias que consideran fundamentales para el buen desempeño en su quehacer docente, y por otro, que revelen cuáles serían algunos de los aspectos en los que se han sentido más inseguros, relacionados con lo pedagógico-didáctico y disciplinar, las prácticas educativas, así como también, lo relacionado con las competencias investigativas que se requiere en el ejercicio de la profesión

y que, desde su perspectiva les gustaría que se profundice en los procesos de formación universitaria.

Para dar respuesta a los objetivos, se utilizaron técnicas de corte cuantitativo, como el cuestionario tipo encuestas para recabar los datos, los cuales se analizaron mediante la aplicación del programa SPSS y Excel, lo que permitió realizar análisis estadístico descriptivo y presentar los resultados en tablas de distribución de frecuencia absoluta y relativa, así como gráficas. También, se realizó la integración de elementos del método cualitativo como la entrevista semiestructurada, que se realizó a los graduados y a los empleadores/directores como parte de los informantes claves. Se ha tomado en consideración esta metodología, por la naturaleza de la investigación, que busca comprender cómo el objeto de estudio percibe, interpreta y transforma su realidad. Para realizar el análisis de este apartado se utilizó algunos pasos del procedimiento de categorización y codificación propuesto por Martínez (1997), quien plantea que “cuando la información fue recabada ya en su totalidad y no se dispone de nuevos contactos con las fuentes” (p. 75) el procedimiento más adecuado de categorización es seguir algunos de los siguientes pasos:

1. Transcribir detalladamente los contenidos de información protocolar.
2. Dividir los contenidos en porciones o unidades temáticas.
3. Categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido o idea central de cada unidad temática.
4. Las categorías que tienen el mismo nombre, pero no son idénticas, se les asignará subcategorías.
5. Habrá también categorías que se podrán integrar o agrupar en una categoría más amplia y comprehensiva.
6. Se agruparán o asociarán las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido.
7. Si los datos y las categorías lo aconsejan, un despliegue de los mismos por medio de una matriz (columnas y líneas) revelará muchas relaciones o nexos.
8. Teorización. Teoriza; es aplicar un método formal y estructural para jugar con las ideas. (pp. 75-78)

En síntesis, para lograr hacer el análisis, dar respuesta a los objetivos de la investigación y hacer una mejor comprensión de las praxis educativas; dilucidando si existe relación entre la teoría y práctica. Se realizó el estudio utilizando el método mixto, haciendo investigación bibliográfica o análisis de los diferentes escritos sobre el tema, seleccionando la información en función de determinados criterios o que den respuesta a los objetivos; así como también, análisis de datos estadísticos y entrevistas en profundidad, después del análisis de los resultados y hallazgos encontrados se efectuó un proceso de integración a través de la utilización de la estrategia metodológica de la doble triangulación, con el propósito de hacer una mejor unificación, dar mayor riqueza al análisis, validez, calidad y amplitud en la comprensión del problema descrito.

En cuanto a la estrategia de la doble triangulación de los resultados según Palella y Martins (2012) el proceso de triangulación “consiste en contrastar la información obtenida en el trabajo de campo, la posición teórica y la posición del investigador; en función de las dimensiones de las variables del estudio” (pp. 183-184); a través de la misma se realiza la combinación de dos o más teorías producto de la fase de la revisión de la literatura, de diversidad de datos para el estudio de un fenómeno singular, de la opinión del autor de la investigación. Por lo que, “La triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema. Se recoge la información desde puntos de vista distintos, lo que permite realizar múltiples comparaciones de un problema utilizando perspectivas y procedimientos diversos” (Palella y Martins, 2012, p. 184).

2.3. TIPO DE DISEÑO

En la presente investigación, se recolectarán datos de la realidad contextual donde se desarrollan las actividades académicas de los graduados de la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica, ya específicamente refiriéndose al paradigma cuantitativo se realizó un primer estudio empírico que se corresponde con una metodología no experimental, con un diseño transeccional, este tipo de investigación también es llamado de tipo transversal.

Transversal en función del tiempo en que transcurre, “son aquellas en las cuales se obtiene información del objeto de estudio (población o muestra) una única vez en un

momento dado” (Bernal, 2010, p. 118); en este caso solamente se requieren la colección de datos en un solo momento, “...en vez de hacer un seguimiento de una variable, durante 5 o más años, se estudia esa variable simultáneamente en un solo año” (Ñaupas et al., 2014, p. 343). Los “diseños no experimentales no tienen determinación aleatoria, manipulación de variables o grupos de comparación. El investigador observa lo que ocurre de forma natural, sin intervenir de manera alguna” (Sousa et al., 2007, p. 2-3).

En cuanto al segundo estudio, se adoptó el paradigma cualitativo, representado en las entrevistas a profundidad, con los graduados de la Licenciatura de Educación Básica y que se encuentran en el ejercicio de su profesión, también, se realizó entrevistas a informantes claves como ser los empleadores/directores de algunos de los Centros Educativos en donde los graduados están ejerciendo la profesión.

En cuanto al nivel de profundidad de la investigación, es exploratoria-descriptiva, con un diseño mixto explicativo-secuencial y también se incluyeron elementos valorativos y prospectivos.

Exploratoria – Descriptiva

A través de los estudios exploratorios, según Jiménez (1998) “se abordan campos poco conocidos donde el problema, que sólo se vislumbra, necesita ser aclarado y delimitado”. En cuanto a los descriptivos, estos, “...necesita información para poder llegar a establecer caminos que conduzcan al esclarecimiento de relaciones causales” (pp. 21-22); para Bernal (2010) en este tipo de investigación “...se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías...” (p. 113). Por tanto, requieren obtener la descripción completa y profunda del problema estudiado. En este caso, el campo de conocimiento propuesto, ha sido poco estudiado y como parte de las indagaciones exploratorias se incluyeron amplias revisiones de literatura, consultas con especialistas y la perspectiva de los graduados, que, permitió recabar información para lograr una descripción del nivel de logro de las competencias profesionales y el desempeño docente, para establecer la relación teoría y práctica en la Educación Básica.

Diseño Mixto Explicativo-Secuencial

Este enfoque de métodos mixtos explicativo secuencial, parte de proceso en donde se identifican dos fases o etapas, en una primera, el investigador recopila datos cuantitativos, analiza los resultados y luego usa los resultados para desarrollar la segunda fase cualitativa. En este caso, los resultados cuantitativos suelen informar los tipos de participantes a ser seleccionados a propósito para la fase cualitativa y también orientar sobre los tipos de preguntas que se harán a los Participantes (Creswell, 2014).

En términos generales, la intención con este diseño es que los datos recabados en las fases ayuden a explicar en más detalle los resultados, también, que sirvan de base para seleccionar de manera intencionada, de los participantes de la parte cualitativa. Según Creswell (2014) un procedimiento típico de este enfoque podría implicar la recopilación de datos de encuestas en la primera fase, analizar los datos y luego hacer un seguimiento con entrevistas cualitativas para ayudar a explicar las respuestas de la encuesta; que es específicamente lo que se realizó en este estudio.

Valorativos y Prospectivos

Los diferentes estudios que se realizan en el ámbito educativo tienen la intencionalidad de hacer valoraciones y generar propuestas o sugerencias, para buscar mejorar los procesos educativos que se estén implementando. En este caso, con base en los resultados obtenidos en la investigación, se espera proponer algunos lineamientos generales que sirvan de base para la revisión o reestructuración del Plan de Estudios de la Carrera de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura, tendientes a la mejora continua de los procesos de formación.

2.4. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

En este apartado se hace la operacionalización de las variables que se utilizó en la investigación, que son dos: la primera relación teoría y práctica y la segunda las competencias específicas profesionales, que lleva implícitas las competencias genéricas; también se especifican las dimensiones e indicadores. En cuanto a la variable de las competencias específicas profesionales, se tomó la decisión de dividirla en tres dimensiones, para un mejor

análisis: pedagógico didácticas, disciplinares y de investigación; también se incluye el número de ítems relacionados. Todo lo anterior, está en consonancia con el perfil de egreso propuesto en el Plan de Estudio de la Carrera de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura.

Tabla 1

Operacionalización de Variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Número de Ítems
Relación teoría y práctica	La teoría es la ciencia de la educación, en sus configuraciones abstractas y la praxis es la educación en sus aspectos prácticos. “La teoría ilumina la praxis y actúa sobre ella a través de los conocimientos que ha adquirido a partir de esta misma. La praxis constituye la base de la teoría y, a la vez, es dirigida por ella” (Gordillo, 1985, p. 17).	La relación teoría y práctica, son aspectos que deben comprenderse como interdependientes, por consiguiente, en la educación se trata del establecimiento de conexiones reales, entre, lo que es enseñando en el aula de clases de las universidades y en el contexto en que se desempeñan profesionalmente los graduados, ambas son necesarias y no deben soslayarse.	Concordancia entre la teoría y la práctica	• Fortalezas y debilidades del plan de estudios. • Desarrollo de competencias profesionales. • Bases teóricas sólidas. • Constructos teóricos. • Conexión de la formación teórica con la práctica. • Relación de los espacios formativos teóricos y las prácticas reales. • Desempeño y dominio del quehacer docente • Perfil profesional de egreso. • Relación de las prácticas profesionales y el desempeño profesional. • Acercamiento a la realidad de los centros educativos. • Tiempo de duración del fundamento	Del 1 al 13

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Número de Ítems
Competencias específicas profesionales de los graduados de la Carrera de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura.	“Las competencias se definen como un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que se expresan mediante desempeños relevantes para dar solución a la problemática social, así como para generar necesidades de cambio y de transformación” (UPNFM, Plan de estudios, 2015, p. 37).	Las competencias, son todo un conjunto de herramientas pedagógico-didácticas, disciplinares, de investigación que están encaminadas a dotar a la nueva generación de profesionales de la docencia de capacidades, habilidades, destrezas, así como un pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, que les permita enfrentarse al mundo globalizado, ser gestores de su conocimiento, lograr un alto nivel de desempeño profesional, transformarse a sí mismos y transformar el mundo que les rodea.	Pedagógico Didácticas	teórico y de las prácticas profesionales. • Satisfacción profesional. • Mejora del plan de estudios. • Formación profesional. • Nivel de Competencias pedagógico didácticas. • Formación didáctica orientada. • Diseño Curricular para la Educación Básica DCNB y enfoque en las diferentes áreas curriculares. • Dominio de los contenidos de las diferentes áreas curriculares. • Acompañamiento docente. • Competencias pedagógico-didácticas: planificación, organización y evaluación. • Métodos y técnicas de aprendizaje variados. • Recursos didácticos. • Expectativas de logro. • Evaluación y retroalimentación. • Competencias digitales.	Del 14 al 23
			Disciplinares	• Nivel de logro de las competencias disciplinares.	Del 24 al 27

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Número de Ítems
				• Recursos tecnológicos. • Nuevas metodologías para planificar, organizar, desarrollar y evaluar el proceso educativo. • Uso de tecnologías de la información y la comunicación. • Competencias disciplinares • Gestión, diseño y desarrollo de proyectos • Vinculación social. • Logro de competencias investigativas. • Enfoques de investigación teóricos y metodológicos. • Desarrolla proyectos de investigación. • Aplicación de la investigación para resolver conflictos. • Procesos de investigación-acción-reflexión. • Metodologías innovadoras. • Mejora continua.	Del 28 al 34

Nota. En la tabla operacionalización de variables se incluyen los indicadores que sirvieron de base para el diseño del instrumento aplicado a los graduados y contiene el número de ítems como aparece en el cuestionario, que fueron elaborados con base en la teoría investigada.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En este apartado se especifican las categorías que se utilizaron en la investigación: relación teoría y práctica y las competencias específicas profesionales, que lleva implícitas las competencias genéricas; también, se especifican las dimensiones y sub-categorías de análisis. En cuanto a la categoría de las competencias específicas profesionales, se tomó la decisión de dividirla en tres subcategorías, para un mejor análisis: pedagógico didácticas, disciplinares y de investigación; asimismo, se incluyen los ítems relacionados con estas. Todo lo anterior, está en consonancia con el perfil de egreso propuesto en el Plan de Estudio de la Carrera de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura.

Tabla 2

Operacionalización de Categorías de Análisis

Variable	Definición	Categoría	Subcategoría	Preguntas
Relación teoría y práctica	La teoría es la ciencia de la educación, en sus configuraciones abstractas y la praxis es la educación en sus aspectos prácticos. “La teoría ilumina la praxis y actúa sobre ella a través de los conocimientos que ha adquirido a partir de esta misma. La praxis constituye la base de la teoría y, a la vez, es dirigida por ella” (Gordillo, 1985, p. 17).	Concordancia entre la teoría y la práctica	• Fortalezas y debilidades del Plan de Estudios. • Perfil profesional de egreso. • Relación teórica-práctica en la formación profesional. • Relación de los espacios formativos teóricos y las prácticas reales. • Relación de las prácticas profesionales y el desempeño profesional.	1. ¿Cuáles son las principales fortalezas que identificó en el desarrollo de la práctica profesional? 2. ¿Qué debilidades identificó en el desarrollo de la práctica profesional, qué, desde su perspectiva deben tomarse en cuenta para un posible rediseño del plan de estudios? 3. ¿Qué aspectos de su desempeño profesional indican que, en el proceso formativo logró conformar el perfil de egreso y por ende alcanzar las competencias pedagógico-didácticas, disciplinares y de investigación?
Competencias	“Las competencias se definen como	Pedagógico Didácticas	• Desempeño profesional.	4. ¿Considera que todos los espacios formativos aportan a la

Variable	Definición	Categoría	Subcategoría	Preguntas
específicas profesionales de los graduados de la Carrera de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura.	un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que se expresan mediante desempeños relevantes para dar solución a la problemática social, así como para generar necesidades de cambio y de transformación” (UPNFM, Plan de estudios, 2015, p. 37).	Disciplinares	• Nivel de logro en las competencias pedagógico-didácticas: planificación, organización y evaluación. Métodos, técnicas y recursos de aprendizaje. • Nivel de logro de las competencias disciplinares. • Uso de tecnologías de la información y la comunicación. • Satisfacción profesional. • Logro de competencias investigativas. • Uso de las competencias de investigación en el quehacer docente. • Enfoques de investigación.	relación teoría y práctica, o deben revisarse? 5. ¿Cuáles son las acciones más importantes de la práctica profesional como espacio articulador entre teoría práctica? 6. ¿Qué resultados y problemáticas se evidencian en cuanto a la articulación entre teoría y práctica en la formación docente? 7. ¿Qué asignaturas, experiencias y actividades son las que más le han ayudado en su formación para articular teoría y práctica? 8. ¿Qué conocimientos teóricos ha tenido que gestionar para reaccionar y decidir cómo abordar cuestiones pedagógico-didácticas o disciplinares? 9. ¿Cuál es su percepción sobre si hay coherencia o no entre la relación teórica-práctica de lo que es enseñado en la universidad y lo que hay que aplicar en el contexto real del aula? 10. ¿Qué nivel de dominio logró alcanzar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que facilitan su quehacer docente? 11. ¿Qué competencias investigativas aplica en su quehacer docente y que le han servido para mejorar los procesos de enseñanza-
		De investigación		

Variable	Definición	Categoría	Subcategoría	Preguntas
				aprendizaje en el aula de clases?
				12. ¿Qué considera que hizo falta en la formación recibida, en relación a la investigación cualitativa, cuantitativa, investigación-acción-reflexión para su quehacer docente?
				13. ¿Qué tan satisfecho/a se siente del nivel de logro de las competencias y de su desempeño profesional?

Nota. En la tabla operacionalización de categorías de análisis se incluyen las subcategorías que sirvieron de base para el diseño de las preguntas de la entrevista que se hizo a los graduados y empleadores/directores, asimismo, se deja la guía de preguntas que fue elaborada con base en la teoría investigada.

2.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

El presente estudio se realizó con profesores graduados de la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Una de las características principales que debían cumplir estos profesionales, es que deben haberse graduado entre el período 2015-2020 y encontrarse en los primeros años del ejercicio profesional (de 1 a 5 años aproximadamente), que es un periodo de tiempo crucial, tal como lo plantea Guzmán (2011), es en donde se inicia un proceso de articulación, entre lo que fue enseñado en el proceso formativo y el conjunto de conocimiento profesional del cómo enseñar en el contexto real, especialmente en contacto con los estudiantes en las clases. Significan también, un momento de socialización y un compartir de experiencias de aprendizaje con profesionales con una larga trayectoria, de los cuales adquieren conocimientos y retroalimentación de las actividades que realizan en el aula. Además, que “que los profesores principiantes en ejercicio se forman y constituyen en el trabajo con los

pares; asimismo, el trabajo compartido permite la circulación de saberes y el apoyo mutuo de los maestros” (Messina, 1999, p. 158).

En cuanto a la selección de la población y de la muestra objeto de este estudio, se realizó a través de un muestreo no probabilístico, intencional, en donde, según Palella y Martins (2012) “el investigador establece previamente los criterios para seleccionar las unidades de análisis, las cuales reciben el nombre de tipo” (p. 114), quedando constituida por todos aquellos que cumplan los requisitos previamente establecidos.

En esta investigación, en la parte cuantitativa se realizó de la siguiente manera, se solicitó la base de datos que tiene la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de los graduados entre el año 2015 al 2020 de la Licenciatura de Educación Básica de la modalidad presencial. En la base de datos hay un total de 350, de los cuales hay 23 que no tienen correo electrónico, pero hay 8 de ellos que si tenía número de teléfono (medio a través del cual se les hizo llegar el instrumento), también hay 30 correos electrónico que fueron devueltos o rebotados por el servidor, debido a que la dirección de correo no estaba bien y los números de teléfono estaban equivocados o en mal estado, por lo que no hubo forma de contactarlos; quedando un total de 305 de la población, a quienes se les envió el cuestionario. Cabe mencionar que, no solamente se les hizo llegar el cuestionario a través del correo electrónico, sino, que se les llamó por teléfono y se envió el cuestionario vía WhatsApp a cada uno de los graduados que tenían todavía su número de teléfono habilitado.

De esos 305, se recibió respuestas de 231 participantes, de los cuales 228 indicó que sí daba su consentimiento para poder responder el instrumento y 3 que no, por lo que al final los que respondieron el instrumento fueron 228 graduados. De esos 106 no trabajan y 122 si trabajan, por lo que, la muestra del estudio estuvo conformada por 122 graduados de la Licenciatura de Educación Básica.

En relación a la parte cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a los graduados y se incluyeron algunas opiniones de los empleadores/directores como informantes claves, que han estado involucrados directamente en observar y hacer evaluación del

desempeño de los docentes de Educación Básica, que tiene como parte del personal en las instituciones educativas que dirigen, ya sean gubernamentales y no gubernamentales.

Específicamente, la selección de los graduados, tuvo como criterios que se tenía que incluir un mínimo de dos participantes por sede de graduación, ver en la siguiente tabla:

Tabla 3

Graduados Entrevistados por Sede de Graduación

N°	SEDE DE GRADUACIÓN	NÚMERO DE PARTICIPANTES
1.	Tegucigalpa	7
2.	Choluteca	4
3.	Juticalpa	3
4.	Santa Bárbara	2
5.	San Pedro Sula	2
6.	Gracias	3
7.	La Ceiba	3
Total		24

Nota. En la tabla se indica el número de participantes que se entrevistaron, en la sede de Tegucigalpa se incluyó un mayor número de participantes, porque es donde se concentra la mayor cantidad de graduados.

También, se entrevistaron a 10 informantes claves como empleadores/directores de Centros Educativos de diferentes tipos de administración: 5 de privados y 5 públicos, en estos últimos se incluyó a un Director Departamental y al Subdirector General de Talento Humano Docente, ver en la siguiente tabla:

Tabla 4

Informantes Claves: Empleadores/Directores de Centros Educativos

N° ENTREVISTA	DEPARTAMENTO	TIPO DE ADMINISTRACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO QUE DIRIGE
1.	Francisco Morazán.	• Director de un Centro Educativo. • No Gubernamental
2.	Francisco Morazán.	• Director de un Centro Educativo. • No Gubernamental
3.	Lempira.	• Director de un Centro Educativo • Gubernamental.
4.	Francisco Morazán.	• Director de un Centro Educativo • Gubernamental.
5.	Francisco Morazán.	• Director de un Centro Educativo. • No Gubernamental
6.	Santa Bárbara.	• Director de un Centro Educativo. • No Gubernamental • Director Departamental.
7.	Choluteca.	• Ha sido director de varios Centros educativos, Asistente Técnico de la Dirección de Evaluación de la Secretaría de Educación. • Gubernamental.
8.	Francisco Morazán.	• Director de un Centro Educativo. • No Gubernamental
9.	Lempira.	• Director de un Centro Educativo • Gubernamental.
10.	Francisco Morazán.	• Subdirector General de Talento Humano Docente. Secretaría de Educación. • Gubernamental.

Nota. La mayoría de los empleadores/directores cuentan con una larga trayectoria profesional.

2.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Las técnicas de recolección y análisis de datos que se usaron en el estudio son: la investigación bibliográfica o revisión de la literatura para establecer el estado de la formación

inicial de docentes de educación; en la parte cuantitativa el cuestionario tipo encuesta y en lo cualitativo la entrevista semiestructurada, a graduados e informantes claves de la Educación Básica, con base, en la información recabada se logró dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación.

Investigación Bibliográfica o Revisión de la Literatura

Cuando se habla de la investigación bibliográfica o de la revisión de la literatura esta “constituye el fundamento teórico de la investigación porque en ese ítem, el investigador demuestra su conocimiento teórico científico sobre las teorías que sirven de sustento al problema de investigación” (Ñaupas et al., 2014, p. 173). Este es un proceso que va de lo conocido a lo desconocido y es en este apartado donde se hace un estado de la cuestión, establecido a través de la revisión de diferentes estudios que se han realizado sobre el tema.

Para esta investigación, se utilizaron diferentes fuentes de información, haciendo una revisión bibliográfica de los diferentes documentos que componen el conjunto de fundamentos teórico-conceptuales, que están relacionados con el tema que es objeto de investigación. “Con los resultados de la revisión bibliográfica se construye el marco teórico, integrando las ideas y los resultados de los distintos documentos revisados, siguiendo algún criterio metodológico según temas o aspectos tratados en esa bibliografía” (Bernal, 2010, p. 126). Entre las fuentes de información de las que se hizo uso son: documentos oficiales, libros, artículos de revistas científicas actualizadas, otras fuentes disponibles en internet.

Cuestionario

Según Balestrini (2006) el cuestionario está considerado como “...un medio de comunicación escrito y básico, entre el encuestador y el encuestado, facilita traducir los objetivos y las variables de la investigación a través de una serie de preguntas muy particulares, previamente preparadas de forma cuidadosa” (p. 155); estas, tienen la característica de ser susceptibles de analizarse en relación con el problema estudiado. Es importante mencionar que, el cuestionario se traduce en una encuesta, que está catalogada como una de las técnicas más usadas. “La encuesta se fundamenta en un cuestionario o conjunto de preguntas que se preparan con el propósito de obtener información de las personas” (Bernal, 2010, p. 194).

Entrevista

Con respecto a la entrevista Ñaupas et al. (2014, p. 377) señalan que “es un diálogo abierto y libre entre el investigador y el investigado sobre un tema específico y concreto”. En donde el propósito principal “...es recoger información de un participante sobre un determinado objeto de estudio, a partir de su interpretación de la realidad” (p. 102). Haciendo una diferenciación con la encuesta que se basa en un cuestionario “la entrevista, si bien puede soportarse en un cuestionario muy flexible, tiene como propósito obtener información más espontánea y abierta. Durante la misma, puede profundizar la información de interés para el estudio” (Bernal, 2010, p. 194). Hablando específicamente de las entrevistas semiestructuradas, inicialmente se “parte de un guion que predetermina la información que se requiere. En este caso las preguntas son abiertas, lo que posibilita mayor flexibilidad y matices en las respuestas” (Fábregues et al., 2016, p. 104).

En esta investigación, se llevó a cabo una serie de entrevistas en profundidad a 24 Graduados de La Licenciatura de Educación Básica y a 10 empleadores/directores como parte de los informantes claves en la investigación. Estas, se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom, debido a la pandemia que es una condición sanitaria imperante en el país y a que los participantes están ubicados en diferentes partes geográficas del mismo.

Instrumento: El Cuestionario

Proceso de Construcción, Validación y Confiabilidad del Cuestionario

En relación a los instrumentos usados para la recolección de los datos de la investigación, para la parte cuantitativa se diseñó un cuestionario tipo encuesta con preguntas cerradas y con una pregunta abierta al final que aporta a la parte cualitativa; también, para la parte cualitativa se diseñó una entrevista semiestructurada que contiene las preguntas que se realizarán a la población objeto de estudio.

En lo que se refiere al cuestionario, fue elaborado a partir de los aportes presentados en el marco teórico, revisión del plan de estudios de la Carrera de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura y de la consulta de algunos trabajos empíricos relacionados con la temática. En cuanto a su diseño, inicialmente se da una explicación de cuál es el objetivo

del mismo, después se incluye el consentimiento informado y las instrucciones que indican cómo contestar. Asimismo, está estructurado en dos partes, en la primera se colocaron ocho preguntas para obtener información general de la población objeto de estudio. Ya en la segunda parte, está compuesto por 34 ítems, se organizaron en el mismo orden de la operacionalización de las variables y sus dimensiones e indicadores elaborados para tal fin (ver Tabla 1).

En ese sentido, las preguntas están divididas correspondiendo con las variables en estudio; iniciando por la variable relación teoría y práctica que tiene 13 preguntas, ésta, inicialmente estaba de último en el cuestionario pero después de la validación se determinó que tenía que estar de primero; y para la variable de competencias específicas profesionales 21 ítems, que están con base en el perfil profesional de egreso propuesto en el plan de estudios, esta variable está subdividida en tres dimensiones: la primera son las competencias pedagógico didácticas que tiene 10 ítems, la segunda las competencias disciplinares 4 ítems y la tercera las competencias de investigación que incluye 7 ítems, esta última no aparece en el perfil de egreso como un apartado, pero se tomó la decisión de separarla por la relevancia que representan las competencias investigativas para los docentes (ver tabla N° 8).

Se utilizó una escala tipo Likert, según McMillan y Schumacher (2005) este es un “tipo de escala en la que los sujetos expresan grados de acuerdo o desacuerdo con una propuesta” (p. 619). Específicamente, en esta investigación se usó las siguientes afirmaciones, asignando un valor numérico a la escala, a saber: 4= Totalmente de acuerdo (T-A). 3= Bastante de acuerdo (B-A). 2= Poco de acuerdo (P-A). 1= En desacuerdo (E-D).

2.7. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

En relación a los cuidados que se han tenido con el instrumento, es importante saber que antes de ser aplicados, en la recolección de datos deben reunir dos cualidades fundamentales: validez y confiabilidad, según Ñaupas et al. (2014): La validez: “es la pertinencia de un instrumento de medición, para medir lo que se quiere medir” (p. 215), por lo que se relaciona con la exactitud con que el instrumento mide lo que se propone medir, se tendrá en consideración los siguientes tipos de validez:

- Validez de contenido: se refiere al grado en el que un instrumento refleja un dominio o contenido determinado.
- Validez de criterio: se refiere al grado de validez de un instrumento cuando las preguntas están referidas a un patrón de medida o criterio externo ejemplo si vamos a medir las competencias docentes de la UPNFM el patrón de medida debe ser de Tunnig Latinoamérica, en caso de la calidad pueden ser los ISO...
- Validez de constructo: se refiere al grado de correspondencia entre los resultados de una prueba y los conceptos teóricos en los que se basan los temas que se pretenden medir. Por ejemplo, si se trata de una encuesta sobre competencias docentes debe evaluar las competencias pedagógico-didácticas, disciplinares de investigación. Se determina en base a juicio de expertos.

Según este mismo autor, la confiabilidad se refiere a que: “un instrumento es confiable cuando las mediciones no varían significativamente, en el tiempo, ni por la aplicación de diferentes personas” (pp. 215-216). En este caso, para determinar la fiabilidad del instrumento se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual fue creado por J.L. Cronbach y consiste en determinar mediante procedimientos matemáticos, los coeficientes que varían de 0 a 1. Este coeficiente se determinará mediante la utilización del paquete estadístico SPSS (Ñaupas et al., 2014). A través del alfa de Cronbach se determina la equivalencia de todos los ítems. Es una forma de consistencia interna general. “El alfa Cronbach normalmente es el tipo de fiabilidad más apropiado para investigación de estudio y otros cuestionarios en los que hay un rango de

posibles respuestas para cada ítem” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 224). En la siguiente tabla N° 5 se presentan los criterios de decisión para la confiabilidad de un instrumento.

Tabla 5

Criterios de Decisión para la Confiabilidad de un Instrumento

Rango	Confiabilidad de la dimensión
0,81-1	Muy alta
0,61-0,80	Alta
0,41 -0,60	Media*
0,21 -0,40	Baja*
0-0,20	Muy baja*

Nota. En la confiabilidad de la dimensión que tienen un asterisco * se sugiere repetir la validación del instrumento puesto que es recomendable que el resultado sea mayor o igual a 0,61 (Palella y Martins, 2012, p. 169).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del coeficiente de Alfa de Cronbach que se le aplicó al cuestionario que respondió la muestra de graduados que se seleccionó para la prueba piloto (ver anexo 2: instrumento para validación de los graduados (prueba piloto)).

Tabla 6

Valores del Alfa de Cronbach para el cuestionario de la investigación

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
0.952	40

Nota. Para obtener el coeficiente de Alfa de Cronbach, se utilizaron los resultados del cuestionario que se aplicó a 20 graduados.

Con los resultados obtenidos del análisis de fiabilidad del cuestionario a través del coeficiente Alfa de Cronbach, se puede afirmar que el resultado de 0.952 está por encima de 0.8, y, por tanto, según la prueba Alfa de Cronbach, demuestran que el instrumento es de muy alta confiabilidad, es decir que existe alta correlación interna de sus ítems.

Otros aspectos que se han tomado en cuenta, es la solicitud del consentimiento informado de los participantes como parte del componente ético de la investigación, también la validez interna y validez externa que, según Ñaupas et al. (2014) validez interna: es el “grado de confianza que se tiene de que los resultados del experimento se interpreten adecuadamente y sean válidos,” la validez externa: “es la capacidad para generalizar los resultados de la investigación a una población mayor” (pp. 327-329). Por lo que, se espera que los resultados de la investigación puedan generalizarse a otros sujetos y poblaciones de la universidad.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, para la validez del cuestionario, se incluyó los objetivos de la investigación, se presentó un listado de criterios que debe cumplir un instrumento para considerar que tiene la calidad necesaria para poder aplicarse con las normas y estándares que le dan validez y confiabilidad a la medición. Para esta investigación se determinó la validez mediante la técnica del juicio de expertos, que consistió en enviar el cuestionario a cinco expertos, con sus respectivas matrices. La primera matriz indagaba sobre la claridad de la redacción, relevancia, lenguaje adecuado al nivel del informante, cumplimiento del número de palabras y si no se usaban universales o dobles negaciones en la redacción de los ítems.

Ya en la segunda matriz, el propósito fue constatar si los ítems eran esenciales, útil pero no esencial o no necesarios en la investigación y, por último, la tercera matriz era para una validez general del instrumento, relacionado a que, si tenía instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario, si los ítems permitían el logro de los objetivos, si estaban distribuidos en forma lógica y secuencial, si el número de ítems era suficiente para recoger la información y en términos generales si el instrumento era aplicable o no aplicable; incluyéndose un espacio para observaciones para que los validadores escribieran las sugerencias o aclaratorias necesarias (ver anexo 1: instrumento para validación mediante

juicio de expertos) y para la prueba piloto (ver anexo 2 instrumento para validación de los graduados).

Una vez que se elaboró el instrumento para la validación, se seleccionó un grupo de 5 expertos, que estuvo conformado por:

Tabla 7

Expertos que Validaron el Instrumento

N°	Nombre	Observaciones generales
1	Dra. Judith Susana Morel	En general es un buen instrumento, elaborado con precisión y dedicación, enfocado al logro de los objetivos de la investigación. Se recomienda la eliminación de algunos de los ítems (se explican las razones en la columna de Observaciones).
2	Dr. Guillermo Arnoldo Pineda	Hizo sugerencia para la eliminación de algunos ítems y modificación de otros.
3	Dra. Carla Leticia Paz Delgado	Hizo sugerencia para la eliminación de algunos ítems y modificación de otros.
4	Dra. Elma Barahona	Hizo sugerencia para la eliminación de algunos ítems y modificación de otros.
5	Dr. Rogers Daniel Soleno	También, que se deben revisar los ítems redactados de forma más larga, para poder acortarlos sin perder su sentido. Hizo sugerencias para reformular o eliminar algunos ítems.

Nota. La mayoría de los expertos que validaron el cuestionario cuentan con una larga trayectoria profesional, también, con publicación de investigaciones y artículos científicos a nivel nacional e internacional.

En la siguiente tabla N° 8 se hace un resumen de cómo quedó la confección definitiva en relación a la cantidad de ítems que tenía el cuestionario antes de la validación y cuántos quedaron al final que se afinó el instrumento como producto del juicio de expertos y de la prueba piloto realizada a los graduados de la Licenciatura de Educación Básica. Cabe mencionar, que se modificó la redacción o se eliminaron algunos ítems, con base en el análisis de la claridad en la redacción, contenido, lenguaje adecuado con el nivel del informante, si

eran esenciales o pertinentes para la investigación; el criterio que se utilizó fue que dos o más expertos sugirió que el ítem debía modificarse, eliminarse o que no era necesario.

Tabla 8

Variable, Dimensiones y Cantidad de Ítems Antes y Después de la Validación del Cuestionario

N°	Variable	Dimensiones	N° de ítems Inicial	N° de ítems eliminados y observación de los expertos	N° de ítems final
1	Relación teoría y práctica	Concordancia entre la teoría y la práctica	16 (ordenados antes de la validación del 25 al 40)	3 (el: 28, 35 y 40) • 28: Algunas personas no entienden el concepto de constructos teóricos. • 28: Se sugiere eliminar. • 35: No es esencial. • 40: Reformular o eliminar.	13 (ordenados después de la validación del 1 al 13)
		Competencias Pedagógico Didácticas	12 (ordenados antes de la validación del 1 al 12)	2 (el: 2 y 3) • Los ítems están implícitos en el 1. • Se sugiere eliminar.	10 (ordenados después de la validación del 14 al 23)
3	Competencias específicas profesionales	Competencias Disciplinares	5 (ordenados antes de la validación del 13 al 17)	1 (el: 13) • Debería eliminarse. • Todas las respuestas serán positivas, por tanto, no son confiables. • Modificarse.	4 (ordenados después de la validación del 24 al 27)
4		Competencias de investigación	7 (ordenados antes de la validación del 18 al 24)	0	7 (ordenados después de la validación del 28 al 34)
Total			40	6	34

Nota. En esta tabla se incluyen los ítems que se eliminaron y algunas de las observaciones específicas que hicieron los expertos, asimismo, se deja por cada dimensión el número de ítems y el orden como quedó el diseño del cuestionario final.

En términos generales, cada uno de los expertos seleccionados emitió su juicio e hizo sus propias observaciones, opiniones que fueron consideradas inicialmente por separado y luego en conjunto, para afinar el cuestionario final y así poder ser aplicado a la muestra seleccionada.

2.8. PLAN DE ANÁLISIS

Para poder llegar al momento de procesar toda la información recabada y realizar el análisis de los datos de la presente investigación, se siguió un proceso que incluyó varias fases, las que estuvieron divididas de la siguiente manera:

Tabla 9

Fases del Diseño del Proceso de la Investigación

FASES DE LA INVESTIGACIÓN	ACTIVIDADES
Fase I: Formulación del problema y análisis del objeto de estudio	• Se inició con la selección del tema, revisión bibliográfica, planteamiento del problema y delimitación del objeto de estudio. • Definición de los objetivos, justificación y delimitación de la investigación. • Se continuó con la conformación del estado del arte, para dar paso a la estructuración del marco teórico, que permitió fundamentar la investigación, para ello, se realizó una investigación bibliográfica o revisión de la literatura, que consistió en indagar, compilar, analizar y organizar debidamente la información que se incluyó en el estudio.
Fase II: Planteamiento de la metodología de la investigación	• La metodología que orientó todo el proceso de la investigación fue mixta, que permite hacer un análisis de complementariedad metodológica para enriquecer los resultados del estudio, se siguió un proceso que contiene dos momentos, uno en donde se aplica el enfoque cuantitativo y el otro el enfoque cualitativo. • En cuanto al enfoque cuantitativo se realizó un primer estudio empírico, con una metodología no experimental y un diseño de tipo transversal. • En cuanto al segundo estudio, se adoptó el paradigma cualitativo, representado en las entrevistas a profundidad, con los graduados

	de la Licenciatura de Educación Básica y con informantes claves como ser los empleadores/directores de algunos de los Centros Educativos. • En cuanto al nivel de profundidad de la investigación, es exploratoria-descriptiva, con un diseño mixto explicativo-secuencial y también se incluyeron elementos valorativos y prospectivos. • Realización de operacionalización de variables y categorías de análisis. • La población y muestra estuvo conformada por los profesores graduados de la Carrera de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura, de la UPNFM. • Las técnicas de recolección y análisis de datos utilizados fueron la investigación bibliográfica o revisión de la literatura, el cuestionario tipo encuesta que incluyó 34 ítems y las entrevistas en profundidad.
Fase III Diseño e implementación de la investigación cuantitativa	• En esta etapa se realizó el diseño de la investigación cuantitativa, que incluyó la elaboración del instrumento: cuestionario tipo encuesta, fundamentándose en la teoría propuesta y en la operacionalización de las variables, que se había planteado previamente. • Para el proceso de construcción, validación y confiabilidad del cuestionario se utilizó una escala tipo Likert, una vez diseñado el instrumento se sometió a juicio de 5 expertos, se realizó prueba piloto y para determinar la fiabilidad se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach. • Con base en los resultados de la validación se modificó y aplicó el instrumento final, para recolectar los datos de la investigación. • Posteriormente, se realizó el análisis estadístico de los resultados respectivos de la fase cuantitativa, mediante el uso del programa SPSS y Excel. • Haciendo una síntesis para cada ítem, utilizando figuras y tablas de frecuencia absoluta, considerando el valor de la tendencia más relevante por cada dimensión, en síntesis, se elaboró una tabla con los ítems respectivos, valores obtenidos, frecuencia absoluta y relativa. • Se procedió a realizar el diseño de la fase y de las preguntas de la entrevista semiestructurada.
Fase IV Diseño e implementación de la investigación cualitativa	• Se realizaron las entrevistas en profundidad a 24 graduados y a 10 empleadores/directores, como parte de los informantes claves de la investigación, a través de videoconferencias por zoom u otro medio solicitado por el entrevistado. • Una vez realizadas las entrevistas, se hizo el proceso de transcripción de cada una y después, se examinaron los datos recogidos, se procedió a categorizarlos, para facilitar la

	identificación de determinados componentes temáticos, para poder ubicarlos en las categorías que se están abordando en el estudio.
	• Con base en la información recabada a través de las entrevistas, se realizó el análisis cualitativo, en el que se incluyen de manera narrativa, segmentos del contenido de las entrevistas que se hicieron. También, se presentan los resultados con base en las categorías contempladas en la operacionalización de la categorización realizada. • Con base en los resultados obtenidos tanto cuantitativos como cualitativos, análisis que inicialmente se realizó por separado y después se procedió a la integración a través de la utilización de la estrategia metodológica de la doble triangulación, con el propósito de hacer una mejor unificación, dar mayor riqueza al análisis, validez, calidad y amplitud en la comprensión del problema descrito. Esto permitió la integración y contrastación de la información obtenida desde varios puntos de vista. Es importante mencionar que en la triangulación que se realizó, se incluyó evidencias de las diferentes fuentes de información utilizadas, como:
Fase V Triangulación de los resultados obtenidos	• Cuestionario dirigido a los graduados de la Licenciatura de Educación Básica. • Pregunta abierta agregada en el cuestionario y entrevistas en profundidad realizadas a los graduados de la Licenciatura de Educación Básica. • Entrevistas a los empleadores/directores que fueron parte de los informantes claves del estudio. • Fundamento teórico.
Fase VI Estructura final de la tesis	• Una vez realizada la triangulación de los datos, se procedió a la realización de las conclusiones en donde se da respuesta a cada uno de los objetivos propuestos, se propuso lineamientos generales para la mejora continua del plan de estudios, limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación y se realizó la redacción del informe final de la investigación.

Nota. En esta tabla se presenta un resumen de cada una de las fases que se siguieron y las actividades específicas que se hicieron en la investigación.

PARTE II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

1.1. ANTECEDENTES

En la actualidad son varios los países que han iniciado investigaciones sobre la educación y con especial interés en la formación inicial de docentes, buscando transformaciones y reformas en sus sistemas educativos, demostrando que este tema es prioritario para el desarrollo de los países y por tanto forma parte de la agenda política. Según la UNESCO (2013) tanto a nivel mundial como en América Latina y el Caribe, en los últimos años se manifiesta una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con el fortalecimiento de la formación inicial docente.

A partir de la indagación de diferentes investigaciones que se han realizado sobre la temática de la educación, se puede evidenciar la importancia que se le ha dado, a tal punto de ser objeto de estudios a mayor profundidad. En este sentido, es oportuno destacar que se han hecho estudios del estado del arte. Por ejemplo, durante la década del ochenta predominaron estudios que privilegiaban la discusión de asuntos relacionados con políticas y reformas educacionales, resaltando: calidad, equidad, eficacia e innovación educativa; educación y trabajo, educación indígena, aprendizaje escolar y evaluación; deserción escolar y formación docente (Valdés et al., 2005).

En los noventa predominaron los estudios sobre formación docente, investigación pedagógica, aprendizaje y evaluación, políticas públicas y reformas educativas, alfabetización de adultos, formación ciudadana e infancia. Ya en los primeros años del siglo XXI los asuntos que llamaban la atención y preocupaban eran las políticas públicas y reformas educativas, investigación pedagógica, calidad, equidad, eficiencia e innovación educativa, formación docente, educación técnica y tecnológica, y formación ciudadana. Temas que han estado en consonancia con la situación socioeconómica y política que se ha vivido en cada momento histórico (Valdés et al., 2005).

Por consiguiente, se denota el incremento de la producción científica en torno a la educación, así como, el interés constante de algunas temáticas, para el caso la de formación inicial docente que es el tema de este estudio. Constituyéndose, en un punto crítico del debate

educativo, y que enmarca contenidos de interés que están siendo estudiados por diferentes investigadores en América Latina, estos son: la renovación de las instituciones formadoras, fortalecer la formación docente y el desarrollo profesional continuo, definir el papel del formador de formadores, mejorar las propuestas curriculares, diseñar un sistema de inserción a la docencia (que se traducen en política de inserción docente) y de desarrollo profesional y pensar en programas que permitan titular a un mayor número de docentes (Vaillant, 2007).

También, nos encontramos ante algunos desafíos que no se han logrado superar en los sistemas educativos y los que requieren de especial interés, por la relevancia que representan en la sociedad. Estos se refieren a las dificultades a la hora de retener a los buenos profesionales de la docencia; son escasos los estímulos para que la profesión sea la primera opción de carrera. Las condiciones de trabajo son a menudo inadecuadas y existen serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos. A esto se agrega la falta de una formación inicial y un desarrollo profesional adecuados que preparen a los docentes para la tarea de enseñar (Vaillant, 2007).

Siendo evidente, la necesidad de trabajar en mejorar los programas de Formación Inicial de Docentes y el asegurarse, por parte de las instituciones formadoras que, los estudiantes que egresen de estos programas cuenten con el nivel de competencias necesarias para el ejercicio de la profesión y así puedan lograr una formación sólida y de alta calidad. A continuación, se dará cuenta de una serie de investigaciones que se han realizado sobre los temas que están relacionados con la formación inicial de docentes y que se mencionan algunas que tienen aportes significativos para este estudio, tomando en consideración las pesquisas comprendidas entre la década de los noventa hasta la fecha, porque hay varias investigaciones que se han realizado en este periodo de tiempo que aportan resultados que son relevantes en la educación y especialmente para la temática de la formación inicial de docentes.

1.2. ESTADO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

En torno a la temática de la formación inicial de docentes, así como relacionadas con las competencias docentes se han generado una serie de investigaciones a nivel internacional, pero para efectos de esta investigación se han seleccionado algunas de ellas que hacen aportes

referentes a los contenidos y metodología a utilizar en el estudio. Entre algunas de estas, en la década de los noventa se destacan: Ana María Cerda; María De La Luz Silva e Iván Núñez (1991) El sistema escolar y la profesión docente. María Abrile (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. Graciela Messina (1999), Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Cornejo Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina.

Esta serie de investigaciones, que han puesto de manifiesto el rol preponderante de los docentes en la educación y que por lo tanto, surge la necesidad de replantear los escenarios actuales de la educación, para lograr alcanzar los estándares de calidad educativa que se requieren en contextos muy disímiles en los que toca ejercer la profesión, sin embargo, la realidad indica que se han tenido algunos avances, pero estos, han sido muy paulatinos y han representado resistencia en el proceso de su ejecución. Esto, podría atribuirse al poco interés que han mostrado los tomadores de decisiones que influyen en la selección de las políticas que están encaminadas a la calidad de formación que reciben los estudiantes, así como la importancia de la formación de los mismos docentes y el desarrollo profesional, que deberían de ser temas insoslayables.

En relación a esto, Cerda et al. (1991) han realizado una investigación sobre “el sistema escolar y la profesión docente. (Regulación del Rol Docente: algunos mecanismos y condiciones del Sistema que regula el Rol Docente)”. Cabe resaltar que, esta publicación forma parte de un programa más amplio de investigaciones, llevado a cabo por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) entre 1988 y 1990. En donde se incluyen cinco estudios que, conjuntamente, buscan aportar al gran desafío del mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de equidad en su distribución, mediante la exploración de diversas formas de la participación social. Teniendo estas investigaciones como denominador común que la participación de los actores sociales es un requisito básico de todo esfuerzo serio de mejoramiento de calidad y equidad en la educación.

La metodología utilizada en el estudio es de tipo exploratoria y se basa principalmente en el análisis de documentación disponible o fuentes secundarias; también, discursos y las

políticas del Estado hacia la educación y hacia los docentes. En donde, se estudian algunas de las condiciones que, desde el sistema social y desde el sistema educativo asignan a los docentes un determinado tipo de rol. Específicamente, se describen 2 importantes condiciones, enlazadas entre sí: “las políticas respecto a las condiciones de empleo y trabajo y la organización sindical y profesional de los docentes, para concluir en que no se ha favorecido la configuración de un efectivo rol profesional de los educadores” (Cerdea et al., 1991, p. 11).

Los autores, han propuesto como hipótesis: “se ha supuesto que un elemento principal del mejoramiento de la educación formal reside en la asignación de un rol de tipo profesional para el docente”. Con referencia a lo anterior, resaltan que el rol que juegan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decisivo para el mejoramiento cualitativo de la educación y en especial el rol que es de carácter profesional es el que más eficazmente contribuye a dicho mejoramiento. Sin embargo, la deprimida calidad de la formación de docentes, explicada parcialmente por las deficiencias cognitivas con las que llegan los estudiantes en formación, desfavorecen que sea asumido ese rol, como se esperaría en el ejercicio de la profesión; resulta oportuno resaltar que, si las instituciones educativas lograrán atraer a la carrera docentes candidatos con un perfil idóneo se lograría forma el carácter profesional del que se está hablando, este tipo de rol, “permitiría la transformación de las prácticas pedagógicas y por tanto el mejoramiento de la calidad educativa” (Cerdea et al., 1991, p. 13).

Otro aspecto que sobresale en este estudio, es la relación estrecha entre el deterioro de las condiciones de empleo, adicionalmente los bajos salarios de los docentes y el deterioro de la imagen pública de esta profesión, que llevan a profundizar los problemas de la educación. También, no se debe olvidar que la participación de los actores sociales es un requisito básico de todo esfuerzo serio de mejoramiento de calidad y equidad en la educación (Cerdea et al., 1991). Esta participación, es un elemento importante en los procesos de cambio que se buscan realizar en la educación, pueden contribuir a facilitar la resistencia al mismo, ya que se logra conocer de primera mano, cuáles son las necesidades prioritarias de los actores y así dar una respuesta efectiva.

Estás situaciones antes mencionadas, dan paso a nuevas demandas a la educación, a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes, temas que han sido analizados por Abrile (1994). En donde señala que la mayoría de los sistemas educativos ha iniciado procesos de reformas y transformaciones como producto del agotado modelo tradicional; surgiendo las nuevas demandas educativas que refuerzan la defensa de la escuela como institución destinada prioritariamente a la transmisión y apropiación del conocimiento sistematizado. El funcionamiento óptimo de los sistemas educativos pasa a ser una prioridad esencial de los países; para ello, es necesario tener en cuenta un modelo de transformación y de desarrollo alternativo que considere las principales demandas que los cambios plantean a los sistemas educativos y que se incorporan a las agendas de especialistas y de gobernantes.

Entre algunas de estas demandas, se encuentran: preparar ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad; formar el talento humano que respondan a los avances como resultado de la revolución tecnológica y capacitar al conjunto de la sociedad para convivir con la racionalidad de estas tecnologías. El éxito de este nuevo modelo propuesto dependerá de la armonía que se logre entre la unidad que promueve la integración y el de la descentralización que reconoce la diversidad. Siendo este último un punto clave de la autonomía, para ordenar el funcionamiento y fortalecer las capacidades del talento humano en las organizaciones escolares (Abrile, 1994, pp. 13-14).

Este fortalecimiento de capacidades es un reto que tienen las instituciones formadoras de formadores y que para lograr superarlo se deben realizar estudios que dicten los lineamientos a seguir. En consonancia con lo anterior, Messina (1999), realizó una investigación que lleva por título “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”. Que se desarrolló a partir de los informes de investigación (que fueron las unidades de análisis) que estaban registrados en dos centros de documentación ubicados en Santiago de Chile; se incluyeron investigaciones de distinto nivel: algunas referentes a América Latina o a una subregión; otras, a un país; un tercer grupo, a experiencias concretas (instituciones, programas, talleres, etc.).

A partir de estos informes consultados, se efectuó el análisis trabajando con los textos y como un diálogo entre textos. Asimismo, de modo complementario se consultó a algunos

investigadores de la región. Uno de los propósitos de este estado del arte fue dar cuenta de las investigaciones acerca de la formación docente, que tuvieron lugar principalmente durante la década del noventa. Las preguntas que orientaron el estado del arte fueron las siguientes, ¿Qué lecturas son posibles acerca de la formación docente a partir de las investigaciones disponibles?, ¿Cuáles son los aportes de estas investigaciones a la puesta en crisis del modelo predominante en formación docente, así como a la creación de otro espacio, que cuestiona incluso la idea de modelo? Y ¿La investigación en formación docente contribuye a la producción de teoría educativa y a la consolidación de paradigmas alternativos de investigación?

Entre algunos aspectos que resaltar es que la investigación de la formación docente necesita ser contextualizada respecto de dos campos: la investigación educacional y la formación docente. También, que, para lograr solucionar los problemas reales de la formación inicial de docentes, debe prestarse atención a tres dimensiones: la primera el reconocimiento de la importancia de la investigación acerca de la formación docente; la segunda sus significativos aportes a la construcción de teoría y práctica pedagógicas; y por último la restricción en la cual se mueve, en cuanto lagunas diseminadas en América Latina. El predominio de las investigaciones sobre la formación docente inicial resalta como una de las formaciones más importantes la llamada formación inicial, la que se recibe al principio y de una vez para siempre.

También, que, si bien es cierto, las investigaciones acerca de la formación docente han ayudado a la producción de teoría y práctica en el campo de la formación docente, y que estos aportes han producido eco en el campo de la educación en su conjunto. Asimismo, que “en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje” (p. 152) y que existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente (Messina, 1999).

Esta falta de formación, puede relacionarse también, con la carencia de programas de acompañamiento docente en los primeros años del ejercicio profesional, ya que, inicialmente

se requiere de un proceso de adaptación para afianzar las competencias (perfil) bajo las cuales han sido formados los docentes noveles, por tanto, se requiere de la creación de estos programas de apoyo para el acompañamiento de los docentes en su labor, en donde, profesores con una larga trayectoria puedan convertirse en tutores para brindar una mejor orientación y capacitación. Y que no se debe olvidar, “que los profesores principiantes en ejercicio se forman y constituyen en el trabajo con los pares; asimismo, el trabajo compartido permite la circulación de saberes y el apoyo mutuo de los maestros” (Messina, 1999, p. 158). Estas investigaciones analizadas por la autora, convergen en la siguiente afirmación:

El problema de la formación docente en América Latina, es en mayor grado el tipo y no la ausencia de formación; en efecto, persiste una cultura escolar donde se sigue buscando la transmisión y no la construcción de conocimientos. De este modo, el problema se «traslada» desde los profesores al estilo de enseñanza y aprendizaje, a las modalidades de gestión y al tipo de cultura institucional. Al mismo tiempo, conjeturamos que el «problema» de la investigación acerca de la formación docente es la dificultad para ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. Aún más, es una investigación que se centra en la formación docente sin intercambiar saberes con investigaciones sobre la profesión docente y la constitución del sujeto docente. Si las investigaciones se desplazaran desde la formación hacia el trabajo docente, se abriría un espacio pedagógico para la investigación educacional (un espacio desde la propia práctica y no una traspolación/aplicación de teorías desde otras disciplinas). (Messina, 1999, p. 164)

Con base en estos planteamientos, se hace necesario seguir realizando estudios que vayan enfocados, no solo a como es y se desarrolla la formación docente, sino que también, se logre visualizar mecanismos de “reflexión-sistematización-acción”, que den como resultados cambios en los diferentes componentes de la formación. Ante esta situación, una propuesta sencilla emerge: crear condiciones para que los educadores, desde sus espacios de trabajo y acompañados por profesionales con una visión crítica y ampliada de la ciencia, la investigación y la formación docente, “se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, sus logros y caídas a sus estudiantes” (Messina, 1999, p. 166).

A partir del conjunto de investigaciones planteadas por la autora antes mencionada, se visualiza que entre los temas que han sido objetos de estudios se encuentran los relacionados con la formación inicial de profesores de cualquier nivel del sistema educativo; la formación continua; sistematizaciones acerca de las experiencias de talleres de educadores; investigaciones que tienen que ver con la profesión docente, las condiciones de trabajo, el quehacer profesional, la identidad profesional, la relación oferta-demanda de formación; los primeros años del ejercicio profesional, entre otros. Si bien es cierto, se denota la importancia que tienen los temas educativos en la investigación y los logros alcanzados, pero aún falta mucho trabajo por realizar, por tanto, estos temas siguen siendo objeto de diferentes pesquisas debido a la importancia que representan para la educación y transformación de los sistemas educativos.

En relación al tema de los primeros años del ejercicio profesional, Cornejo (2008) da cuenta de una experiencia o proyecto que se realizó en Chile, sobre “Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile” que se desarrolló entre 1998 y 2002. La que conformaron profesores experimentados y principiantes. Para comprender el origen de dicho proyecto, debe considerarse como contexto más amplio, el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, el cual fue organizado e implementado por el Ministerio de Educación chileno a partir del año 1996. Dicho proyecto surgió en un ambiente de análisis fuertemente crítico en relación a la calidad de formación docente y a demandas de una reforma educacional que buscaba un salto cualitativo en el logro de los objetivos educacionales de calidad y equidad.

Para la conformación de esta propuesta, las autoridades gubernamentales facilitaron fondos para desarrollar «Proyectos de mejoramiento», estableciendo que todas las instituciones participantes tenían que proponer medidas de mejoramiento al menos en dos áreas: innovación y mejoramiento de la estructura, los contenidos y los procesos de formación, y mejoramiento de la calidad del cuerpo académico encargado de dicha formación. Tras una evaluación estricta de las propuestas presentadas, se seleccionaron 17 proyectos de Universidades formadoras de Profesores, ubicadas a lo largo del país y el Proyecto que logró aprobar la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), fue la

«Formación inicial de profesores: una propuesta modernizadora, integral y continua de captación, formación e inserción profesional» que se concibió, organizó e implementó como un proyecto experimental, que se denominó “Programa de apoyo a la inserción profesional” (PAIP) de egresados y titulados de la Facultad de Educación de la PUC, en las tres carreras de Pedagogía que ésta contemplaba: Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Media (Cornejo, 2008¹, p. 100).

Dentro de los propósitos principales que permitió dar vida a esta experiencia ha sido el diseño y la implementación de un Plan o Programa «piloto» de apoyo a los recién titulados, para ayudarlos a incorporarse progresivamente a su quehacer como docentes. Específicamente se propusieron los siguientes objetivos: 1. Mejorar la permanencia como docente en el sistema escolar 2. Afianzar las competencias profesionales de los egresados, para que respondiera, de modo creativo e innovador, a las demandas de su práctica pedagógica y, de manera particular, a las surgidas en la implementación de la Reforma educacional. 3. Establecer, en la propia Facultad de Educación, una capacidad para generar acciones sistemáticas de apoyo a la inserción profesional e iniciación pedagógica de sus egresados. 4. Colaborar con los establecimientos escolares en el desarrollo de programas que favorezcan la inserción profesional de profesores recién titulados, en la perspectiva de mejorar la calidad educativa del propio centro escolar. 5. Establecer vinculaciones con otras instancias del sistema escolar (Cornejo, 2008, p. 105).

El foco directo de la acción programada se centró en dos grupos (o cohortes) de titulados, conformados de la siguiente manera: por un total de 77 profesores principiantes egresados en 1998 y por 58 egresados en 1999. Con cada grupo se actuó en los dos años siguientes a su egreso (1999-2000 para los egresados el 98, y 2000-2001 para los egresados el 99), a ellos, se les comunicó que estaban formando parte de un programa de seguimiento y apoyo a los egresados. Con ambas cohortes se realizaron dos actividades iniciales: la primera «Jornadas de preparación a la inserción profesional», destinadas fundamentalmente a

¹ Cabe aclarar, que, si bien la cita es del 2008, de la compilación de Carlos Marcelo (coord.) El profesorado principiante. Inserción a la docencia. La propuesta que se describe fue implementada entre 1998-2002.

sensibilizar a los recién titulados considerados sobre aspectos muy concretos y específicos relacionados con su proceso de incorporación tanto profesional como laboral al ejercicio docente. La segunda, «toma de contacto telefónica» el mes de marzo inmediato a su titulación con los integrantes de ambos grupos destinada esencialmente a conocer su situación real de incorporación al ejercicio docente a esa fecha (Cornejo, 2008, pp. 105-106). En la siguiente tabla N° 10 se presentará un resumen de las dos líneas de acción que se organizaron e implementaron de acuerdo a los requerimientos del trabajo diseñado.

Tabla 10

Líneas de Acción para el Apoyo a la Inserción Profesional

La línea de investigación e indagación	La línea de implementación y desarrollo de un programa sistemático de apoyo a la inserción profesional
Incluyó: ✓ Estudio de seguimiento de la Cohorte de recién titulados ✓ Caracterización de modelos y programas de apoyo a la inserción laboral e iniciación pedagógica de profesores debutantes en distintos países: marcos conceptuales y operacionales. ✓ Estudio cuasi-experimental de identificación y determinación de variables y factores asociados a procesos de inserción «exitosa» y «no exitosa» de profesores principiantes. ✓ Estudio sobre estilos de acompañamiento reflexivo de profesores principiantes por parte de profesores colaboradores experimentados: roles y estrategias de acompañamiento desde la perspectiva de los colaboradores experimentados.	Para efectos de esta línea se definieron dos modalidades sistemáticas de trabajo: ✓ Un acompañamiento y apoyo orientado a una cobertura más masiva de participantes, es decir, procurando alcanzar al mayor número posible de principiantes y realizado con una periodicidad regular pero discontinua (generalmente de carácter trimestral). En esta dirección, las dos actividades principales desarrolladas fueron: ○ Los «Encuentros de Formación continua para egresados de Educación de la PUC» que giraron en torno a las siguientes temáticas: la evaluación en la perspectiva de la reforma educacional y la atención a los niños con dificultades de aprendizaje. ○ El «Boletín del Egresado: Manteniendo contacto» incluía las siguientes secciones: editorial, fichas de formación continua, sugerencias de páginas Web, agenda pedagógica y entrevistas ✓ Un acompañamiento y apoyo orientado a una cobertura más restringida y a una participación voluntaria personalizada, pero

La línea de investigación e indagación	La línea de implementación y desarrollo de un programa sistemático de apoyo a la inserción profesional
✓ Apoyo al desarrollo de Seminarios y Memorias de Pre-Grado, y Tesis de Postgrado en Educación.	realizado con una periodicidad más permanente. En esta dirección, la actividad principal desarrollada fue el «Programa de Apoyo a la Inserción Profesional» (PAIP); ésta fue la estrategia de apoyo y acompañamiento que concitó los mayores esfuerzos y las acciones más sistemáticas y elaboradas por parte del Equipo Coordinador del Proyecto.

Nota. Resumen de las dos líneas de acción propuestas por Cornejo (2008).

A manera de resumen, se resaltan algunos de los supuestos centrales contemplados por el PAIP en su concepción y ciertos principios básicos necesarios que se tuvieron en cuenta para su ejecución: Se tomaron en consideración tres dimensiones centrales del desarrollo profesional: personal-profesional, competencias profesionales y contextual-institucional. En cuanto a la formación “inicial” del futuro docente fue imaginada como una fase específica en cuanto a naturaleza y propósitos, pero dentro de un proceso más extenso y continuo en el tiempo y progresivamente más contextualizado de “desarrollo profesional”. Se entendió, por tanto, la formación de los profesores y su titulación no como un proceso acabado, sino más bien como la formación de un profesional que debía proseguir su desarrollo. Asimismo, que los procesos de acompañamiento deben coadyuvar a facilitar que el nuevo profesor desarrolle su estilo profesional en una línea innovadora respecto al contexto institucional y que, logre una mayor autonomía para hacerse cargo de la propia situación profesional (Cornejo, 2008, p. 118).

Otro punto importante, es lograr producir un delicado equilibrio entre acciones, por un lado, de «socialización profesional» que respondiera a las demandas formuladas por los Profesores Principiantes (PP), así como, a las expectativas de los proyectos educativos y, por otro, de «profesionalización», ofreciendo a los PP mayores oportunidades de intercambio con docentes experimentados. Y para tratar de avanzar en el equilibrio expresado anteriormente, el equipo pensó que ello se podría facilitar mediante la implementación de un dispositivo en que las funciones de colaboración y apoyo fueran desempeñadas por profesores

experimentados que aportan desde su experiencia la consideración de lo más pertinente de la cultura escolar y, por otra, la necesaria mirada actualizada y crítica frente a dicha cultura con aporte de elementos conceptuales e investigativos. En este propósito, los investigadores le apostaron a que el logro de dicho equilibrio entre «socialización» y «profesionalización» iba a estar determinado por la apropiación de sus propios roles y, por otro, por un proceso complementario de «acompañamiento reflexivo» (Cornejo, 2008, pp. 119-120).

Como resultados de la experiencia del PAIP, el autor ha optado por presentar un conjunto de «propuestas» y «pistas de trabajo» que pueden ser consideradas como «factores de calidad o eficacia», para este tipo de experiencias de apoyo sistemático a la iniciación pedagógica de profesores principiantes:

- 1ª Propuesta: Las acciones de acompañamiento reflexivo y colaborativo de entre Profesores colaboradores (PC) y Profesores Principiantes (PP), realizada en situación de ejercicio real de la enseñanza, ayuda a delimitar mejor la finalidad y el objeto de la propia reflexión, centrándose en demandas reales de la práctica docente cotidiana de los PP.
- 2ª Propuesta: El proceso de acompañamiento reflexivo y colaborativo entre PC y PP, realizado en situación de relación «horizontal» y en un contexto evaluativo más «formativo» que «acreditativo o calificativo», facilitan la creación de un espacio y un clima relacional más adecuados para la reflexión colaborativa transformadora sobre las propias prácticas docentes.
- 3ª Propuesta: El trabajo de acompañamiento reflexivo y colaborativo entre profesores experimentados y principiantes sobre sus prácticas docentes se ve favorecido, en su orientación e implementación, si cuenta con un apoyo «externo» sistemático: para el aprendizaje inicial y posterior animación del proceso de reflexión colaborativa, para su implementación mediante dispositivos que aporten procedimientos y recursos facilitadores de la operacionalización y regulación de los procesos, complementado con una estrategia de acompañamiento y monitoreo – que asegure un «andamiaje» promotor de la autonomía progresiva y del «hábito» de reflexión continua.

- 4ª Propuesta: La presencia complementaria y sistemática de un profesor colaborador experimentado universitario y uno del centro escolar en el Equipo de trabajo (que completa el profesor principiante) puede contribuir a establecer: una mejor relación al saber (académico y profesional), – una mejor integración creativa y contextualizada entre teoría y práctica, en todos los miembros del equipo de trabajo.
- 5ª Propuesta: El aporte institucional sistemático de ciertas condiciones organizacionales y laborales favorables fortalece las motivaciones y las competencias de los miembros del equipo para desarrollar y mantener acciones y procesos reflexivos (Cornejo, 2008).

Finalmente, esta experiencia piloto PAIP que se ha presentado, no se encuentra vigente en la actualidad, terminó su funcionamiento el año 2002, por diversas razones, entre ellas las relativas al financiamiento requerido para continuar el modelo de acompañamiento con los egresados, no se mantuvo el talento humano, en otras. Cabe agregar que a partir del año 2005: el Ministerio de Educación chileno formó otra Comisión, integrada por diferentes representantes.

La experiencia anteriormente descrita, es un ejemplo de prácticas exitosas que deberían tener los sistemas educativos en los diferentes países, para lograr establecer programas sistemáticos de apoyo a la inserción profesional de los profesores recién titulados, que, al igual como esta propuesta, se caracterizan por conformar equipos de trabajo integrados, sistemáticos, participativos y colaborativos para un desarrollo profesional integral, que incluya la vinculación con todas las instituciones formadoras para afianzar, desde la inserción profesional, una formación de los educadores que ayude al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación nacional.

Por tanto, la formación inicial docente no termina con la titulación que se obtenga de las instituciones formadoras de docentes, eso, solamente es el principio del proceso, por lo que, los centros educativos en alianza con las instituciones formadoras de docentes, están llamados a buscar estrategias como la formulación de programas para la adecuada inserción y capacitación para el perfeccionamiento de las competencias profesionales.

1.3. DISCUSIÓN CONTEMPORÁNEA: ESTADO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI A LA FECHA

En los marcos de las observaciones anteriores, es evidente los retos actuales que presenta la educación en Latinoamérica; teniendo que afrontar dos desafíos de gran magnitud, el primero hace referencia a que debe cumplir las tareas pendientes del siglo XX, entre algunas de estas se pueden mencionar la necesidad de universalizar la cobertura prebásica, básica y media; mejorar el acceso de las poblaciones multiculturales al sistema escolar; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior. El segundo desafío está en emprender las nuevas tareas que demanda el siglo XXI y de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales. Tanto la agenda del siglo XX, como la del siglo XXI, son tremendamente exigentes y costosas. “Aplicarlas al mismo tiempo es una faena que requerirá un formidable esfuerzo. Compatibilizar sus fines y ritmos de implementación será, de aquí en adelante, la clave de las políticas educacionales” (Brunner, 2000, p. 28).

Para poner en perspectiva las investigaciones más recientes sobre este campo tan complejo de la educación, partiremos de que los escenarios actuales han puesto de manifiesto la necesidad de prestar atención a algunas temáticas como las políticas educativas, la importancia de la relación entre la teoría y la práctica, las competencias docentes, temas que son factores claves para la educación y el desarrollo de la sociedad. Cabe mencionar que en este apartado solamente se mencionaron ciertos estudios que son de interés para el trabajo.

Iniciaremos presentando la investigación que realizaron Colén y Castro (2017), que se titula “El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria” en la Universidad de Barcelona España, a través de la cual se buscó indagar en las percepciones de los futuros profesores y de sus formadores sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen durante el desarrollo del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria.

Para llevar a cabo dicho estudio se utilizó una metodología cualitativa mediante la aplicación de estudio de casos múltiples; para recabar la información requerida se han apoyado en las técnicas como la entrevistas en profundidad, grupos de discusión y relatos. En cuanto a la población objeto de estudio, han participado los diferentes colectivos implicados en la titulación (estudiantes, profesores de la universidad y tutores de escuela) (Colén y Castro, 2017).

Para una mejor orientación, se han planteado en concreto las interrogantes: ¿cómo está planteada la relación teoría y práctica en la formación de maestros?, ¿de qué manera incide la articulación teórico-práctico en la construcción del conocimiento práctico del futuro profesor?, ¿qué aspectos de la formación favorecen y cuáles dificultan dicha articulación?, todo ello con el fin de buscar pistas que ayuden a reducir la brecha existente entre teoría y práctica en la formación de profesores (Colén y Castro, 2017).

Con base en el análisis realizado de la información recabada, se llegaron a los siguientes resultados, uno de los principales problemas que se logró identificar es que, el plan de estudios con el que se está formando a las nuevas generaciones de profesionales de la educación primaria es excesivamente fragmentado y teórico, convivencia de concepciones epistemológicas confrontadas, falta de conexión entre el currículo y la práctica real, entre otras cuestiones. Finalmente se concluye que, si bien es cierto se han tenido avances respecto a anteriores proyectos curriculares, sin embargo, la relación entre teoría y práctica aún no logra un desarrollo sustantivo, significativo y compartido en la formación inicial de maestros (Colén y Castro, 2017).

En relación a este tema, Lucía Sánchez-Tarazaga, como producto de su tesis doctoral ha realizado una investigación en España de la Universitat Jaume I, titulada “Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial” uno de los propósitos principales fue conocer la formación y las competencias del profesor mentor y su incidencia en el estudiante en prácticas de magisterio, así como evaluar la formación inicial que se está ofreciendo y, más importante aún, cómo lo están asumiendo los diversos colectivos implicados en el proceso. Para obtener los resultados de la investigación se centraron en tres momentos de la carrera profesional docente: al

comenzar la formación inicial, inmediatamente al finalizar la misma y una vez adquirida durante el ejercicio de la profesión. Entre algunas de las preguntas que se plantearon para la indagación están las siguientes: ¿Qué grado de importancia concede el profesorado de secundaria (actual y futuro) y sus formadores a las competencias docentes? ¿Sigue predominando el docente tradicional (basado en la hegemonía del “saber”) o conceden importancia a otras dimensiones de competencia (Saber hacer, Saber estar y Saber ser)? ¿El programa de formación inicial del profesorado de secundaria está favoreciendo la adquisición de las competencias docentes? (Sánchez-Tarazaga, 2017, pp. 255-256)

En cuanto a los objetivos, para este estudio se plantearon dos generales y varios específicos, de los cuales se mencionan algunos. Objetivo general 1: Averiguar cuál es la percepción que el profesorado de secundaria de Castellón tiene de las competencias docentes; específicos: describir la importancia que dan a las competencias docentes los colectivos objetos de estudio (docentes de secundaria en activo, estudiantes, egresados y profesorado del máster). Comprobar si existen diferencias en la importancia percibida en función de la tipología de competencia (disciplinares, metodológicas, sociales y personales). Objetivo general 2: Valorar en qué medida el modelo formativo actual favorece la adquisición de las competencias docentes. Específicos: Analizar la forma de trabajo de las competencias docentes y su nivel de consecución en el máster, desde la percepción del profesorado y alumnado (Sánchez-Tarazaga, 2017, p. 256).

En relación a la metodología, se utilizó el paradigma positivista o empírico-analítico, es un estudio de encuesta “ex post-facto” en la que se ha combinado el estudio de carácter descriptivo (describir la muestra y realizar comparaciones entre las diferentes categorías) con el inferencial (contrastar las diferencias existentes entre las variables más significativas). Además, se abordó la investigación desde un posicionamiento mixto, de complementariedad metodológica con la finalidad de proporcionar una visión de la realidad educativa más completa, con métodos y técnicas de investigación como el cuestionario, grupo de discusión y el análisis documental: también, se utilizó una doble triangulación como estrategia metodológica con el objetivo de dotar de mayor validez, calidad y amplitud en la comprensión

del problema descrito; para el análisis de los resultados se usó el programa estadístico SPSS (versión 22.0) (Sánchez-Tarazaga, 2017).

La muestra estuvo conformada por estudiantes, egresados y profesores del máster² divididos en cuatro grupos según la modalidad en la que imparten clases: docentes en activo de Castellón capital y provincia, de todos los departamentos didácticos, que imparten clases en los niveles de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y Escuela Oficial de Idiomas (para simplificar la terminología, agruparon los mismos bajo la denominación genérica de “docentes de secundaria”). Se seleccionaron en dos momentos formativos: Al inicio de la formación, que categorizaron como “estudiantes”, Una vez finalizado el mismo, que denominaron “egresados”, conformándose la muestra de 421 docentes a los cuales se les aplicó una serie de instrumentos en diferentes años (Sánchez-Tarazaga, 2017, p. 270).

Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario, el cual fue elaborado a partir de la revisión bibliográfica y, basado en una serie de ítems de competencias de varios expertos, fundamentalmente de Tribó (2008a), que a su vez está basado en el Informe de Educación de la UNESCO (Delors, 1996) y el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), Para la validez del mismo se apoyaron en el juicio de expertos. El cuestionario está dividido en dos secciones: en la parte introductoria del cuestionario se utilizan factores de estudio independiente (variables moduladoras) sobre el colectivo, así como su contexto. Las preguntas sustantivas (las referentes a la cuestión investigada) han sido formuladas a partir de un glosario de 44 competencias docentes, agrupadas en cuatro ejes claves: Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser, estas cuestiones son cerradas y medidas en una escala de tipo Likert con cuatro niveles de respuesta, según el grado de importancia (Sánchez-Tarazaga, 2017, p. 277).

En lo que se refiere al grado de validez y fiabilidad del instrumento diseñado, se ha aplicado la prueba α de Cronbach. Como medida de adecuación muestral, se utilizó la prueba KMO (KaiserMeyer-Olkin) y también la prueba de esfericidad de Barlett. Interesa el KMO para

²Es una especialidad en formación pedagógica y didáctica exigida para impartir la docencia en Secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

contrastar si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas y la prueba de esfericidad de Barlett, se distribuye aproximadamente según el modelo de probabilidad Chi-cuadrado y se ha tomado en consideración su nivel crítico (Sig.), de manera que si era mayor que 0,05 no podríamos asegurar que el modelo factorial fuera adecuado para explicar los datos (Sánchez-Tarazaga, 2017, pp. 291-292).

Como resultado del estudio, se presentan algunos de los aspectos relevantes, en cuanto al primer objetivo relacionado con la percepción que el profesorado de secundaria tiene de las competencias docentes, se constató que los cuatro grupos analizados conceden una importancia alta a las competencias docentes. También, uno del hallazgo interesante de este estudio, es que “consideran la competencia emocional como prioritaria, aunque sigue otorgándose relevancia al saber, especialmente por parte de los docentes de secundaria y estudiantes del máster. Al comparar los resultados por grupo, se han registrado diferencias significativas a favor de los egresados”, lo cual es un indicativo que la formación recibida por los egresados en el máster tiene un efecto positivo y ayuda a generar conciencia sobre la importancia de un perfil docente basado en competencias. Ya a nivel individual, la competencia más valorada por los encuestados es la de saber transferir los conocimientos al alumnado, mientras que la menos valorada es conocer una lengua extranjera, ambas pertenecientes a la dimensión del Saber (Sánchez-Tarazaga, 2017, p. 384).

En relación al segundo objetivo sobre valorar en qué medida el modelo formativo actual favorece la adquisición de las competencias docentes, para dar respuesta al mismo se usó el análisis documental de guías docentes y el estudio descriptivo de los cuestionarios, que dieron ciertos indicios de que el modelo si favorece la adquisición de competencias, pero con ciertas reservas. Esto se justifica, por un lado, porque no todos los indicadores están reflejados en la redacción de las guías docentes. Por otro, por la diferencia en la percepción entre cómo se han trabajado y cuánto se han adquirido, siendo el profesorado quien otorga una valoración superior (sobre todo en el Saber y Saber hacer). Respecto al funcionamiento del máster, han destacado como fortalezas: cierto avance con respecto al proyecto predecesor (porque se estudian más contenidos y con una mayor dedicación, especialmente la estancia en prácticas),

la distribución consecutiva de materias, la confianza y accesibilidad de su profesorado y el tiempo dedicado a las tareas (Sánchez-Tarazaga, 2017).

Sobre la base de los resultados anteriores, se han identificado dos propuestas de mejora del máster en cuestión y el modelo formativo vigente, que dentro de cada propuesta se detallan los aspectos que se deben incluir para lograr mejores resultados: primera propuesta: está relacionada con el programa formativo orientado principalmente en la formación inicial: conectar las aulas universitarias con las de secundaria; desarrollar propuestas formativas que permitan integrar la realidad de los aprendizajes académicos con su entorno; potenciar la práctica reflexiva; mejorar la coordinación docente; integrar la competencia emocional; potenciar un modelo formativo que contemple actuaciones reflexivas. Segunda propuesta relacionada con la política educativa: conseguir identificar e implicar a los buenos centros de prácticas y tutores; concebir las políticas del profesorado desde un enfoque integrador (Sánchez-Tarazaga, 2017, pp. 395-402).

Como en todo estudio, también se presentan las limitaciones encontradas, algunas de ellas: el diseño de la investigación, basado en un estudio de encuesta, tiene la limitación de que solo ha permitido acceder a las percepciones, lo cual no favorece la profundización sobre ciertos aspectos relevantes. Esto se ha compensado a través de la triangulación metodológica. Otra limitación tiene que ver con el propio concepto de competencia que es importante tenerlo en cuenta, pues el propio término exige que para saber si realmente se han adquirido se tiene que poner en práctica, por lo que requiere más evidencias. Respecto a la muestra, si bien la muestra es representativa en todos los colectivos, sería interesante comprobar si el personal docente de los centros concertados y privados responde a un patrón de comportamiento similar. También, como es una muestra local, referida al contexto de la provincia de Castellón y el Máster de Secundaria de la Universitat Jaume I. Sería interesante la aplicación del estudio en otros contextos (Sánchez-Tarazaga, 2017).

Igualmente, a partir de los resultados y limitaciones encontrados se proponen nuevas perspectivas de la investigación sobre la base de las cuales se pueden dirigir futuros estudios, una primera línea de investigación sería que ha quedado evidencia que el máster contribuye positivamente a que los futuros docentes den importancia al conjunto de competencias

docentes por lo que se puede averiguar qué factor o factores contribuyen a que los estudiantes del máster perciban como más importantes las competencias. Otra sería realizar un estudio longitudinal, más concretamente un estudio de tendencias. También, sería necesario ampliar la muestra: incluir a centros de titularidad privada y concertada, así como más docentes en activo por departamento didáctico y ampliar el estudio descriptivo en otras etapas de la carrera docente. Finalmente, además de las cuestiones planteadas, se debe seguir investigando en otros temas que son relevantes en la cuestión docente, se destacan los siguientes: “los sistemas de acceso a la profesión, la práctica reflexiva en los procesos de formación del profesorado, la inserción profesional del profesorado novel (programas de acompañamiento) o la formación continua” (Sánchez-Tarazaga, 2017, p. 403).

En el marco de las consideraciones anteriores, es necesario seguir aunando esfuerzos para lograr la transformación educativa, por tanto, estas ideas planteadas sirven de partida para futuras líneas de investigación, porque a lo largo de los siglos ha quedado la plena convicción de que, a través del resultado de estas, es la mejor forma de lograr una educación de calidad y una formación inicial docente de calidad, que facilite los procesos de reflexión-acción que son necesarios para la mejora continua, así como lograr el fortalecimiento e integración de las competencias profesionales, que den como resultado un perfil docente idóneo para ejercer la profesión en diferentes contextos, porque los profesores son una de las piezas claves de los sistemas educativos.

Por consiguiente, para lograr alcanzar las competencias requeridas en la formación de formadores, la relación entre teoría y práctica tiene importantes implicaciones para la formación, para las mejoras de las prácticas educativas, así como también para el desarrollo profesional del profesorado. En relación con este tema, Sánchez-Sánchez, (2016), publicó un estudio sobre: Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional, de la Universidad Católica del Maule Talca, Chile.

En lo que respecta a la metodología utilizada, se hizo a través de un enfoque mixto, utilizando metodología cuantitativa y cualitativa, a través del método de estudio de casos múltiples, apoyándose en técnicas como el cuestionario de opinión y una entrevista semiestructurada administrada en los espacios de tutoría. El diseño utilizado fue de tipo

transeccional no experimental con un nivel de profundidad exploratorio. Se trabajó con una muestra intencionada de 185 estudiantes de ambos sexos, que enfrentan procesos de práctica profesional. En el marco de la investigación, se propuso como objetivo principal “mostrar cómo el estudiantado de pedagogía en educación preescolar, básica y media, experimenta y representa la relación teoría-práctica” (Sánchez-Sánchez, 2016, p. 5).

Como parte de los resultados obtenidos, se logró constatar “que el 39% de profesionales en formación considera que la teoría y la práctica son realidades opuestas, en tanto el 31% sostiene que la teoría depende de la práctica” (p. 1). Es evidente entonces que la formación inicial docente enfrenta el reto de generar espacios y dispositivos que permitan a los formadores de formadores familiarizarse con unos juegos de reglas flexibles y cambiantes para, de esta manera comprender la especificidad del trabajo docente, a partir de una adecuada relación teoría-práctica (Sánchez-Sánchez, 2016). Según este mismo autor:

Ese planteamiento pone de manifiesto la importancia de una decisión clara respecto a la relación teoría-práctica en la formación del profesorado, consciente de sus implicancias en el tipo de docente que termina por configurar; y la necesidad de articular adecuadamente la tríada conocimiento, contextos y actores, superando las lógicas dicotómicas y excluyentes, pues en caso contrario la teoría sería letra muerta y la práctica una acción rutinaria. (p. 19)

Con base en las consideraciones expuestas, es evidente el claro cuestionamiento a la institución universitaria en relación con el contenido de la formación y el impacto que efectivamente logra; debido a que el contenido de la formación tiende a quedar anclado a declaraciones normativas y prescriptivas que proyectan una imagen ideal de la docencia, en tanto, la realidad, reflejada en la práctica de lo que sucede en el aula, se manifiesta en situaciones inciertas y complejas, que explican el uso de recursos de carácter personal para desenvolverse. En este sentido, “reconocen que el perfil del estudiantado y el dinamismo de los contextos de inserción, tienden a explicar esta mirada respecto a la relación teoría-práctica” (Sánchez-Sánchez, 2016, p. 9).

Es evidente entonces, que el rol que los profesores juegan en la formación de los profesionales de la docencia es de gran importancia, ya que a través de esta formación se hace posible que los aprendices adquieran un conjunto de competencias profesionales, que se traducen en las habilidades y destrezas que van ganando a lo largo del proceso formativo, por lo tanto, es necesario revisar ese rol del profesor mentor. En relación a esta temática Carmen Megía, finalizó en el 2016 su tesis doctoral de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Escuela de Doctorado de España, el estudio es sobre las Competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro, planteando el problema de investigación de la siguiente manera “La calidad formativa del profesor mentor y el desarrollo de sus competencias profesionales inciden en el estudiante en prácticas de magisterio” (Megía, 2016, p. 145).

Para hacer el abordaje del objeto de estudio se ha utilizado un enfoque metodológico mixto: cuantitativo y cualitativo los que están interrelacionados entre sí, se ha desarrollado dentro de un paradigma naturalista cualitativo, por cuanto está interesado en conocer la conducta humana desde el propio marco, para obtener mayor información y contrastar desde diferentes perspectivas, así de esta forma, se podrá conocer con mayor profundidad el comportamiento de las variables. Específicamente, en relación al enfoque cuantitativo se utilizó el análisis descriptivo, análisis Inferencial (se fijó un margen de error en el 0.05%, lo que equivale a un nivel de confianza del 95%), análisis multivariante: usando los procedimientos de ANOVAS, análisis de clúster, segmentación y árbol de decisiones CHAID, encuesta, cuestionario con preguntas cerrada. En lo que respecta al cualitativo se utilizaron cuestionarios con preguntas abiertas y realizaron el análisis con el apoyo del programa informático Atlas.ti. En cuanto a la muestra estuvo conformada por 674 mentores (tutores de alumnos en prácticas), el 78% eran mujeres y el 22% hombres. Datos que llevan a confirmar la presencia mayoritaria de la mujer en la profesión docente (Megía, 2016).

En referencia a las preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación de Megía (2016) ver el resumen que se presentan en el siguiente cuadro:

Preguntas de investigación	Hipótesis	objetivos
¿Quién es hoy el profesor mentor? ¿Son los profesores mentores los docentes más adecuados para procurar el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes en prácticas? ¿Están lo suficientemente formados en esta tarea? ¿Reciben información adecuada sobre el Plan de Prácticas de Magisterio? ¿Existe una comunicación fluida entre el profesor mentor y las universidades? ¿Son un agente evaluador imprescindible en el periodo de prácticas	Si se conocen las competencias profesionales, intereses, demandas formativas e inquietudes del profesor mentor se puede mejorar el Prácticum de Magisterio. La formación y cualificación del tutor de aula para ejercer las funciones de mentor, facilitará el desarrollo de competencias profesionales docentes del estudiante en prácticas. La experiencia profesional del maestro mentor incide en la preparación para el ejercicio profesional del estudiante en prácticas Las competencias asumidas y adquiridas por los profesores mentores inciden en la formación del futuro maestro.	Los objetivos que se proponen giran en torno a cuatro bloques: . El mentor del centro escolar . El mentor y los contenidos del Prácticum . El mentor y su relación con el tutor universitario . El mentor y el desarrollo de competencias específicas docentes en el estudiante en prácticas. Objetivos específicos: Definir el perfil y características del mentor participante en la investigación. Identificar la preparación-cualificación que poseen para ejercer la labor de mentor. Establecer cuáles son los aspectos más relevantes en la formación del mentor para el ejercicio de su labor. Valorar el estatus del profesor mentor de alumnos en prácticas de magisterio. Descubrir los conocimientos que posee el profesor mentor sobre el Prácticum de Grado de Magisterio. o Precisar el grado de validez de las orientaciones que aparecen en la Guía de Prácticas.

Analizar los mecanismos de colaboración entre universidades y centros educativos.

Reconocer la importancia de la formación del mentor como agente evaluador del Prácticum.

Explorar cuáles son las necesidades expresadas por los mentores con respecto a los contenidos del Prácticum.

Identificar cuáles son las competencias que debe tener asumidas y adquiridas el mentor para formar al futuro maestro.

Analizar la competencia profesional desde la perspectiva del mentor.

Nota. Resumen de elementos importantes de la investigación de Megía (2016, pp. 145-147)

Con base en los resultados obtenidos en la investigación, la cualificación profesional del maestro mentor incide directamente en la formación del estudiante en prácticas, por lo que el desarrollo de competencias adecuadas en su acción tutorial se considera imprescindible. Los maestros mentores desempeñan pluralidad de roles, entre otros: asesorará, coordinará, guiará y orientará al estudiante procurando la integración de los contenidos teóricos adquiridos en la universidad con el desarrollo de la práctica educativa cotidiana en el aula del centro educativo. También se resaltan algunos aspectos que señalan los maestros mentores como competencias importantes que debe poseer un maestro mentor, que contribuye a formar y es la de ser capaz de guiar, acompañar al estudiante en prácticas a una actitud reflexiva y crítica sobre la acción pedagógica desarrollada en el aula por los futuros maestros, una “reflexión sobre la acción y la experiencia en la que se hallan involucrados argumentos pedagógicos, científicos, sociológicos y psicológicos” (Megía, 2016, p. 279).

Otro elemento importante para los profesores mentores/asesores de práctica profesional es “la experiencia profesional del mentor incide en la preparación para el ejercicio profesional del estudiante y la formación y cualificación del mentor facilita el desarrollo de

competencias profesionales docentes del estudiante de magisterio,” (pp. 290-291) por lo que ser mentor conlleva la idea de ver como el otro crece en el desarrollo profesional y acompañarlo en el crecimiento interior y exterior, tanto en el área profesional, como en lo personal. También, una competencia altamente significativa para el profesor mentor al recibir un alumno “en prácticas es la de introducirle y guiarle en la selección de métodos, técnicas didácticas, materiales de apoyo, tiempos, formas de agrupar a los niños,” (279) los datos revelan que el contacto del estudiante con la práctica escolar diaria en el aula les resulta ser una fuente valiosa para definir las competencias que requerirá para desempeñarse como docente. Otro de los resultados que resultan interesantes, es que “existe dificultad de colaboración entre los profesionales e instituciones que comparten la responsabilidad de formar docentes, por lo que a veces puede existir cierta yuxtaposición de acciones y esfuerzos, más que cooperación y colaboración en esta misión” (Megía, 2016, p. 288). De todo esto se desprenden algunas propuestas, limitaciones y prospectivas, en cuanto a propuestas de mejora, partiendo

...de la creencia de una necesaria y efectiva implicación de las instituciones universitarias que participan en el Prácticum y para ello debería existir un marco de referencia que guíe la formación de los mentores de prácticas”; que debería estar organizada de la siguiente manera: 1. Orientaciones y sentido de las informaciones facilitadas; 2. Competencias en las que deberían formarse los mentores y 3. Contenidos en los que debería centrarse la formación del mentor. (pp. 393-394)

En lo que respecta a las limitaciones se podría ampliar el cuestionario en aquellas dimensiones que han dado resultados muy significativos y prescindir de otras. Los mentores reclaman la necesidad de mejorar la comunicación con el profesor-tutor de la universidad. En la actualidad los sistemas educativos con todos sus procesos avanzan a una velocidad vertiginosa y en ese sentido ¿está preparada la universidad para formar a los maestros del futuro? ¿Cómo prevemos la escuela del futuro?: la escuela del futuro da más valor a las habilidades personales, la empatía, tomar decisiones, que, a los conocimientos académicos, el rol del maestro es el de un guía para que el propio estudiante construya los conocimientos a partir de diversas fuentes. Con relación a la prospectiva de futuro, propone como futura línea

de investigación la siguiente interrogante “¿falta formación en competencias en los profesores universitarios para formar a los docentes del futuro?” (Megía, 2016, p. 300).

Similarmente, Abrucio (2016) realizó la pesquisa Formación de Profesores en Brasil - Diagnóstico, agenda de políticas y estrategias para el cambio, a través de la organización Todos por la Educación (TPE). Este estudio, contó con el apoyo de Itaú BBA y el Instituto Península. Como objetivo se propuso, encontrar diagnósticos, medidas consensuadas y puntos de desacuerdo, que aún no habían sido adecuadamente mapeados, y articularlos en la construcción de propuestas y estrategias para mejora del proceso de formación del profesorado, desde la fase inicial a la educación continua. También, se planteó como hipótesis inicial del estudio, la que fue confirmada por la investigación, que los estudios nacionales sobre la formación del profesorado estaban fragmentados y tenían lagunas, muchos justificados ante los cambios recientes para permitir una reflexión académica consistente.

También se tomó en cuenta, en primer lugar, una revisión de la literatura de los estudios relativos a la pertinencia y suficiencia de los programas de formación de profesores existentes. Este primer paso trajo elementos para la definición de alcance y para indagar a los actores estratégicos en la segunda fase del estudio. En la cual se hizo una indagación in situ, a 55 expertos en la materia, agencias gubernamentales vinculadas a MEC y a la Secretaría de Educación, Profesores de Educación a Distancia (EAD), responsables de la Formación Docente en la Universidad, Directores escolares (Abrucio, 2016).

A estos actores del proceso, se les realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales que permitieron identificar las principales problemáticas y proposiciones en la formación de profesores; para avanzar en el terreno de las políticas públicas. Como resultado de la revisión se encontró que investigaciones recientes tratan de entender qué competencias y habilidades los profesores deben tener y cómo las desarrollan en la formación inicial y continuada, para que de hecho los alumnos aprendan (Abrucio, 2016, p. 8).

Como parte de los resultados que resalta Abrucio (2016, p. 34) en su estudio, se encuentran los siete problemas en la formación de profesores: 1. la integración del trinomio formativo (universidades-centros formadores / redes de enseñanza / escuelas), 2. perfil del

alumno que podrá ser futuro profesor, 3. currículo de la Educación Básica, 4. currículo y estructura profesional-pedagógica de los cursos de pedagogía y licenciaturas, 5. Educación a Distancia, 6. Profesionalización de la práctica docente, de la formación inicial a la continuada; y 7. Atractivo / motivación de la carrera docente.

En referencia a la clasificación anterior, también el autor plantea quince medidas para la solución de esos problemas, que pueden contribuir a mejorar la formación de profesores, por supuesto que teniendo en cuenta una estrategia de implementación. A continuación, se presentan de forma sintética la lista de las quince medidas:

1. Hacer cambios en los currículos de pedagogía y licenciaturas;
2. Apoyar y fortalecer los programas de graduación y es necesario que los que trabajen con formación docente puedan ser valorados;
3. Crear editores de apoyo, con recursos gubernamentales o de organismos internacionales, para investigadores y núcleos de investigaciones de las universidades que trabajen con didáctica y metodologías de enseñanza;
4. Montar un programa, junto con las redes subnacionales, que cubra la adopción de escuelas públicas, para reducir la brecha entre la academia y la Educación Básica y podría formar no sólo mejores profesores sino también mejores investigadores;
5. Crear programas de prácticas y residencias pedagógicas en asociación con los estados y municipios;
6. Crear programas de mentoría y tutoría, para apoyar a los profesores más jóvenes y aquellos con más dificultades en la actividad pedagógica;
7. Acoplar esa acción a programas de evaluación y aprendizaje ligados a la etapa probatoria;
8. Instituir premios capaces de alentar a quienes ya adoptan, en lugares diferentes del sistema de enseñanza, iniciativas innovadoras y positivas en el campo más general de la formación docente;
9. Crear múltiples posibilidades de complemento a la formación inicial que lleven a certificaciones concedidas por un rol de instituciones previamente calificadas;

10. Montar una comisión nacional que discuta las competencias y patrones didácticos (estándares) del oficio del profesor, con participación de todos los actores estratégicos del sistema educativo;
11. Señalar que habrá más medidas para aumentar el atractivo de la carrera del profesor, estableciendo un cronograma a largo plazo para implementación;
12. Fortalecer la regulación de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) privadas;
13. Crear mecanismos de mayor acercamiento con la comunidad escolar;
14. Ayudar a las redes estatales y municipales, con apoyo de las universidades y otras organizaciones que trabajan con Educación, a perfeccionar programas de formación continuada;
15. Actuar para mejorar los programas de Educación a Distancia, diseminando buenas prácticas y ayudando a las IES (Abrucio, 2016, pp. 68-72).

En cuanto a las quince medidas que se proponen para la solución de algunas de las problemáticas en la educación, es evidente que, son de gran importancia para lograr los resultados esperados en la educación, y por lo tanto, se hace necesario la implementación de estas, por lo que se requiere de la creación de mecanismos que permitan el desarrollo y sistematización de una serie de programas que vayan enfocados principalmente al fortalecimiento de la formación inicial de los profesores, prácticas pedagógicas que articulen la teoría y la práctica, así como la formación permanente, aumentar el atractivo de la carrera de profesor, selección de los candidatos idóneos e incentivos para lograr una motivación permanentes, entre otros.

Por tanto, es importante el fortalecimiento de la formación docente para lograr el sostenimiento de la calidad en la formación inicial de los docentes, deuda pendiente que tienen las instituciones de formación y solo se puede lograr superarla a través de la producción científica que se pueda realizar desde la misma academia, en cuanto a producción de conocimiento en esta línea, Aravena (2016) para su tesis doctoral, estudió: formación inicial docente en investigación educativa: estudio de caso de la formación en investigación en las escuelas de pedagogía básica chilenas. El propósito general fue analizar la formación inicial docente en producción de conocimiento al interior de las escuelas de Pedagogía Básica de las

universidades de todo Chile, en lo que refiere a las propuestas institucionales, curriculares y de gestión.

La metodología que se propuso en este estudio fue de corte cualitativo, utilizando para el análisis la teoría de los Campos de Bourdieu, en especial desde el hábitus y los modelos pedagógicos en la formación de la profesión docente (modelos sociológicos - psicológicos - críticos), como técnicas se utilizaron la entrevista y análisis de contenido. Como resultados, se logró constatar el rol fundamental de la formación inicial docente en la producción de conocimientos al interior de su quehacer profesional. La investigación en los docentes permite la reflexión, el análisis y la posibilidad de mejorar el ejercicio profesional; También, que no hay acuerdo en la forma en que se operacionalizan las variables de la formación docente. Dejando en manos de las universidades privadas la tarea de formar a las futuras generaciones, y no el Estado que es el llamado para asumir esta tarea tan importante (Aravena, 2016).

En esta misma línea y relacionándolo con la mejora del ejercicio profesional que se plantea anteriormente, en Chile Pedraja et al. (2012) presentaron la investigación sobre: calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. En donde el objetivo fue analizar la relación entre la calidad institucional y la formación inicial docente; a través de un análisis de regresión lineal simple. Para este efecto se trabajó con una muestra de 35 universidades chilenas que han participado en los procesos de acreditación de la Educación Superior.

Los resultados demuestran que la calidad institucional tiene una capacidad explicativa del 55,1% sobre la formación inicial docente. Encontrándose evidencia de la directa relación entre los procesos de aseguramiento de la calidad y la formación inicial docente, dejando claro que los niveles de calidad de las instituciones repercuten de manera directa sobre los resultados del proceso de formación de docentes, por tanto, se puede establecer que instituciones con mayores niveles de calidad, tendría una formación inicial docente de mejor calidad, evidenciándose esto en las evaluaciones que se realizan a sus egresados. Por consiguiente, es importante el fortalecer y mejorar los niveles de calidad en la formación inicial de profesores (Pedraja et al., 2012).

En cuanto a la formación docente de calidad que se debe formar en las instituciones educativas, para que los docentes que egresan tengan el nivel de competencia deseado y se logren los objetivos, es importante la conformación de un perfil que cumpla con las necesidades exigidas por la sociedad, en este sentido un ejemplo de un profesor con un perfil idóneo es el caso que presenta Carmen Álvarez, que realizó su tesis doctoral en la Universidad de Cantabria en España, titulada: La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje; como producto de la misma publicó un artículo en el que muestra una síntesis del trabajo realizado por un profesor, que consistió en el desarrollo de un estudio de caso único en Educación Primaria, con el objetivo de analizar las implicaciones de la relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Específicamente se propuso revisar el estado de la cuestión sobre la relación entre teoría-práctica en la educación y analizar las relaciones teoría-práctica en la educación a partir de un estudio de caso relevante (Álvarez, 2012b).

Se usó una metodología de corte cualitativa, etnográfica, técnicas como la observación participante, entrevistas, foros de discusión y análisis de documentos, cabe agregar que todo este proceso ha sido grabado en audio. Con ello, lograr explorar cómo un profesor trata de promover de forma permanente relaciones conscientes entre el conocimiento académico y su acción docente cotidiana. Para elegir la muestra del estudio de caso, se seleccionó un docente con una larga trayectoria, que ha dedicado más de treinta años de su vida profesional al estudio de las relaciones teoría-práctica, ha innovado formas de enseñar, asimismo, realizado varios documentos y publicaciones relacionados con el tema en mención. El estudio se desarrolló en el principal centro de trabajo del profesor durante todo el curso 2008-2009, siendo tutor de un grupo de sexto de Educación Primaria. Para el análisis de los datos, se han empleado dos estrategias, fundamentalmente: la interpretación y el análisis de contenido de todo el material recogido. Obteniéndose los siguientes resultados y conclusiones (Álvarez, 2012b).

“Es posible analizar el perfil de un docente desde sus relaciones con la teoría y la práctica separadamente, indagando sobre su vinculación con el conocimiento académico y su trayectoria profesional práctica,” (p. 394) en cuanto a las medidas que el profesorado adopta

para hacer confluir las convicciones profesionales y las decisiones que se adoptan en el aula, es posible ver relaciones y quiebres teoría-práctica concretas; también, que “las relaciones teoría-práctica debe tratar de establecerlas el profesor en un esfuerzo consciente, autocrítico y abierto al diálogo con otros,” y debe tender puentes intermedios entre el conocimiento y la acción, cultivando ambas dimensiones (Álvarez, 2012b, p. 398).

Para lograr establecer una mejor relación entre teoría y práctica, es necesario el establecimiento de programas de formación funcionales, que permitan al futuro profesor un desempeño idóneo, en esta misma línea de Álvarez, en España, Márquez (2009) realizó su tesis doctoral relacionada con la formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica (si bien hace alusión a secundaria, son situaciones aplicables a los demás niveles de la educación). Con el propósito de determinar las características que debe tener un programa de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, que se adapte al siglo XXI. Resaltando que para lograrlo se debe tener en consideración los siguientes aspectos: una formación teórica que mantenga el equilibrio entre la formación general y la específica; una formación práctica que permita al futuro profesor conocer la realidad educativa, aquella en la que va a desenvolverse profesionalmente; una conexión real entre la teoría y la práctica que dé a la formación inicial un carácter único y permita al futuro profesor enriquecerse profesionalmente desde los dos ámbitos.

Ahora bien, para lograr esa funcionalidad en los programas de formación, se quiere reconocer a los profesores como sujetos del conocimiento y productores de saberes, valorizando su subjetividad e intentando legitimar un repertorio de conocimientos sobre el conocimiento la enseñanza, a partir de lo que los profesores son, hacen y saben, esto constituye las bases para la elaboración de programas de formación (Almeida y Biajone, 2007). Desde Brasil, estos autores realizaron una pesquisa sobre el tema “saberes docentes y formación inicial de profesores: Implicaciones y desafíos para las propuestas de formación”.

Se trata de un estudio que tuvo como objetivo discutir las implicaciones y repercusiones de la investigación sobre la base de knowledge (conocimiento) para la formación inicial de profesores. Se realizó a través de un análisis documental, en la que se estudiaron obras de autores de referencia en el área como Tardif, Gauthier y Shulman. El análisis de las

producciones se dio a partir de dos puntos de vista: primero, se buscó aprehender cómo definen saberes docentes en una perspectiva conceptual y tipológica y luego se identificaron indicios de alternativas de naturaleza teórica y práctica para la formación inicial de profesores (Almeida y Biajone, 2007).

A partir del análisis realizado a las obras antes mencionadas, aunque estén desde diferentes perspectivas conceptuales y tipológicas, permitió la constatación de que se tiene que garantizar y asegurar de que las formaciones culturales, científicas, pedagógicas y disciplinarias de los docentes deben estar vinculadas a la formación práctica, consolidando así una teoría de la enseñanza que supere los obstáculos que se interpusieron a la pedagogía: “de un oficio sin saberes y de saberes sin oficio” (Almeida y Biajone, 2007, p. 293).

La elaboración de un repertorio de conocimientos para la enseñanza, teniendo como referencia el conocimiento básico, es decir, los saberes profesionales de los profesores, tales como éstos los movilizan y utilizan en diversos contextos del trabajo cotidiano, es fundamental para la introducción de dispositivos de formación para que los futuros profesores se acostumbren a la práctica profesional. No obstante, las reformas en los cursos de formación de profesores iniciadas con ese propósito, en la década de 1990, en Estados Unidos y Canadá, a pesar de expresivas, han revelado algunos problemas y limitaciones (Almeida y Biajone, 2007).

Actualmente, se denota la importancia que tiene la formación inicial de docente, que se puede evidenciar a través de la creciente generación de reformas educativas, tal como lo señalan estos autores, se observa que las autoridades educativas han reconocido su creciente importancia al fomentar la promoción cualitativa de las políticas, las instancias y los programas de formación. A pesar de que pesan las dificultades de relación entre las universidades y las escuelas, el balance crítico demuestra que las alianzas entre ambas instancias se multiplicaron y se estabilizaron con éxito. El mismo se extiende a la investigación sobre la enseñanza: los progresos son innegables (Almeida y Biajone, 2007).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, las instituciones formadoras de formadores, no deben olvidar la responsabilidad que han asumido con la educación, por

consiguiente, es necesario recalcar y resaltar la importancia que tienen las prácticas educativas en la formación de las nuevas generaciones de docentes, seleccionar y retener a los candidatos más idóneos, así como, mantener asociaciones entre las universidades y los centros de educación media y básica, y no perder de vista los objetivos educativos para lograr la consecución de una educación de calidad.

Otro de los grandes temas al que se le debe prestar atención desde la educación, son las competencias docentes, que son la base sobre la cual debe cimentarse la formación de los formadores, ya que el desarrollo óptimo de las capacidades se transforma en logros de aprendizajes significativos de los estudiantes. Según Rodríguez (2007) “las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado” (p. 5). Ya específicamente en el campo de la educación hablamos del desarrollo de competencias académico-profesionales, que son las que acreditan a un profesional para el ejercicio de la docencia.

En lo que concierne a esta temática, Vaillant (2007) menciona que “en los años 2000, algunos programas y proyectos de formación comienzan a poner énfasis en las competencias básicas que debe tener un docente para poder conducir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en el siglo XXI” y propone un análisis sobre: mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica, en donde señala que “para avanzar en la búsqueda de soluciones, ... es necesario fortalecer en América Latina tanto la formación docente como el desarrollo profesional continuo” (p. 212).

Sin embargo, este es un tema que requiere profundos análisis, para poder determinar cuáles serían aquellas competencias que realmente acrediten para el ejercicio de la profesión, en el informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2016 UNESCO (2017) lo manifiesta:

Pero lo que aún no queda muy claro es qué competencias son necesarias para obtener un trabajo decente, porque estas dependen de las ofertas laborales, que son muy diferentes de un país a otro. Aparte de las competencias básicas de alfabetización y

aritmética elemental, es difícil determinar las competencias que pueden cumplir todos los criterios: ser evaluables según una escala común a bajo coste; tener la posibilidad de ser adquiridas a través de la educación y ser pertinentes en varios contextos del mercado laboral. (p. 284)

Por lo que, se debe repensar desde las instituciones formadoras de las nuevas generaciones de docentes, contenidos y prácticas que permitan consolidar competencias que puedan ser desarrollables y evaluables, para asegurar una aplicación efectiva de las prácticas profesionales docentes y así concretizar el currículo en el aula de clases.

En este sentido, para lograr mejorar los niveles de calidad es de gran importancia la adecuada formación que se brinde a los futuros profesores, que logre el óptimo desarrollo de las competencias profesionales, para formar a un profesional que se adapte a las diferentes situaciones que se le presentan en el ejercicio de la profesión. Sobre la base de las consideraciones anteriores en Estados Unidos, Darling-Hammond et al. (2005) realizaron un estudio sobre si ¿Importa la preparación del profesor?, basándose en los debates sobre la utilidad de la formación docente que han generado dudas sobre si los maestros certificados son, en general, más efectivos que aquellos que no han cumplido con los requisitos de evaluación y capacitación para la certificación.

Este estudio utiliza para el análisis un conjunto de datos a nivel de estudiantes de Houston, Texas, que vincula las características y los logros de los estudiantes con datos sobre el estado de certificación, experiencia y niveles de grado de sus maestros de 1995 a 2002. Se utilizó una serie de análisis de regresión, así como técnicas de modelado lineal jerárquico que examina los logros de los estudiantes de 4º y 5º grado en seis exámenes diferentes de lectura y matemáticas durante un período de seis años, encontrando que los maestros certificados producen de manera consistente logros más sólidos en el rendimiento estudiantil que los maestros no certificados (Darling-Hammond et al., 2005).

1.4. SÍNTESIS VALORATIVA Y APORTES PARA LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de los planteamientos hechos, nos encontramos con el tema de la formación inicial de docentes, que es el que nos ocupa y que se propone estudiar. Ha sido fuertemente

criticado en relación a la calidad de formación inicial de docentes que se ha estado desarrollando en las instituciones encargadas de la misma a lo largo de estos siglos precedentes, en relación a esto Darling-Hammond et al. (2005) se han planteado la pregunta sí ¿Importa la preparación del profesor?, basándose en los debates sobre la utilidad de la formación docente que han generado dudas sobre si los maestros certificados son, en general, más efectivos que aquellos que no han cumplido con los requisitos de evaluación y capacitación para la certificación. Encontrando que los maestros certificados producen de manera consistente logros más sólidos en el rendimiento estudiantil que los maestros no certificados.

Por consiguiente, surgen nuevas demandas de una reforma a la misma que busque superar las dificultades en relación a la conformación del perfil profesional requerido para enseñar, que eminentemente tiene una correlación entre los componentes teóricos enseñados en el aula de clases y la puesta en práctica de los mismo en el contexto educativo, en este sentido, existe la necesidad de un perfeccionamiento de las competencias profesionales requeridas para el quehacer docente; la creación de mecanismo para la selección y retención de los candidatos idóneos para la docencia; el sostenimiento de prácticas profesional eficaces en donde exista una buena comunicación entre asesores, tutores de los centros escolares y los estudiantes que cursan las prácticas; el desarrollo de programas para apoyo y acompañamiento en la iniciación del ejercicio de la docencia (que puede ser una iniciativa similar a la propuesta por Cornejo).

En respuesta a estas grandes problemáticas que se han presentado en los sistemas educativos, si bien no se desconocen los esfuerzos, en la organización e implementación de diferentes iniciativas y acciones que se han traducido en reformas educativas, que han logrado avances en la educación y específicamente en la formación inicial docente. Actualmente se reafirma cada vez más la necesidad imperiosa de cambios profundos que se deben realizar en los sistemas educativos, para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para el caso, en Honduras se tienen grandes desafíos pendientes para lograr una educación de calidad, y que logre disminuir la brecha de desigualdad y cobertura en la educación.

Sin embargo “aún en este aspecto el progreso ha sido tan lento que el país no está logrando las metas establecidas y se está quedando atrás con respecto a los otros países de la región”, de seguir con ese ritmo, no logrará alcanzar ni las metas del milenio ni las propias metas de cobertura del plan EFA nacional, (Rápalo, 2010, p. 26). Por consiguiente, se hace necesario la creación de un sistema de acreditación de la calidad; que evalúe el progreso de los estudiantes y dé seguimiento al desempeño docente para buscar mecanismos que le permitan mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Chacón, 2016).

En el informe de progreso educativo de Honduras, se plantea que aún queda mucho trabajo por realizar para ubicar al país en niveles competitivos en el campo internacional. Por lo tanto, la educación tiene deudas pendientes con la sociedad, como veremos más adelante en algunos indicadores, los desafíos pendientes son los siguientes (Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu [FEREMA], 2017, pp. 34-35):

1. Ampliación de la cobertura para que todos los niños y jóvenes accedan a la Educación Básica y Media.
2. Mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, especialmente en Matemáticas.
3. Reducción de las desigualdades educativas por medio de políticas de discriminación positiva.
4. Aumento de las tasas de finalización en Educación Básica y media.
5. Profundización de la descentralización en base a la Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria y la Ley Fundamental de Educación.
6. Creación y funcionamiento de un Sistema Nacional de evaluación, acreditación y certificación que opere de manera descentralizada.
7. Mejoramiento de las políticas de formación inicial y permanente de docentes.
8. Aumento y mayor eficiencia en el gasto público en educación.

Para lograr superar estos desafíos que presenta el sistema educativo de Honduras, deben ser prioridad para los tomadores de decisiones, porque coadyuvará a mejorar los resultados que se obtienen actualmente y poder participar en las evaluaciones que se realizan

por diferentes entidades a nivel internacional, como, por ejemplo: el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), que, a través del mismo se logra identificar los sistemas educativos de más alto desempeño del mundo. También, se pueden tomar en consideración algunas de las quince medidas planteadas por Abrucio, mencionadas anteriormente, que pueden contribuir a mejorar la formación de profesores, pero, haciendo la salvedad que el mismo propone, que para que funcionen estas posibles alternativas de solución, es necesario del buen funcionamiento del trinomio en la educación y depende de ello, de la buena articulación entre los centros formadores / redes de enseñanza / escuelas, y se agrega un cuarto actor el Estado a través de la promoción de buenas políticas educativas. A continuación, se resaltan algunos indicadores de los desafíos como ser el numeral 2, 7 y 8.

En cuanto al número 2 del mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, especialmente en matemáticas, pero también se agrega español, no se han logrado alcanzar los resultados esperados, según el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2014-2018 se evidencia que en “español 3ero y 6to grado se logró cumplir con la meta entre 2014-2015”, pero en los años subsiguientes ya no se logró la meta establecida en el PEI para dicha área, quedándose entre 1% y 9.5% por debajo de lo establecido en cada uno de los grados evaluados a nivel nacional. Ya “En el área de matemáticas se han obtenido resultados muy bajos y en ninguno de los años del período 2014-2018 se alcanzó la meta en 3ero, 6to grado y 9no grado” (Secretaría de Educación (SE), 2019, p. 49), ver datos en la siguiente tabla:

Tabla 11

Diferencia entre los Resultados de la Evaluación de fin de Grado y Cumplimiento Metas PEI 2014-2018

Año	Español				Matemáticas			
	Meta %	Resultados %			Meta %	Resultados %		
		3ro	6to	9no		3ro	6to	9no
2014	68.9	2.1	5.1	-1.9	62.5	-8.5	-11.5	-25.5
2015	70.4	-7.4	2.6	-3.4	64.7	-11	-13.7	-26.7
2016	71.9	-1.9	-0.9	-7.9	66.8	-11	-11.8	-30.8
2017	73.5	-8.5	-2.5	-9.5	68.99	-15	-18	-32
2018	75	-9	-4.0	-7	71.16	-17	-18.2	-34.2

Nota. Como se puede apreciar en la tabla, el desempeño de los estudiantes en las asignaturas de español y matemáticas ha venido decreciendo en los últimos años. Fuente: Secretaría de Educación (2019, p. 49).

En relación a estas estadísticas, especialmente en el área de español, Flores (2020) realizó una investigación en la Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en la UPNFM, en el marco de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), el análisis de los hallazgos reveló que el currículo presenta brechas, es generalista, ya que en el mismo aborda contenidos de diferentes ámbitos del conocimiento educativo en un área curricular sin hacer una relación directa con el aprendizaje de la Lectoescritura Inicial (LEI); limitando los procesos de formación de los docentes porque no proporciona un grado suficiente de dominio de contenidos y conocimientos de pedagogía de la LEI; otro aspecto de interés, es que los cursos relacionados con enseñanza de LEI no están lo suficientemente alineados con la evidencia contemporánea; además, “tampoco incluyen propuestas de metodologías basadas en la evidencia investigativa” (p. 4).

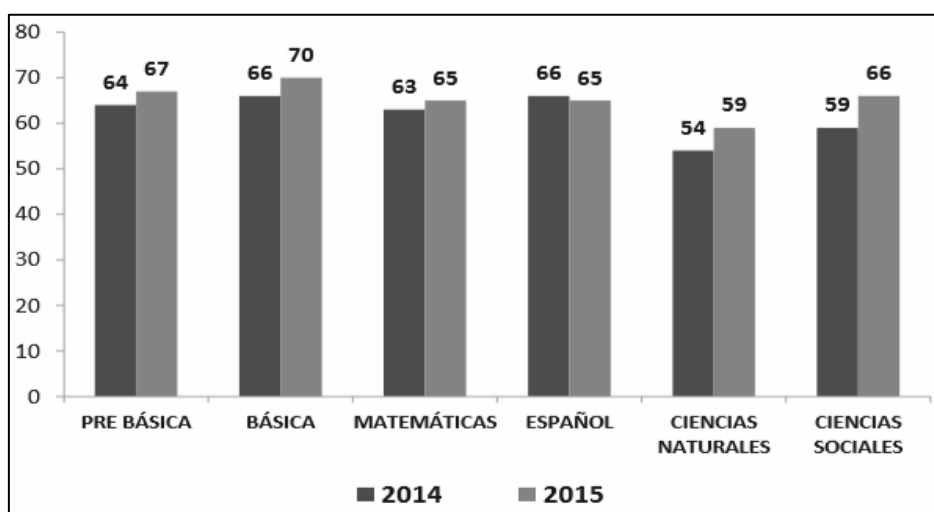
Continuando con los desafíos, otro de importante relevancia es el numeral 7 Mejoramiento de las políticas de formación inicial y permanente de docentes. Según el Banco Mundial los mayores desafíos pendientes entre los Programas del Plan EFA están en el

Programa de Docentes con Calidad y Eficiencia; el cual está enfocado en transformar y mejorar la formación inicial y la capacitación de docentes que se encuentran actualmente en servicio. Asimismo, la exigencia de la Ley Fundamental de Educación de que para el año 2018 todos los docentes en el ejercicio de la profesión en la Educación Básica, cuenten con grado de licenciatura, sin embargo, “la renovación de los planes de estudio para formar docentes con grado de licenciatura ha empezado a funcionar de manera incipiente” (World Bank, Honduras, 2016, p. 188).

Ante la situación planteada, “un importante desafío es lograr articular la formación brindada por la UPNFM con los perfiles de los espacios laborales que la Secretaría de Educación ha venido abriendo para el tercer ciclo de Educación Básica, tarea que ha estado pendiente durante la última década” (FEREMA, 2017, p. 35). También se debe trabajar en la desarticulación que ha existido en la formación docente y mejorar la gestión del talento humano. En lo concerniente al desempeño docente, evaluado en los años 2014 y 2015 de manera global, “en el 2015 se evidencia una mejoría en los resultados nacionales, destaca el puntaje obtenido en ciencias sociales donde hay un incremento de 7%, en español decreció en 1% el logro” (Secretaría de Educación, 2015, p. 51).

Figura 1

Promedio Nacional en la Prueba de Conocimiento del Desempeño Docente 2014 y 2015



Nota. Como se puede apreciar en la figura, el desempeño de los docentes en la asignatura de español va decreciendo. Fuente: Secretaría de Educación (2015, p. 51).

En referencia al desafío número 8 del gasto público en educación, durante el desarrollo del Plan Educación para Todos EFA-FTI, se presentaron dos indicadores. El primero muestra que durante el año 2003 (cuando todavía no se había iniciado el Plan EFA) al 2009, se notó un crecimiento de los recursos del Estado con relación al Producto Interno Bruto “al pasar de un 6.4% a un 8.0%,” el segundo indicador, muestra que del 2010 al 2015 ha habido una caída importante, reduciéndose en el último año a un 5,4%, en la siguiente figura se puede ver reflejada la tendencia (World Bank, Honduras, 2016, p. 90).

Figura 2

Presupuesto Vigente del Sector Educación como Proporción del Presupuesto Total del Gobierno Central



Nota. Datos proporcionados por la Secretaría de Finanzas. Fuente: World Bank, Honduras. (2016, p. 91).

Finalmente, las tendencias existentes que se pueden dilucidar de las investigaciones que se han venido planteando, y que aportan a esta investigación y dan luces para investigaciones futuras, es que el tema de la formación inicial de docentes se ha trabajado bajo

la mirada de los paradigmas positivista o empírico-analítico y el naturalista cualitativo o interpretativo, asumiendo un posicionamiento mixto, de complementariedad metodológica, utilizando el enfoque cuantitativo y el cualitativo que están interrelacionados entre sí, permitiendo de esta manera, obtener mayor información y contrastar desde diferentes perspectivas, con la finalidad de proporcionar una visión de la realidad educativa más completa, con métodos y técnicas de investigación como el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, entrevistas en profundidad, estudios de casos múltiples, grupo de discusión (o focales), el análisis documental y análisis inferencial y multivariante: usando los procedimientos de ANOVAS, análisis de clúster, segmentación y árbol de decisiones CHAID; también, para el análisis de los resultados se ha usado el programa estadístico SPSS (versión 22.0) y el programa informático Atlas.ti.

CAPÍTULO 2. RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

2.1 LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Cabe aclarar que, investigaciones específicamente sobre la relación teoría y práctica en la formación inicial de docentes de Educación Básica, en Honduras no se han encontrado, hay algunas relacionadas con el enfoque de competencias docentes en el nivel medio que son de maestría, pero que no hacen un análisis de las competencias prescritas en los planes y programas de formación docente y el desempeño profesional.

En referencia a las investigaciones anteriormente citadas, ponen de manifiesto la importancia de la relación teoría y práctica en la formación inicial de docentes, por lo que, las universidades tienen el reto de asegurarse que los profesionales que estén formando logren el perfil esperado, o sea, alcancen las competencias necesarias para afrontar el contexto real del aula de clases, que configuren una cultura y una identidad profesional sólida, en este sentido es importante enfatizar que “...la cultura y la identidad profesionales de los docentes no se pueden adquirir a través de una formación exclusivamente teórica o en un ambiente de fragmentación académica y de dispersión de conocimientos” (Tribó, 2008, p. 191).

En sintonía con esto, Sánchez-Sánchez (2016) señala la importancia de estar consciente de las implicaciones en el tipo de docente que se termina por configurar; y la necesidad de articular adecuadamente el trinomio “...conocimiento, contextos y actores, superando las lógicas dicotómicas y excluyentes, pues en caso contrario la teoría sería letra muerta y la práctica una acción rutinaria” (p. 19). Siguiendo con este mismo autor, plantea que actualmente “la formación inicial enfrenta el desafío de generar espacios y dispositivos que permitan familiarizar a la persona aprendiz con unos juegos de reglas flexibles y cambiantes para comprender la especificidad del trabajo docente, a partir de una adecuada relación teoría-práctica” (p. 1).

En la actualidad, en el campo del conocimiento se ha empezado a cuestionar aspectos que durante mucho tiempo habían permanecido inamovibles o que se encontraban estancados en una inercia institucional, y por otra parte hay un surgimiento de elementos de un nuevo pensamiento formativo, destacándose un cuestionamiento de la pura transmisión nocionista del conocimiento formativo, basadas en procesos de experto infalible, empezando una capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico, el factor de la contextualización como elemento imprescindible en la formación, la reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales del profesorado, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y “objetivos” y la entrada con fuerza en el campo de la teoría de la colaboración como proceso necesario en la formación del profesorado. Después de lo anterior expuesto, si se añade un contexto donde se asume la importancia de la investigación-acción y la racionalidad práctica podría afirmarse que hay condiciones para un cambio en la formación (Imbernón, s.f.).

2.2 LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA COMPRENSIÓN Y DELIMITACIÓN DE LOS TÉRMINOS

Ahora bien, para comprender la teoría y la práctica nos encontramos ante una gran diversidad de posturas que algunos autores han propuesto, que van, en primer lugar desde planteamientos de corte más académico, ya en un plano intermedio se encuentran propuestas que buscan vías de encuentro teoría-práctica y en último lugar están las propuestas más centradas en el ámbito escolar, formulaciones que permiten tener aproximaciones al establecimiento de conexiones entre el conocimiento y la acción docente. Cabe mencionar,

que la mayoría de las propuestas son muy dispares, pero que se mencionan algunas con el propósito de revisar la diversidad de formas de concebir la temática (Álvarez, 2012b). También, es importante tener presente que “a pesar de la gran cantidad de publicaciones sobre el tema la mayoría de los educadores siguen pensando que la teoría educativa es “jerga” incomprendible que no tiene nada que ver con sus problemas y preocupaciones” (Meza, 2002, p. 2).

A continuación, Bernaza y Tristá (2014, pp. 41-42) señalan algunas de estas formas en las que es posible concebir la relación entre teoría y práctica, así como también, las posibles desavenencias entre teoría y práctica que se expresan en diferentes posiciones sobre cómo asumir esta relación, que pueden resumirse en los siguientes tipos de relaciones, relación de oposición, relación de dependencia, relación de autonomía y relación dialéctica:

- Relación de oposición: hace referencia a que la “práctica” es todo lo que no es “teoría” en este caso, la “teoría” y la “práctica” se caracterizan como visiones distintas de la realidad lo que se expresa en subvaloración e ignorancia mutua entre investigadores teóricos y empíricos.
- Relación de dependencia: en esta la práctica se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas. En este caso, se obvia que la teoría y la práctica tienen dinámicas diferentes y que no siempre hay una base teórica disponible para las diversas situaciones que se presentan en el contexto educativo, caracterizado además por la existencia de múltiples factores emergentes o coyunturales.
- Relación de autonomía: el “saber cómo” es un concepto lógicamente antecedente del “saber qué” en este caso se da prioridad a la práctica sobre la teoría, lo que invita a un uso extensivo de métodos de prueba y error. Sin embargo, si no se entiende la significación de los aportes de la experiencia no habría desarrollo del conocimiento.
- Relación dialéctica: la teoría y la práctica educativa son campos mutuamente constituyentes. Esta última posición parece ser la más acertada pues se basa en el establecimiento de relaciones bidireccionales entre la teoría y la práctica educativa, de tal manera que los presupuestos teóricos condicionan el posicionamiento práctico e

investigativo y, al mismo tiempo, los resultados generados en la práctica produzcan alteraciones en las teorías acerca de la educación.

En esta misma línea de Bernaza y Tristá, Álvarez (2012a), resalta que la relación entre la teoría y la práctica es un asunto de gran relevancia en el ámbito educativo, pese a ello, apenas se han realizado investigaciones empíricas para saber cómo es la relación que construye el profesorado entre la teoría pedagógica y la práctica de enseñar. Por lo que, hace un análisis de los enfoques que han predominado en la relación teoría y práctica; planteando por un lado el enfoque científico-tecnológico de postura positivista, de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, según el cual el conocimiento debe guiar las decisiones prácticas, dejando a ésta a la expectativa de lo que dicte la teoría, enfatizando las relaciones teoría-práctica desde una mirada unidireccional. Por otro lado, el hermenéutico-interpretativo apoyado en la teoría interpretativa, el cual surge contemporáneo al positivismo, sin embargo, es desarrollado ampliamente entre los años sesenta y ochenta, este asume una postura que sitúa al conocimiento práctico de la escuela en una posición preferente, resaltando la comprensión más que la explicación, se valora la práctica escolar por encima del conocimiento científico.

Continuando con esta misma autora, señala que ambos enfoques por sí mismos no resuelven satisfactoriamente las relaciones entre la teoría y la práctica porque son reduccionistas y colocan a una y otra en posiciones de valor diferentes. Por tanto, ofrece un modelo concreto de relación teoría-práctica que supera las limitaciones de los anteriores, permitiendo el establecimiento de relaciones horizontales, dialécticas y dialógicas entre el conocimiento y la acción. Un nuevo enfoque de relaciones dialécticas entre la teoría y la práctica; en donde se construyan planos intermedios entre la práctica docente en la escuela y la teorización académica, un lugar fronterizo y complejo que es posible recorrer a través de múltiples caminos de ida y vuelta (Álvarez, 2012a).

Por consiguiente, el establecimiento de conexiones reales entre lo que se enseña a los docentes en el aula de clases de las universidades y contexto en el que se desempeña profesionalmente son necesarios y no deben soslayarse. En este sentido, no se debe continuar visualizando la relación entre la teoría y la práctica, a través de una división de lo que hace

cada una, tal como lo señala Meza (2002), “por una parte los teóricos de la educación construyendo teorías y por otra, los docentes poniéndolas en práctica” (p. 4), pues, esta es la forma en que se ha venido entendiendo la relación entre estas.

Desde esta perspectiva, surge la inquietud, de cómo verdaderamente debe visualizarse y está configurada la teoría y la práctica en la educación, en cuanto a la teoría Popper (1980) señala que “las teorías científicas son enunciados universales; son, como todas las representaciones, sistemas de signos o símbolos” ...” las teorías son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos «el mundo»: para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina” (p. 57).

En este sentido, se puede resumir que la teoría es vista como la ciencia de la educación en sus configuraciones abstractas y que la praxis es la educación en sus aspectos prácticos. “La teoría ilumina la praxis y actúa sobre ella a través de los conocimientos que ha adquirido a partir de esta misma. La praxis constituye la base de la teoría y, a la vez, es dirigida por ella” (Gordillo, 1985, p. 17). En esta misma línea de pensamiento, Meza (2002), es de la idea que “es necesario tratar la teoría y la práctica educativas como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados” (pp. 5-6). Asimismo, Torres y Girón (2009) señalan que “... la acción educativa requiere de una teoría y de una práctica. La teoría la proporciona la pedagogía que es la ciencia de la educación y la práctica, es decir, el cómo hacerlo, lo proporciona la didáctica” (p. 11).

Continuando con la definición de estos dos términos, según Linuesa (2007) se entenderá la teoría como “el conjunto organizado de conocimientos de una disciplina” (p. 27), que constituye leyes, enunciados e hipótesis que conforman el conocimiento científico, sistematizado y organizado. En este marco, la teoría comprendería una serie de conocimientos formales que se han adquirido en las diferentes asignaturas que contempla el plan de estudios de alguna carrera (Colén y castro, 2017).

En relación a la práctica, estos mismos autores plantean que “...suele entenderse como el acto de llevar a cabo una actividad relacionada con la toma de decisiones y la resolución de problemas” (p. 61). Por lo que, se entiende la práctica “como una praxis que implica

conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer” (p. 28), es el arte de poder desempeñarse en el contexto áulico, a través del cual se pueda facilitar un cúmulo de conocimientos que sean significativos en diferentes escenarios sociales. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando sobre la teoría y práctica, lo cierto es que, para que los docentes logren alcanzar un buen desempeño en el ejercicio de la profesión, no se deben olvidar que tanto la teoría como la práctica son un requisito sine qua non, deben estar presentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para la formación que conforman a un profesional de la docencia, como para el desempeño que demostrará en su quehacer docente (Colén y Castro, 2017).

Ahora bien, para lograr el cómo hacerlo, se requiere de una serie de destrezas adquiridas, de esfuerzo y méritos personales por parte del profesor; cabe recalcar que solo el reconocimiento de cómo hacerlo a nivel de teoría, o la sola lectura del texto no garantiza la adquisición de esa habilidad. Sino, que es necesario el ejercicio real de las técnicas. “Es a través de la práctica cómo puede lograrse el arte de enseñar que, en último caso, siempre es graduado y perfeccionable” (Torres y Girón, 2009 p. 14). Con base en estos autores, hay que tener presente que los libros son de mucha utilidad para adquirir el conocimiento teórico, pero hay que saber que, si no hay un verdadero equilibrio entre la práctica, la naturaleza y la lectura, se va perdiendo la capacidad de actuar en el contexto real del aula.

Continuando con estos autores, plantean que, para lograr actuar en esa realidad hay que tener actitudes fundamentales como la disposición creadora, la convicción que lo que hoy existe no es la única realidad posible y que no tiene sentido proponerse conocer la realidad sólo para “constatar cómo es” es necesario llegar a proponer cómo queremos que sea, qué otra realidad podría existir. De estos planteamientos, surge la necesidad de tener una comprensión articulada entre teoría y práctica, esto implica partir de la práctica (un contexto educativo que el futuro profesor conoce) colocando a la teoría en función e interacción con aquella “y gracias a una comprensión integral y más profunda de los procesos y sus contradicciones, orientarla conscientemente en una perspectiva transformadora” (Torres y Girón, 2009, p. 71).

En este orden de ideas, se puede citar a Sánchez-Sánchez, (2016), quien plantea que la práctica en la educación no tiene que estar reducida a un dominio de aplicación de teorías externas, “sino más bien un lugar de constante producción de nuevas soluciones a los problemas con los cuales se ven enfrentados los grupos profesionales” (p. 20). Por consiguiente, es necesario que la formación no este restringida al aprender a enseñar, sino que debe ser un ir y venir entre lo que es enseñado y el contexto real.

2.3 SIGNIFICADOS DE IR Y VENIR ENTRE LA TEORÍA

Pero ¿Qué significa partir de la práctica? O un ir y venir entre la teoría y la práctica, esto representa que hay que partir de las características o situación concreta que el grupo de estudiantes tiene: es decir, partir de lo que ellos y ellas piensan, saben, sienten, viven, hacen o conocen. Desde la perspectiva dialéctica, se parte de la práctica, se teoriza y se vuelve a la práctica para transformarla. Dicho de otro modo: partir de lo concreto – realizar un proceso ordenado de abstracción - regresar a lo concreto para transformarlo. “Por ello, asumir una concepción metodológica dialéctica, significa situarse ante la historia desde una posición profundamente crítica, cuestionadora y creativa” (Torres y Girón, 2009, p. 71). Y no se debe olvidar que, “las conceptualizaciones tienen sentido si están arraigadas en las prácticas y en la reflexión sobre ellas, en la investigación y el quehacer profesional” (Rimoli, 2016, p. 273).

Después de las consideraciones anteriores, la práctica docente debe visualizarse como ese motor que permite la articulación de todas las actividades curriculares de la formación docente y por ende de la teoría y de la práctica, en tal sentido, debe enfatizarse una aproximación gradual a la misma, con el propósito de proveer el proceso mediante el cual los docentes construyen el conocimiento y logran un desarrollo desde una perspectiva personal de la teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje (Ávalos, 2002).

Significa entonces, que la formación de formadores, debe cimentar las bases de una autorreflexión o análisis sobre los procesos de la misma formación, en la que se pueda elucidar de manera más objetiva la realidad o el contexto en donde realizará su quehacer educativo, así como estar consciente de sus actitudes, del compromiso que asume como formador y de los cambios a nivel del comportamiento que se hace necesario para lograr una transformación

y responder a las necesidades de formación que presente una comunidad educativa. En consonancia con este tema Ferry (1990) señala que:

La pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre teoría y la práctica, en donde el tipo de beneficio que aporta es de regulación. El ir y venir entre la teoría y la práctica que contempla el modelo centrado en el proceso, y que hacía coincidir con la alternancia campo-centro de formación, aquí se ve intensificado y establecido el ritmo del proceso en todos los sitios de la formación. Esto excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico. De esta manera excluye también que se le pueda dar un valor formativo a una actividad teorizante que vagaría muy lejos de las restricciones de la práctica. (p. 79)

Por lo tanto, la relación entre la teoría y la práctica es necesaria en los diferentes momentos de formación. Las prácticas en contextos educativos son consideradas como el complemento a la formación de los futuros docentes; también, son un espacio propicio para tener intercambio de experiencias enriquecedoras con docentes de larga trayectoria y “este contacto directo con su futuro mundo laboral, ayuda al docente a superar miedos iniciales, a conocer los procedimientos reales de una institución educativa, le da la oportunidad de poner en práctica metodologías y actividades” (Manso y Ramírez, 2009, p. 83).

El acercamiento o contacto inicial con los centros de práctica es un elemento fundamental para el desarrollo de competencias académico profesionales de los docentes y en diferentes sistemas educativos ha sido una de las medidas que han utilizado para lograr los objetivos académicos. En relación con el tema, la UNESCO (2013) ha determinado que la introducción de prácticas tempranas y a lo largo de toda la carrera académica ha sido una vía para superar la brecha en la formación profesional. Puede mencionarse al respecto, el caso de Chile, donde se promovió a través del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes y, en el año 2005, se recomendó fortalecer las prácticas mediante la generación de procesos en donde se articulará la teoría y la práctica en los centros educativos.

Otro ejemplo, en Brasil las normas vigentes definen espacios en las licenciaturas de formación pedagógica destinados al tratamiento de las prácticas docentes. Asimismo, en el Perú se han establecido lineamientos nacionales para el desarrollo de la práctica pre-profesional en carreras de formación docente (UNESCO, 2013). Otro aspecto que se debe tomar en cuenta desde las diferentes instituciones de formación de formadores es el hecho de “ajustar los candidatos a la oferta de trabajo permite una competencia que facilita la selección de los mejores. En último término, este sistema ayuda a prestigiar la profesión” (Manso y Ramírez, 2009, p. 86).

También, cabe agregar al análisis, que se suma al desarrollo de prácticas efectivas, es el establecimiento de procesos de inducción que sean efectivos, que puedan ayudar a que el profesor pueda centrarse en el desarrollo de la construcción de su identidad docente, mediante la exploración de vínculos entre biografía, práctica reflexiva en el aula, retroalimentación de los estudiantes, apoyo de los pares que tenga una mayor trayectoria profesional y un aumento de la conciencia sobre el desarrollo profesional y continuo dentro de las culturas escolares de apoyo (Flores y Day, 2006).

Es importante mencionar que los aportes de la teoría y la práctica al campo educativo son fundamentales, por ello, cabe mencionar como ver la teoría y la práctica específicamente desde el ámbito educativo, entendiéndose por teoría educativa todo aquel conocimiento científico formal, que se construye y produce sobre la base de la educación y sobre la investigación científica, y la práctica educativa se entenderá como toda aquella actividad que se desarrolla en los centros educativos a nivel general, la cual es producida sobre la base del ejercicio del quehacer y se convierte en un cúmulo de conocimiento que es traducido a experiencias. En síntesis, “la teoría remite a una elaboración sistemática de ideas contrastadas por las comunidades científicas, y la práctica al conjunto de actividades desarrolladas en la realidad concreta de las aulas” (Álvarez-Álvarez, 2015, p. 175).

2.4 LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA: DOS CONTEXTOS RELACIONADOS

Para lograr una relación teoría y práctica, se requiere que se dé un adecuado apoyo entre instituciones de formación docente y centros educativos que sirven de práctica

profesional es necesario que exista un contexto de colaboración interinstitucional, marcado por la contribución y el acuerdo. En donde la colaboración implica que las partes participantes deben compartir la responsabilidad y autoridad para tomar decisiones, es decir, cada una de ellas, aunque tengan responsabilidades separadas e independientes, siempre tienen la responsabilidad de ponerse de acuerdo para trabajar juntos y que logren con éxito los objetivos propuestos (Vaillant y Marcelo, 2015). Desde esta perspectiva, la colaboración es visualizada como una necesidad de establecer relaciones, no de supremacía, entre los proyectos educativos de las escuelas y los proyectos formativos de las instituciones de formación, estos mismos autores afirman que:

Desde este punto de vista, la Institución de Formación puede funcionar como una agencia de apoyo a la innovación y al trabajo colaborativo en las escuelas. La colaboración se produciría bajo los siguientes principios: a) reciprocidad o intercambio mutuo entre escuela e Institución de Formación; b) experimentación, o disponibilidad a ensayar nuevas formas de práctica y de estructura organizativa en la escuela; c) indagación sistemática, para que las nuevas ideas sean objeto de estudio y validación, y d) diversidad de estudiantes, para que las estrategias de enseñanza se refieran a una amplia variedad de niños con diferente procedencia, capacidades y estilos de aprendizaje. (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 71)

Estos principios pueden resultar estratégicos para el docente en la medida en la que lo nutran de nuevas herramientas pedagógicas ante los problemas concretos de su práctica, reforzando así su autonomía y capacidad de decisión. Según Krichesky y Murillo (2018) la investigación ha demostrado que la colaboración docente es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros educativos, así como, la reflexión sobre su quehacer docente, “por ello los docentes necesitan trabajar en entornos colaborativos donde abunde el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática” (p. 151).

2.5 FORMACIÓN HUMANISTA DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Con relación a la humanidad que representa el docente, y visualizando desde el modelo Personalista-humanista, es importante tener presente que los programas de formación enfatizan en el fortalecimiento de las características que hacen más humana la tarea del profesor, el conocimiento de su autoconcepto, autoimagen y autopercepción (Sayago, 2002). Características que son de gran importancia en la labor docente, debido a que se trabaja con seres humanos diversos, con diferentes necesidades e intereses, por consiguiente, se debe formar al docente con una visión humanista, que pueda ver a sus semejantes como un todo y no como una suma de partes.

En relación a la integralidad en la educación y partiendo del fortalecimiento de las características que hacen más humana la tarea del profesor, hay un grupo de competencias, que todos los docentes en formación deben desarrollar y fortalecer, para mejorar su desempeño docente, y éstas son las competencias del saber ser y convivir, el autoconocimiento, reconocimiento y control de sus propias emociones y su relación con los demás, que, una vez ya en el desempeño profesional, contribuyen a tener un mejor conocimiento de los estudiantes, a manejar las habilidades socioemocionales (psicológico) y a un mejor control de la disciplina y conflictos al interior del aula de clases. Para Orts (2005, p. 23), “el autoconocimiento de las propias emociones, ...puede ayudar a un mejor control de las mismas”. El estar consciente de uno mismo es una habilidad básica que permite controlar los sentimientos y lograr adaptarlos según el contexto donde se desenvuelve la persona; este nivel de concienciación ayuda al autocontrol ante motivaciones de agresión de los demás y conflictos que se generan de manera permanente en el ámbito educativo.

También, Goleman (2007) es de la opinión de que esa capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. Por otro lado, la incapacidad de las personas de percibir los verdaderos sentimientos deja completamente fuera de la comprensión que se debe tener de uno mismo. Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas y ayudar de una mejor manera a otros. En ese sentido, las emociones son uno de los

componentes de gran relevancia, ya que a través de estas el ser humano comunica los sentimientos propios y demuestra los diferentes estados anímicos por los que pasa.

En cuanto al manejo, control del conflicto y de la disciplina, éstas son situaciones complejas y que van más allá del interior del aula de clases, ya los estudiantes aprender a convivir y a sobrevivir en situación de generación de conflictos, tal como lo plantea Jiménez (2007) en donde hay interacciones sociales y especialmente en los centros educativos, son factores influyentes y vistos como posibles escenarios provocadores de situaciones violentas y de contexto muy complejo, siendo una institución que mantiene relaciones jerárquicas y autoritarias con división clara de papeles sociales, con medidas disciplinarias y castigos que pueden involucrar el uso del poder, trayendo consigo un modelaje de la violencia que posteriormente “se imita por parte de los estudiantes” (p. 123).

Significa entonces, según Malpica; Plata y Ramírez (2016) que en la formación que reciben los docentes se deben enfatizar estos aspectos antes mencionados, debido a que, el buen docente sería aquel que da importancia al sentir y pensar de sus educandos, está pendiente de ellos, se preocupa y garantiza la seguridad física y emocional, visualizándose de una manera integral; en este propósito “el docente es en su acción pedagógica quien genera experiencias que estimulan la toma de decisiones y la responsabilidad, siendo él garante de la autoridad y de la seguridad para regular estos procesos” (p. 152). Con respecto al buen docente, una representación que humaniza el aula de clase, “recae en el papel que ejerce como autoridad democrática al convertirse en un guía que no solo lidera la construcción de un saber, sino que también, conoce y acepta a sus educandos como personas que se regulan y aprehenden dialógicamente” (p. 152). Por lo tanto, el docente que tiene un buen conocimiento de sus estudiantes, sabe desde un punto de vista psicológico como ellos aprenden, logra diseñar mejor las experiencias de aprendizaje y que sus estudiantes alcancen un buen nivel de competencias.

También cabe resaltar, que la práctica que humaniza es la que guarda coherencia con la ética y el hacer, por consiguiente, “el buen docente es representado y caracterizado como la persona que exige, que es guía y autoridad en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 154) y esto es lo que debe reflejar en su accionar, porque, el docente en su quehacer ético, es figura

de poder y aceptación, goza de aprobación y es modelo a seguir en los estudiantes, tarea que no es fácil, pero, que si se propone y se tienen las herramientas necesarias se puede lograr. Asimismo, es importante que en la cotidianidad de la escuela y en particular de la práctica docente, se visibilicen y se tengan en cuenta, pues son referentes que coadyuvan a planear y desarrollar buenas prácticas docentes (Malpica, et. al, 2016).

2.6 MODELOS COMPRENSIVOS QUE ACERCAN LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Con base en las revisiones de la literatura, se han encontrado diferentes propuestas de modelos que hacen acercamientos para explicar las relaciones concretas entre la teoría y la práctica. Antes de pasar a realizar una revisión de los mismos, se hará una definición de qué es un modelo, que hace referencia a un esquema o patrón a seguir, haciendo uso de un punto de partida, que permite orientar el quehacer docente a través de un repertorio de enfoques alternativos, que los profesores pueden usar para ayudar a los estudiantes, en los que prima la diversidad, a alcanzar los objetivos educativos, adaptándose, a la realidad concreta de su aula y del contexto en el que llevará a la práctica su quehacer docente (Martínez, 2004).

La orientación del quehacer docente es de gran importancia en los escenarios actuales, por lo que, es clave tener referentes que permitan describir, explicar y predecir las situaciones diversas que se dan en los escenarios educativos. Algunos de estos modelos que hacen alusión de alguna manera, a las relaciones teoría y práctica que se establecen en la educación, son los siguientes, Huberman y Levinson, quienes plantean un modelo de acuerdo interinstitucional que se deben establecer; Kemmis y McTaggart: son de la idea de la creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; por su parte Gimeno: plantea la importancia de las relaciones entre conocimiento educativo y prácticas docentes; Porlán y Rivero: hacen alusión a un modelo del conocimiento profesional docente; Korthagen: el enfoque realista y Rozada: a la importancia de la construcción de una Pequeña Pedagogía, (Álvarez, 2008). Cabe señalar, que para efectos de esta investigación se revisarán dos modelos: Huberman y Levinson, quienes plantean el modelo de acuerdo interinstitucional y el Korthagen: el enfoque

realista, haciendo énfasis en los aspectos más destacados de los mismos y se han seleccionado por los aportes que pueden hacer al presente estudio.

2.6.1. MODELO: ACUERDO INTERINSTITUCIONAL

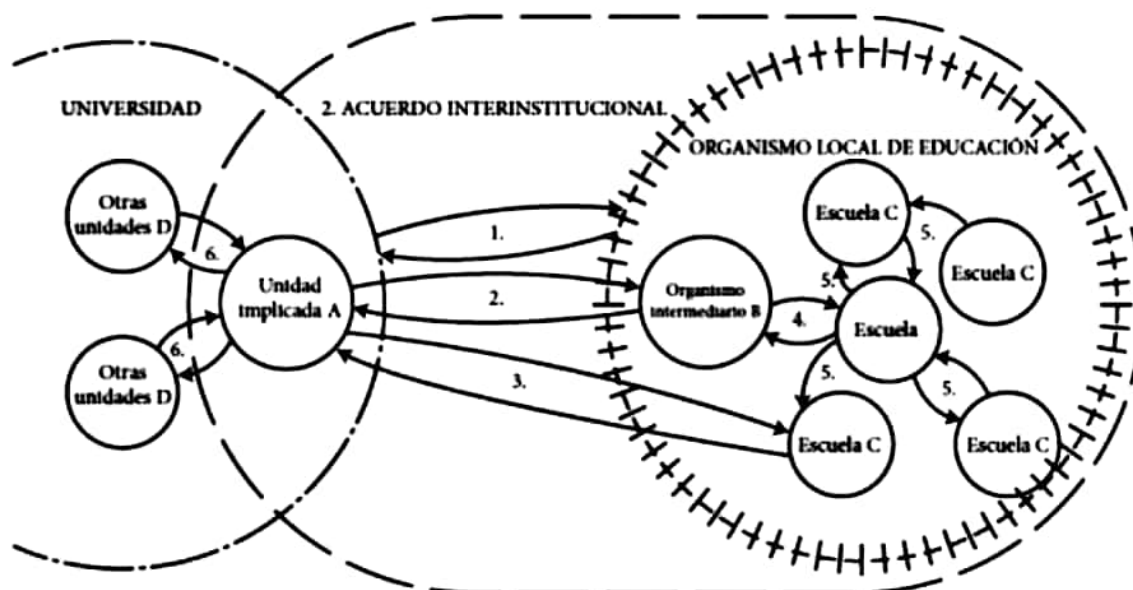
Estos autores plantean un modelo que busca una aproximación más cercana con el contexto en donde los docentes desarrollan sus actividades académicas, ya que el mismo está enfocado al intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas, denominándose como un modelo de: Acuerdo Interinstitucional, en donde hay conexiones que implican la transferencia de conocimientos entre escuelas y universidades. Estos niveles de transferencia que se dan al interior del proceso se puede subdividir en “cuatro elementos: la generación del conocimiento en el sistema fuente, la transferencia, la utilización de los conocimientos transferidos dentro del sistema usuario y la comunicación de necesidades, preocupaciones y reacciones desde el sistema usuario al sistema fuente” (Huberman y Levinson, 1988, p. 63).

Como se puede visualizar, la comunicación que se establece es bidireccional en donde ambas entidades se colaboran mutuamente. Ahora bien, para concretar los niveles de acuerdos que se dan en este modelo, los autores señalan que existen por lo menos seis situaciones diferentes de transferencia de conocimientos (ver figura 3) (Huberman y Levinson, 1988, p. 65):

1. Una transferencia entre la unidad de carácter universitario participante (A) y las demás partes del acuerdo (rodeadas por cruces en la figura).
2. La unidad universitaria y cualquier organismo que esté actuando como coordinador o intermediario de los participantes escolares (A- B).
3. La que se produce entre la universidad y las escuelas directamente (A-C).
4. La que se produce entre la unidad intermedia (que actuaría como agente de enlace de transmisión de conocimientos) y las escuelas (B-C).
5. Entre las distintas escuelas directamente.
6. La que existe entre la unidad universitaria participante y otras unidades de la universidad (facultades, escuelas, Administración central, etc.).

Figura 3

Conexiones Interinstitucionales entre las Universidades y las Escuelas



Nota. Figura literal tomada de Huberman y Levinson (1988, p. 64).

La metodología utilizada para fundamentar el modelo estuvo basada en la recopilación de una serie de casos apropiados a lo largo y ancho de Estados Unidos, en donde se eligieron tres casos de universidades que tenían acuerdos interinstitucionales con las escuelas de los diferentes distritos escolares, con marcados contrastes relativamente representativos. Para la recopilación básica de datos se utilizó la técnica de entrevistas múltiples con informaciones clave, conversaciones telefónicas, análisis de comportamiento y se recopilaron documentos. Cada acuerdo interinstitucional fue examinado durante un período de doce meses, con un mínimo de siete días de trabajo “in situ” (Huberman y Levinson, 1988, p. 66).

En cuanto a los resultados, se encontró que cuanto mayores eran las conexiones de colaboración en diferentes aspectos entre la universidad y las escuelas, esto repercute en mayores números de colaboraciones a largo plazo creadas entre ellas, mayor era el acoplamiento escuelas-universidad; también que en la medida en que el acuerdo se institucionaliza, es un buen indicador del desarrollo del acuerdo interinstitucional. Por tanto, cuando los acuerdos se aplican activamente en la práctica y establecen una asociación

adecuada, tienden a estar bien desarrollados y consiguen por ello casi todos los resultados deseables.

El establecer estos acuerdos entre universidades-escuelas es de gran importancia para ambos escenarios, según Huberman y Levinson, (1988, p. 77) se pueden “...mejorar los conocimientos y el ejercicio de la docencia, no sólo dentro de la institución a la que se acerca la universidad, sino también dentro de la propia universidad”. Y otro dato interesante que se obtuvo como resultado del estudio es que “la conexión escuela-universidad “profesionaliza” al personal escolar” (p. 69). En este sentido, las interrelaciones que se establecen deben estar sustentadas en una responsabilidad compartida, que tanto las universidades mantengan una cooperación activa en donde se retroalimentan los procesos formativos, asimismo, que las escuelas cuenten con un proceso de actualización permanente en las diferentes áreas del conocimiento, pero a la vez colaboren en la visualización de cómo debería ser la enseñanza y los procesos de investigación desde la propia universidad.

2.6.2. ENFOQUE REALISTA “REALISTIC APPROACH”

Como ya se ha mencionado anteriormente, la formación del profesorado ha estado atrapada en modelos o enfoques muy tradicionales, aunque cabe resaltar, que en las últimas décadas se han realizado investigaciones para proponer teorías que permitan superar el tradicionalismo que ha imperado en la educación a lo largo de los siglos, tarea que aún no logra un desarrollo sustancial. En relación con este tema Korthagen propone un enfoque que busca cambiar esa realidad, veamos algunos aspectos en los que se fundamenta.

Korthagen ha propuesto un modelo que acerca las relaciones teoría-práctica, buscando superar ese distanciamiento que ha imperado a lo largo del tiempo y que sigue actualmente afectando los procesos educativos. Probablemente, esto tiene que ver con el hecho de que todos los intentos de mejorar la difusión de los resultados de la investigación no han llevado a un enfoque claro, exitoso y generalmente aceptado para cerrar la brecha entre “investigación y práctica” y que, no es que no se ha hecho nada sobre ello, pero a pesar de todos estos intentos, el quiebre entre la investigación, la teoría y la práctica, parece haber aumentado en lugar de disminuir “durante la segunda parte del siglo XX” (Korthagen, 2007, p. 303). Pero en

sí, cuáles han sido algunas de las causas principales que han agudizado la brecha entre estos términos (Korthagen y Kessels, 1999, p. 5 y Korthagen, 2010b, pp. 670-671):

- Una primera causa tiene que ver con el proceso de aprendizaje del profesor, por las ideas preconcebidas que ya trae sobre el aprendizaje y la enseñanza que a menudo no concuerdan con las teorías que se enseñan en los programas de formación docente. Por lo que hay una notable resistencia a los intentos tradicionales de cambiarlas y de que se apropien del conocimiento pedagógico.
- El problema de la transferencia, se ha denominado el problema de retroalimentación: para aprender algo durante la formación del profesorado, ¿los profesores deben tener inquietudes personales sobre la enseñanza? O deben haber encontrado problemas concretos. De lo contrario, la fecundidad de la teoría no es clara para ellos y no están motivados para estudiarla. Y se debe tener presente que la teoría general solo es útil si hay algún tipo de entrenamiento de los estudiantes docentes para conectar la teoría con sus acciones.
- Una tercera causa del problema tiene que ver con la naturaleza del conocimiento relevante. Los maestros necesitan respuestas rápidas y concretas a situaciones en las que tienen poco tiempo para pensar. Este tipo de conocimiento orientador de la acción es bastante diferente del conocimiento experto más abstracto, sistematizado y general que los formadores de docentes suelen presentar a los estudiantes docentes.
- La complejidad de la enseñanza que está influenciada por la interacción de muchos elementos como el currículum, el contexto y cómo los estudiantes responden a la instrucción en un momento particular, que requiere de un juicio holístico sobre qué, cuándo y cómo enseñar en relación con una clase particular, y esto es algo para lo que es difícil de preparar a los maestros.
- Las prácticas que son generalmente ambiguas y carentes de valores, diferentes teorías pueden tener cada una su valor, explicando un cierto aspecto de la situación y conducen a perspectivas diferentes.

Korthagen (1999) plantea la necesidad de asumir un nuevo paradigma en la educación, sustentado sobre la base de dos perspectivas teóricas, la primera utiliza los conceptos de

episteme (conocimiento) y phronesis (sabiduría práctica) para introducir una nueva forma de enmarcar el conocimiento relevante. Y la segunda es la visualización de una forma más holística para describir la relación entre la cognición y el comportamiento del maestro. Con base en esas dos perspectivas teóricas, se introduce el llamado “realistic approach (enfoque realista) de la formación docente” (p. 4), que es una propuesta muy original.

Basa su actuar principalmente en la formación del docente y en la capacidad que este desarrolla para reflexionar sobre su práctica o sea su quehacer docente. Se fundamenta sobre la base de los siguientes principios (Korthagen, 2001, pp. 9-10):

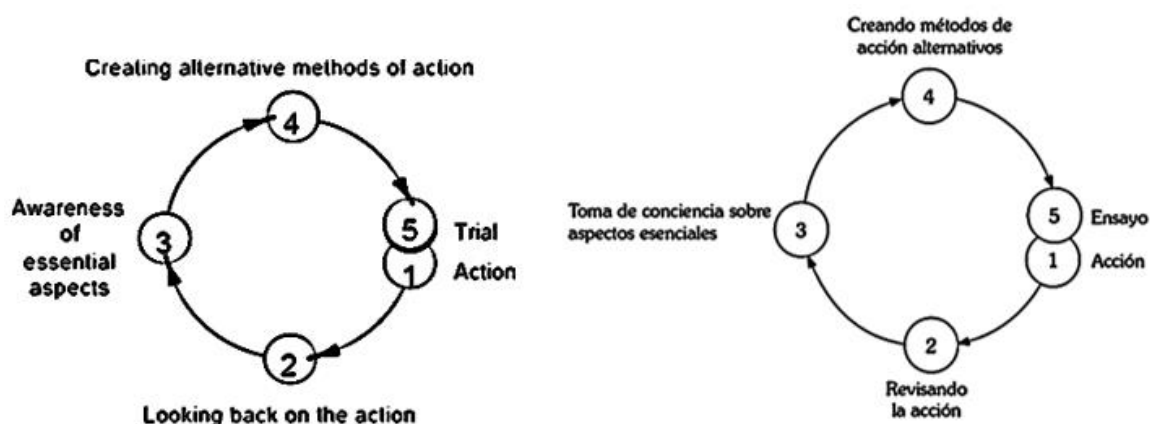
- Comienza a partir de problemas prácticos concretos y las preocupaciones experimentadas por los maestros (estudiantes) en contextos reales.
- Su objetivo es promover la reflexión sistemática de los docentes (estudiantes) por sí mismos y por los deseos, sentimientos, pensamientos y acciones de sus estudiantes, sobre el papel del contexto y sobre las relaciones entre esos aspectos.
- Se basa en la interacción personal entre el educador de maestros y el maestro (de estudiantes) y en la interacción entre los maestros (de estudiantes).
- Toma las Gestalts del maestro como punto de partida para el aprendizaje profesional, lo que tiene consecuencias para el tipo de teoría que se ofrece (Teoría con T mayúscula versus teoría con una t pequeña).
- Tiene un carácter fuertemente integrado. Están involucrados dos tipos de integración: integración de teoría y práctica e integración de varias disciplinas.

En cuanto a la “Gestalts del maestro”, en este contexto es usado para indicar las entidades internas que, a menudo inconscientemente, guían el comportamiento humano. Hace referencia a los sentimientos, las imágenes, los modelos a seguir, los valores, entre otros; que, de manera inconsciente o parcialmente consciente pueden desempeñar un papel en la configuración del comportamiento de enseñanza en el aquí y ahora de las experiencias en el aula (Korthagen 2001). Es por ello que desde esta perspectiva se propone que los docentes deben asumir un nuevo rol; en donde según Korthagen y Kessels (1999) la tarea principal del quehacer docente requiere al menos cuatro competencias; deben poder hacer lo siguiente:

1. Ser creadores de experiencias de aprendizaje adecuadas para los estudiantes docentes en las que estos estudiantes puedan desarrollar Gestalts³ adecuados, las bases para el siguiente paso.
2. Promover una mayor conciencia y reflexión en los estudiantes docentes sobre sus experiencias, desarrollando así Gestalts y esquemas más elaborados. A menudo es útil tomar una situación de enseñanza concreta, recientemente experimentada y relativamente corta como punto de partida para el análisis.
3. Ofrecer nociones teóricas de la investigación empírica, lo que significa que comienzan a percibir situaciones específicas, en situaciones similares y son capaces de actuar con mayor conciencia. Esto último implica que el formador de docentes no solo debe ofrecer elementos teóricos, sino que debe tener la competencia para:
4. Capacitar a los estudiantes docentes para que actúen de manera productiva. (p. 13)

Otros de los elementos centrales dentro de este enfoque es la creación del modelo ALACT de relación teoría-práctica, siglas que hacen alusión al nombre de las iniciales de sus cinco fases principales ver la figura 4, las que se detallarán a continuación:

³ El término Gestalt pertenece a las corrientes psicológicas y lo más importante para esta teoría es la persona, en este contexto específico hace referencia a las capacidades humanas y la transformación de las mismas. Las Gestalts son, por supuesto, no solo de naturaleza cognitiva: se deben tener en cuenta las necesidades, sentimientos, preocupaciones, valores, etc. de los profesores y de los alumnos. En cuanto a situaciones de enseñanza inmediatas, las muchas y multifacéticas condiciones y eventos integrados en una situación dada se combinan en una identidad perceptiva holística. Esto implica una interacción compleja entre factores sociales, culturales, psicológicos y físicos; es central la noción de que la forma más elemental en que los individuos adquieren una comprensión de su entorno es a través de la formación de Gestalts.

Figura 4*Modelo ALACT*

Nota. Figura literal tomada de Korthagen (2001, p. 7, y en español 2010a, p. 91).

A través de la puesta en práctica de este modelo en espiral se busca impulsar en el profesor en formación, así como también en los que están en el ejercicio de la docencia una reflexión sistemática de su quehacer, el modelo ALACT que se presenta en la figura 4 describe el proceso ideal de reflexión del aprendizaje experimental como una alternancia entre la “acción” y la “reflexión”, que deben llevar a cabo los docentes, en la que se distinguen cinco fases (Korthagen, 2001, p. 7):

1. (Action). Acción o experiencia, esta fase hace referencia a la práctica y a la importancia de racionalizar y sistematizarla.
2. (Looking back on the action). Revisando la acción o mirando hacia atrás en la acción (o hacia la acción), que se trata de un proceso en que se hace una revisión de la praxis, para promover la concreción en el proceso reflexivo.

Tabla 12*Preguntas Concretas para la Fase 2 del Modelo ALACT*

0. What is the context? (¿Cuál es el contexto?)			
1. What did you want?	¿Qué querías?	5. What did the students want?	¿Qué querían los estudiantes?
2. What did you do?	¿Qué hiciste?	6. What did the students do?	¿Qué hacían los estudiantes?

3. What were you thinking?	¿Qué estabas pensando?	7. What were the students thinking?	¿Qué pensaban los estudiantes?
4. How did you feel?	¿Cómo te sentiste?	8. How did the students feel?	¿Cómo se sentían los estudiantes?

Nota. Tabla con preguntas en inglés y español para la fase 2 del Modelo ALACT, tomada de Korthagen, (2001, p. 7).

3. (Awareness of essential aspects). Toma de conciencia sobre aspectos esenciales, en esta fase se busca que los profesores en formación tomen conciencia y determinen los aspectos esenciales de la propia actuación, según Korthagen, (2001, p. 8) es necesario ponerse en relación con el conocimiento teórico, y que un supervisor los puede incorporar, pero adaptándose a las necesidades y preocupaciones específicas del maestro y la situación bajo reflexión a esto lo llama “teoría con t minúscula”. Esta es una gran diferencia con la “teoría con T mayúscula”, teoría académica formal:

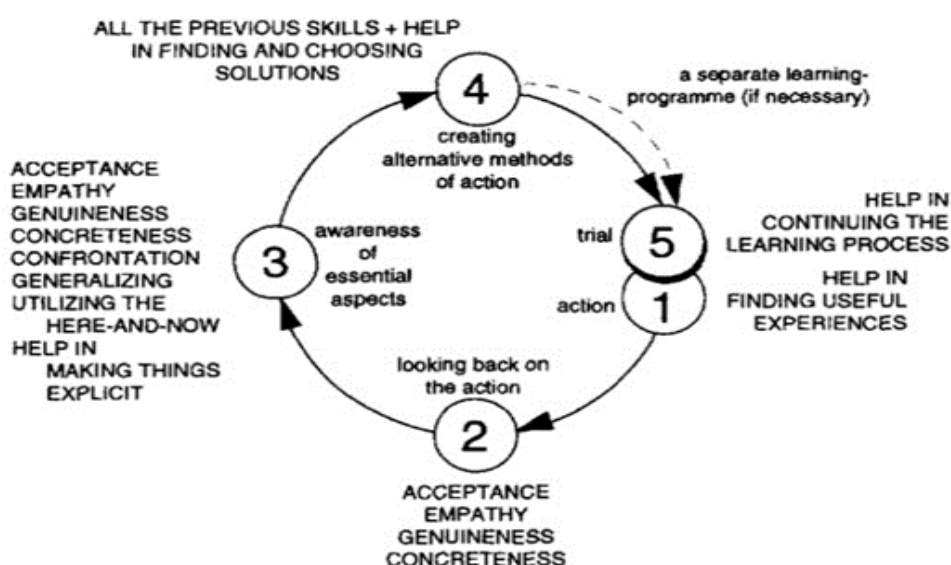
En la fase 3 puede surgir la necesidad de más elementos teóricos, los cuáles pueden ser aportados por un supervisor. Pero, dichos elementos tienen que adaptarse a las necesidades y preocupaciones específicas del docente y la situación que se está reflexionando. A esta teoría la llamamos "t" minúscula. La importancia es que esta teoría ayudará al maestro a identificar las características de la situación que son importantes para la pregunta de ¿Cómo actuar en la situación? Esta es una gran diferencia con la Teoría con "T" mayúscula, la teoría académica formal, que tiene como objetivo comprender una situación. Esto significa que la teoría con "t" minúscula no es una reducción o simplificación del conocimiento académico formal, sino una naturaleza fundamentalmente diferente. La teoría con T mayúscula es conocimiento conceptual, generalizado en base a muchas situaciones, la teoría con t minúscula es conocimiento perceptivo, personalmente relevante y estrechamente vinculado a contextos concretos. (Ver Kessels & Korthagen, 1996, o Korthagen et al., 2001, capítulo 2, para una discusión más completa de estos conceptos. Kessels & Korthagen, 1996, los relacionan con los términos aristotélicos episteme y phronesis).

4. (Creating alternative methods of action). Creando métodos de acción alternativos, por supuesto que deben estar basados en el conocimiento previo de las situaciones vividas.
5. (Trial). Juicio/ Ensayo, una vez llevado a cabo el proceso de ensayo y que se tiene una experiencia y se ha realizado un proceso de reflexión, se vuelve nuevamente a la acción y de esa manera se inicia un nuevo ciclo.

Nuevamente, tenemos en la figura 5 el modelo ALACT de relación teoría-práctica, pero ya en esta otra figura hay algunos elementos que son necesarios tenerlos presentes y que se deben revisar; porque se incorporan las competencias que son necesarias para formadores de docentes y que están en el círculo externo, se detallarán a continuación:

Figura 5

El Modelo ALACT (círculo interno) y las Competencias Necesarias de Formadores de Docentes (círculo externo)



Nota. Figura literal tomada de Korthagen y Kessels (1999, p. 13).

1. (Help in finding useful experiences) Se requiere brindar ayuda para encontrar experiencias útiles.
2. (Acceptance empathy genuineness concreteness) Aceptación, empatía, autenticidad, concreción. Asimismo, propone una serie de preguntas que pueden ser útiles para la abstracción, el autor sugiere la utilización de un conjunto de habilidades personales en

los procesos de formación de los docentes, para que, posteriormente él las pueda poner en práctica.

3. (Acceptance empathy genuineness concreteness confrontation generalizing utilizing the here-and-now help in making things explicit) en la fase 3, nuevamente el autor sugiere la utilización de un conjunto de habilidades personales como ser: Aceptación, empatía, autenticidad, concreción, confrontación, generalizar, utilizando la ayuda de aquí y ahora para hacer las cosas explícitas.
4. (All the previous skills + help in finding and choosing solutions) tomar en cuenta: todas las habilidades anteriores + ayuda para encontrar y elegir soluciones.
5. (Help in continuing the learning process) brindar ayuda para continuar el proceso de aprendizaje. Así como, la aplicación de (A separate learning programme (if necessary)) un programa de aprendizaje separado (si es necesario).

Ahora bien, para llevar a la práctica un modelo como el ALACT, no solamente se requiere de la participación de los educadores de docentes, que son los que promueven el proceso de aprendizaje previsto en los estudiantes docentes; sino que también, tiene consecuencias en el nivel organizativo de los planes de estudio de la formación del profesorado. En este sentido Korthagen (2001) señala que para organizar un programa según el modelo ALACT deben cumplirse cuatro condiciones, a saber:

1. Vincular la teoría y la práctica con la ayuda del modelo ALACT requiere alternar frecuentemente los días de enseñanza escolar y las reuniones en el instituto de formación docente.
2. Para armonizar las intervenciones de los mentores escolares y los formadores de docentes de los institutos, es necesaria una estrecha cooperación entre las escuelas y el instituto. No todas las escuelas pueden ser adecuadas como sitios de práctica: la escuela debe ser capaz de ofrecer un equilibrio sólido entre seguridad y desafío y un equilibrio entre el objetivo de servir el aprendizaje de los estudiantes docentes y los intereses de la escuela.
3. El enfoque defendido aquí implica que es imposible hacer una distinción clara entre diferentes asignaturas en el programa de formación docente.

4. El enfoque realista en la educación docente requiere competencias específicas tanto de los docentes, como de los docentes cooperadores. Esto implica la necesidad de un desarrollo profesional del personal de formación docente y maestros cooperantes en la escuela. Se ha desarrollado e implementado una capacitación del personal en muchas instituciones para la educación docente en Europa, lo que ha provocado un cambio en los enfoques de muchos programas de educación docente. (p. 9)

Haciendo una evaluación de los componentes del modelo que propone Korthagen, es importante y con su aplicación en la actualidad, podría ser que se logren resultados significativos en la educación, ya que los diferentes elementos conjugados en el modelo propuesto, permiten hacer un análisis más real del papel del formador de docentes, así como del docente que puede lograr un mejor desarrollo a través de la aplicación del proceso de acción y reflexión sobre su praxis. Otro elemento de interés del modelo es que permite una mayor conciencia sobre las necesidades, sentimientos, valores de los implicados en el proceso educativo. Entre una de las desventajas que se podrían visualizar, es que, con planes de estudio muy teóricos, fragmentados y poco orientados a conectar con el contexto real del aula de clases, no se puede aplicar.

Es importante mencionar, que la propuesta de estos modelos por sí solas, no resuelven específicamente el problema de la relación teoría y práctica, pero si hacen aportes significativos y con la aplicación de la selección ecléctica y debida integración de esas selecciones, se puede lograr una mejor relación. También, es oportuno mencionar que en estos modelos que se presentan, podría decirse que se han encontrado algunas discrepancias, en el sentido que, en las ideas planteadas no se visualiza que los autores hayan llegado a ellas “desde su propia actividad docente e investigadora”, por lo podría carecer de un estudio empírico (Álvarez, 2008, p. 64).

CAPÍTULO 3. FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: SITUACIÓN HONDURAS, CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO (CNB) y DISEÑO CURRICULAR NACIONAL BÁSICO (DCNB)

3.1. FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

En la actualidad, la formación inicial docente para Educación Básica visualiza avances, evidenciándose por un marcado interés por la formación integral y de calidad que reciben los docentes. Sin embargo, hay una serie de críticas frecuentes que siguen prevaleciendo en la formación inicial, radicada que en las universidades hay un “predominio de una formación teórica y general” que hace abstracción del dominio de competencias para la enseñanza de disciplinas específicas (UNESCO. 2013, p. 49).

En consonancia con lo expuesto, en varios países de Latinoamérica se manifiesta también, insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes. Poniendo en duda la capacidad de las Universidades para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente. Las críticas van desde la burocratización de las organizaciones, así como al divorcio entre la teoría y la práctica, la fragmentación del conocimiento que se imparte y a la escasa vinculación con las escuelas (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 45). Otra de las críticas estructurales, es la que señalan Duriez et al. (2016) que:

Las universidades públicas se han quedado ancladas a una oferta académica tradicional. La gran mayoría de los planes de estudio de las carreras datan de hace unos 20 años o más; en algunos casos han sufrido modificaciones hacia adentro, pero en muy pocos casos hacia el impacto que puedan tener en la sociedad. (p. 35)

Continuando con estos autores, otra de las cuestiones de preocupación y de atención por parte de las universidades es el asunto de la tasa de desempleo, que es un problema que crece de manera acelerada, según las estadísticas Honduras, en el año 2004 tenía una tasa de desempleo del 28% de la población en edad laboral, no obstante, se registró en el 2008 una caída considerable de un 3.5% aumentando año con año este porcentaje y ya en el 2013 era de 4.5%. “Esto debería llevar a la reflexión acerca de la pertinencia de la ES, de sus carreras, a

las demandas del mercado y a la preparación del profesional que la sociedad necesita en el siglo XXI” (Duriez et al., 2016, p. 35).

Esta serie de críticas han estado presente en el transcurso de los siglos que nos han precedido, los debates sobre las diferentes problemáticas que aquejan la formación inicial docente siguen siendo los mismos que en la actualidad, mostrándose insoslayables a lo largo del tiempo y urticantes unos más que otros, en relación con esto, Diker y Terigi (2007, p. 93) señalan como entre algunas de las principales problemáticas las siguientes:

1. La discusión acerca de la identidad de la tarea docente;
2. Las dificultades para determinar la naturaleza de los saberes que demanda el ejercicio de este complejo rol;
3. Las divisiones contrapuestas que las tradiciones que operan en el campo de la formación tienen sobre la tarea docente, con sus consecuencias sobre el trabajo formativo;
4. La relación siempre compleja entre teoría y práctica;
5. El papel de la investigación en la práctica y en la formación de maestros y profesores;
6. Las articulaciones entre formación inicial, trayectoria escolar previa y socialización laboral;
7. La tensión entre formación general y especializada, con sus peculiaridades en la formación para el ejercicio docente en los diversos niveles de la enseñanza;
8. La tensión complementaria entre formación disciplinaria y didáctica;
9. Los problemas acumulados por los sistemas de perfeccionamiento docente;
10. Las demandas que vuelca sobre el ejercicio docente y sobre la propia formación la exigencia de profesionalización;
11. El debate entre neutralidad y compromiso valorativo en el trabajo docente y, por ende, en la formación;
12. La cuestión acerca del ámbito institucional más adecuado para el trabajo de formación.

Como se deja entrever con los planteamientos de estos autores, coinciden en que una de las principales problemáticas vigentes de la formación inicial docente, es la falta de articulación entre teoría y práctica, por tanto, los sistemas educativos tienen esa tarea

pendiente para lograr mejorar los resultados educativos. Imbernón (1989) es de la idea de que no se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación de los docentes, por ende, se debe asumir institucionalmente la necesidad de una mejor formación y, como consecuencia, también su actualización permanente. De las consideraciones anteriores, se deriva la importancia de diagnosticar el estado de la formación inicial, y la selección de las estrategias para su mejoramiento.

Para que la formación de formadores se encuentre bajo la mirada crítica de diferentes actores educativos, son múltiples los factores que convergen para ello: como políticas educativas, la financiación de la Educación Básica, los aspectos culturales nacionales, la región y el lugar, los hábitos estructurados, una naturalización en nuestra sociedad de la situación crítica de los aprendizajes efectivos, como formas de estructura y gestión de las escuelas, la formación y la actuación de los gestores, las condiciones sociales y de escolarización de padres y madres de estudiantes que son considerados poblaciones menos favorecidas (los "sin voz"). "Todos estos factores interactúan en las realidades de las redes escolares y están interrelacionados con las condiciones de aprendizaje escolar y el desempeño de los estudiantes" (Gatti, et al., 2011, pp. 92-93).

No obstante, se ha visualizado que hay una ocupación en pro de cambiar esta situación. Y ya se está trabajando en ello, una de las acciones en las que se ve reflejado es el perfeccionamiento de la formación inicial de los docentes de Educación Básica, entendida según Enríquez (2007) como:

...aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros profesores para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional. (p. 89)

En consonancia con lo anterior, y ya específicamente refiriéndose al caso de Honduras. Según Lidia Fromm "...cada vez es más evidente el funcionamiento insatisfactorio del sector, dado que Honduras se ubica en la penúltima posición dentro de los indicadores de educación y desarrollo humano en la región centroamericana" por lo que, se justifica la recomendación

de elevar la formación inicial de docentes del nivel secundario al nivel superior (Fromm, 2010, pág. 107). Con referencia a lo anterior, el Reglamento de Formación Inicial de Docentes señala que:

La formación inicial docente, es el proceso institucionalizado que acredita a una persona para el ejercicio profesional de la docencia en los niveles de Educación Pre Básica, Básica y Media en las diferentes modalidades y especialidades del Sistema Nacional de Educación, con los conocimientos y competencias pedagógico-profesionales, definidos en el currículo y los planes de formación aprobados por el Consejo Nacional de Educación a propuesta de las instituciones formadores de docentes con el dictamen técnico emitido por la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación (Secretaría de Educación, 2014, p. A-84).

Cabe mencionar, que anteriormente no se incluía dentro de la formación inicial de docentes, el nivel de Educación Básica, sino que esta formación estaba a cargo de las escuelas normales. Ya en la actualidad, como bien se especifica en la definición, que la formación inicial de docentes está referida a todos los procesos formativos que acreditan a un profesional de la docencia a ejercer su rol en cualquiera nivel del sistema educativo, exceptuando el nivel superior.

En referencia a la Educación Básica en el Reglamento del Nivel de Educación Básica de la Secretaría de Educación (2014), en el Capítulo II de la conceptualización, se señala que la Educación Básica que se ofrece en los centros educativos oficiales es gratuita y debe ser obligatoria para todos los niños y niñas en las edades de referencia. Asimismo, tiene como finalidad generar y fortalecer en los educandos los aprendizajes que les preparen para la vida, por ello, reciben una formación científica, humanística y tecnológica. En cuanto a la definición de Educación Básica, en este mismo reglamento en el artículo 2 se plantea que:

La Educación Básica, es el nivel educativo que se orienta hacia a la formación integral de los educandos; continúa el proceso educativo formal iniciando en la Educación Pre-básica, en sus dimensiones físicas, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, fortaleciendo la educación en valores; desarrolla sus capacidades de

acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en el currículo prescrito para este nivel. (p. A-60)

En esta misma línea Fromm (2010) plantea que la Educación Básica “se entenderá como el trayecto formativo a nivel superior que proporciona la habilitación didáctica y metodológica para el desempeño de la profesión docente al servicio de la Educación Básica de Honduras” (p. 110). Asimismo, como se puede vislumbrar, son amplias las competencias que se requieren formar en los estudiantes, por lo que los docentes idóneos y con la formación especializada, juegan un papel protagónico en el proceso de formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas, que requieren y demandan las sociedades convencidas de las necesidades de desarrollarse; por ende, la formación inicial de los docentes de Educación Básica, es indispensable en los sistemas educativos que buscan mejorar los estándares de calidad, para responder y afrontar los retos permanentes que plantean los avances en ciencia y tecnología.

Para responder a los retos que se demandan de los docentes en la sociedad actual; la etapa de la formación de formadores debe estar orientada a una educación integral y con calidad, que forme no solamente en conocimientos científicos, sino también aspectos encaminados a la humanización y culturización del ser humano, en relación a esto, hay diferentes elementos que integran la formación del profesorado; entre los que se encuentran cuatro componentes como ser: el científico, el psicopedagógico, el cultural y el práctico experimental, Según Imbernón (1989) cada uno de estos componentes tienen una clara orientación de finalidad, por ejemplo:

- A. Mediante el componente científico, el profesor se prepara para ser un agente educativo activo que posee conocimientos curriculares de disciplina, área o de áreas científicas.
- B. Por medio del componente psicopedagógico, el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos, tecnológicos y de investigación de las Ciencias de la Educación para su aplicación en el ejercicio docente en general y en el proceso enseñanza-aprendizaje en particular.

- C. De la mano del componente cultural, el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del entorno en el que ejercerá, las cuales le permitirán una mayor reflexión de la educación como práctica social y no únicamente una reflexión didáctico-pedagógica.
- D. Con el estudio y reflexión en y sobre la práctica docente en los centros escolares, el profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecúa a las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejercerá o ejerce la profesión. (p. 490)

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se puede ver reflejado el bagaje de conocimiento y la base de formación que requieren los profesionales de la educación para poder desarrollar con eficiencia y eficacia su labor para la cual se ha formado, así como mejorar la calidad educativa actual.

Otro de los temas de interés y que es relevante en la educación, es la prevalencia de la mujer en estos procesos formativos y posteriormente desempeño profesional, que se vienen visualizando desde décadas anteriores. En donde, la educación ha servido de plataforma para que las mujeres sean visibilizadas y puedan según Barreto y Álvarez (2013):

... “salir” a la luz y hacer de la práctica pedagógica un asunto que trasciende las fronteras de lo privado para convertirse en un asunto “públicamente femenino” que logra ubicarse en objeto de discusión y revisión a fondo de las políticas que el Estado implementa en procura de atender lo social; porque ciertamente se trata de romper esquemas culturales arraigados. (109)

En esta misma línea de pensamiento De la Cruz (2006) señala que “...las mujeres aventajan a los hombres en el nivel secundario, terciario y universitario donde se registra mayor porcentaje de mujeres. Estos valores podrían estar indicando una mayor proporción de mujeres que orientan su formación a la docencia de grado o secundaria (maestras o profesoras)” (p. 289). Esto demuestra, que, actualmente hay una mayor prevalencia de la mujer en el rol docente y que posiblemente va en aumento. Por lo que, las universidades están llamadas a continuar rompiendo esos esquemas culturales arraigados, con políticas educativas que estén enfocadas no solamente al aseguramiento de la calidad educativa, sino, de tal forma

que, incluyan de manera colectiva, una mayor equidad, en donde no se tengan discriminaciones y no se invisibiliza la participación de ninguno de sus actores.

En consecuencia, las diferentes instituciones de Educación Superior deben poner énfasis en los procesos de aseguramiento de la calidad y de la equidad, para de esta manera, tener importantes repercusiones en la calidad de la formación académica recibida por sus estudiantes, viéndose reflejado, por ende, en la calidad de su formación profesional y en su futuro desempeño laboral, que es en este caso la formación de profesores que participan en el proceso educativo de los niveles de enseñanza básica y media (Pedraja et al., 2012).

3.2. CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO

En el Sistema Educativo hondureño prevaleció hasta el año 2000 una Estructura Curricular, que estaba fundamentada en la Ley Orgánica de Educación de 1966, en la misma, el Sistema Educativo estaba organizado en: el Nivel Preescolar, Primario y Medio, estos a su vez subdivididos en niveles, grados, ciclos y modalidades. Posteriormente a esta estructura surge la conversión de los niveles de lo que expresa la Ley Orgánica de Educación, hacia lo descrito en el Currículo Nacional Básico; marcando de esta manera el inicio del proceso de transformación de la educación nacional (ver figura 6) (Amador J. 2008).

El Currículo Nacional Básico es una herramienta que permite la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y que ha sido propuesto como una necesidad de brindar una respuesta a la sociedad hondureña, ante la demanda de una educación de calidad. El mismo surge a través de un proceso en donde se han propuesto, a partir de acuerdos con todos los sectores de la sociedad hondureña, los lineamientos básicos para la urgente transformación requerida, en donde se ha llegado a consensos sobre la importancia de la transformación educativa como una condición para el desarrollo sostenible del país. Todo esto bajo la conducción del Foro Nacional de Convergencia (FONAC), con base en las propuestas de diversos actores educativos (Fromm, 2010).

El Foro Nacional de Convergencia (FONAC) hizo pública esta propuesta de transformación en el año 2000. En la misma se plantea que la educación nacional debe contribuir al desarrollo humano sostenible, mediante la calidad, pertinencia y eficiencia de los

servicios educativos, caracterizados por la igualdad de oportunidades para todos y todas, sin discriminaciones de ninguna naturaleza. Y por ello, plantea las diferentes características que debe tener el nuevo sistema educativo, tales como: unidad y coherencia en donde se articule y se dé una secuencia lógica a los procesos de aprendizaje; un sistema de flexibilidad y de apertura que sea abierto e integral; máxima cobertura que llegue hasta donde se demandan los servicios; descentralización para abrir espacios de participación definidos y regulados conforme a la ley; supervisión y evaluación debe permitir el seguimiento oportuno de los procesos y acciones del quehacer educativo; científicidad que responda a los avances científico-tecnológicos y hacer posible cambios curriculares; con propuestas de inclusividad, debe atender, sin discriminación alguna (Secretaría de Educación, 2000).

Ya, a partir del año 2000 el Sistema Educativo Hondureño está estructurado en cuatro niveles: Educación Prebásica, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior. Los tres primeros son responsabilidad directa de la Secretaría de Educación y esos niveles señalados están estructurados a su vez en ciclos o modalidades y grados o cursos (ver figura 6). Asimismo, para la estructuración del Currículo Nacional Básico, se han considerado cuatro elementos importantes que son: los niveles educativos, las áreas curriculares, los ejes transversales y los estándares educativos; también se agrega el enfoque bajo el cual se está formando a los educandos, los cuales se resumen a continuación (Secretaría de Educación, 2003):

3.3. NIVELES EDUCATIVOS

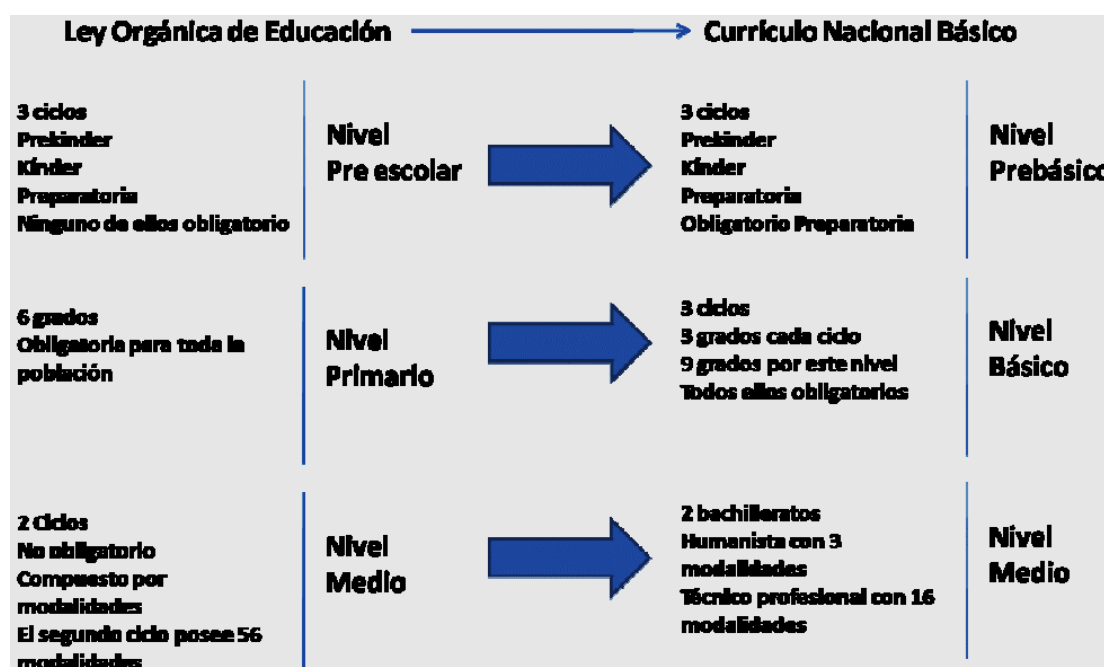
En cuanto a los niveles, el sistema educativo hondureño está dividido en cuatro, los tres primeros dirigidos por la Secretaría de Educación y el cuarto por Educación Superior, definidos de la siguiente manera, (Secretaría de Educación, 2003, p. 23):

1. La Educación Pre Básica, con 6 años de duración, para la atención de la población de una edad comprendida entre 0 y 6 años; compuesta por dos Ciclos (0 – 3 años Primer Ciclo y 3 – 6 el Segundo Ciclo).
2. La Educación Básica, con una duración de 9 años, para una edad promedio, de 6 a 15 años, compuesta por tres ciclos.

3. La Educación Media, de 2 a 3 años de duración, para una edad promedio de 15 a 17 o 18 años.
4. La Educación Superior, para alumnos y alumnas de 17 o 18 años en adelante.

Figura 6

Los Niveles del Sistema Educativo Rectorados por la Secretaría de Educación: de la Ley Orgánica de Educación al Currículo Nacional Básico



Nota. Figura literal tomada de Amador (2008, p. 52).

3.4. ÁREAS CURRICULARES, EJES TRANSVERSALES Y ESTÁNDARES EDUCATIVOS

Las **Áreas Curriculares**, son el conjunto metodológico que facilita la interrelación de aprendizajes de carácter científico, técnico y funcional. Caracterizadas como agrupaciones de contenidos afines que se organizan desde lo más global y general hasta lo más específico. En cuanto a los **Ejes Transversales**, son todos aquellos elementos actitudinales que orientan el aprendizaje, contribuyen a proveer y conservar la integración, la articulación y la interdisciplinariedad del currículo. Se establecen como ejes transversales los siguientes: La Identidad, El Trabajo y La Democracia Participativa. Los **estándares** están relacionados con los aspectos esenciales que, de cada área curricular, el estudiantado debe dominar, al final de

cada períodos o ciclos determinados. Estos “describen capacidades y habilidades complejas relacionadas directamente con la disciplina de la cual se deriva cada área” (Secretaría de Educación, 2003, pp. 26-27).

3.5. ENFOQUE CURRICULAR

En relación con el enfoque que asume el Currículo Nacional Básico y bajo el cual se está formando a la nueva generación. Si bien es cierto, que son diferentes teorías las que aportan para la configuración del nuevo ciudadano que demanda la sociedad hondureña, todas están enmarcadas en la adopción de “...un enfoque constructivista en sus explicaciones sobre la actividad mental de las personas en los procesos de apropiación y adquisición del conocimiento...” fundamentándose, en que el constructivismo considera que el conocimiento humano no debe visualizarse simplemente una copia de la realidad externa, o de las disposiciones internas que trae el sujeto desde su nacimiento; sino, que va más allá de esos aspectos, incorporando la interacción de ambos factores, en donde se visualiza al estudiante como artífice principal del proceso, el constructor de su conocimiento, en el que se involucra activamente y de esa manera puede atribuir significativo a todo lo que le rodea (Secretaría de Educación, s.f. p. 19).

3.6. DISEÑO CURRICULAR NACIONAL BÁSICO

Para tener una visión más clara de la estructura curricular del Sistema Educativo hondureño, cabe mencionar, que sobre la base del Currículo Nacional Básico, se han desarrollado los diseños Curriculares para la Educación Básica, estos, son los documentos que contiene la descripción detallada de lo que los maestros deben enseñar (Contenidos Conceptuales), así mismos, cómo deben enseñar (Contenidos Procedimentales) y también se incluyen los (Contenidos Actitudinales), que manifiestan las actitudes y valores que se esperan que las y los alumnos construyan a partir de un nuevo modelo de Enseñanza- Aprendizaje. Además, están manifestadas claramente las Expectativas de Logro que se espera alcancen a través de la construcción y reconstrucción de nuevos aprendizajes y una de estas expectativas es la de “amplían sus posibilidades de obtener información actualizada, desarrollan un pensamiento crítico y en general enriquecen sus competencias comunicativas a través del uso

de la biblioteca y de las nuevas tecnologías comunicativas (multimedia, computación, Internet, biblioteca virtual)” (p. 35). Es importante mencionar que, para cada uno de los ciclos de Educación Básica, hay un diseño curricular específico. Este trabajo está realizado para cada área de Conocimiento del 1er 2do y 3er ciclo en las áreas de Comunicación (español, Artística, inglés, esta última, en 2do Ciclo y 3er Ciclo) Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física y Deporte. Y el área de Tecnología que aparece en el Tercer Ciclo (Secretaría de Educación, s.f.).

3.7. EDUCACIÓN BÁSICA

Para efectos de esta investigación, se trabajará específicamente con el nivel de Educación Básica, por lo que, se hace un resumen particularmente de este nivel educativo. Según el Currículo Nacional Básico:

La Educación Básica es el período de aprendizaje que proporciona a todos los niños y niñas una educación que hace posible la adquisición de elementos básicos de la ciencia, la cultura y la tecnología; asegura la práctica consciente de los valores esenciales para una convivencia armónica en la sociedad, así como el respeto a los derechos humanos. En este nivel, se busca desarrollar el sentido crítico y autocrítico, el pensamiento reflexivo, racional y lógico y la creatividad (Secretaría de Educación, 2003, p. 35).

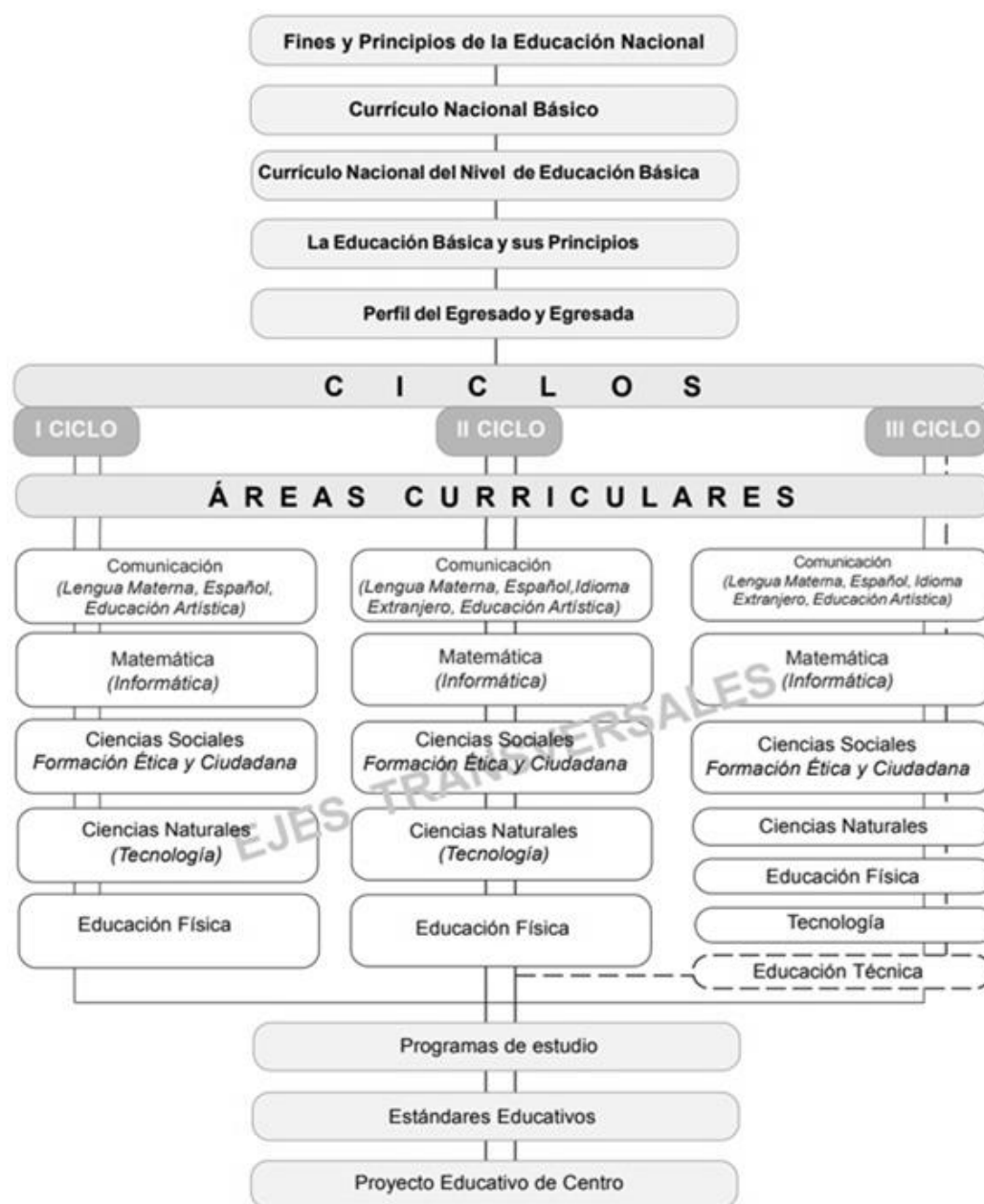
Otro de los aspectos importantes es que “La Educación Básica es gratuita y obligatoria para toda la población en edad escolar entre 6 y 15 años. se organiza en tres ciclos de tres años cada uno”; en el primer ciclo se inicia el desarrollo de destrezas instrumentales; ya en el segundo ciclo se hace una profundización del desarrollo de destrezas instrumentales e incrementa la formación con procesos mentales y actitudinales; en cuanto al tercer ciclo, se prepara al alumnado para acceder al nivel de Educación Media, por lo que el proceso adquiere un carácter científico y tecnológico, se refuerza y amplía los contenidos curriculares de los ciclos anteriores (Secretaría de Educación, 2003, p. 24).

En cuanto a las finalidades de la Educación Básica, esta busca generar los aprendizajes relacionados con “la expresión oral, corporal y escrita, la lectura, el cálculo y la geometría y la autonomía de acción en su entorno natural y social, la capacidad para asumir con

responsabilidad sus deberes y derechos”, que les permita a las nuevas generaciones de estudiantes una preparación para la vida activa, para afrontar con éxito el mundo científico humanístico y lo tecnológico (Secretaría de Educación, 2003, p. 35). Todos estos aspectos antes mencionados sobre la Educación Básica, podemos verlos resumidos en la siguiente figura:

Figura 7

Estructura Curricular del Nivel de Educación Básica



Nota. Figura literal tomada de Secretaría de Educación (2003, p. 34).

Todo este proceso de transformación de la educación hondureña, ha venido a mejorar los procesos educativos, a tener una mejor sistematización de la educación y a contribuir a la formación de un ciudadano con una base más sólida. Dejando claro que la intencionalidad es lograr cambios en las brechas que se han tenido en relación con el desarrollo que tienen en otras regiones a nivel mundial, en cuanto a acceso, equidad, pobreza, calidad educativa, entre otras.

Sin embargo, como todo proceso de reforma tiene aspectos que no se visualizan tan positivamente, debido a la gran cantidad de factores que se deben tener presentes, tal es el caso de los docentes; en una investigación realizada específicamente a hacer las valoraciones de estas reformas Amador J. (2008, p. 106) encontró que, “aproximadamente un 40% de los docentes implementan elementos de la reforma a siete años de haber iniciado”; asimismo, que uno de los mayores obstáculos que ha presentado la implementación de la reforma educativa, “es el arraigo de las prácticas pedagógicas que posee cada docente”, que tienden a tener un acomodamiento a las tradiciones que han venido imperando en el sistema educativo.

Situación, que puede atribuirse a aspectos relacionados a la difusión de la reforma curricular en Honduras, según la opinión de 24 directivos de diferentes niveles del sistema educativo, “el 60% de ellos opina que, la política empleada del nivel Central para difundir las intencionalidades de la reforma es poco clara”. También, se resalta que no se han empleado los medios y las técnicas más apropiadas para lograr llegar a todos los actores participantes de la reforma, ya que “un 53% opina que las estrategias empleadas, poco les ha ayudado a comprender el qué, el cómo y el para qué de la reforma en el ámbito curricular. Y el 60% es de la opinión que los medios utilizados para difundir el contenido, poco les han satisfecho la necesidad de información” (Coello, D., 2012, p. 229).

Esta misma autora plantea que algunos de los obstáculos en la implementación de la reforma, pueden estar atribuidos al desconocimiento de los elementos que conforman la misma, a la falta de dominio técnico, que son los vacíos dejados en el proceso inicial de difusión y disseminación y a la falta o escasa dotación de materiales curriculares, por lo que, no solamente pueden estar asociadas a la propuesta curricular o a los usuarios que son los que al final llevan a la práctica las transformaciones. Todas estas dificultades mencionadas, pueden

influir negativamente en el éxito que pueda tener la concreción del currículo en el aula de clases y también en la calidad educativa que tanto se anhela.

3.8. PERFIL DESEADO DE LA HONDUREÑA Y EL HONDUREÑO

El Currículo Nacional Básico en el marco de la propuesta de transformación educativa nacional propone el perfil que desea formar en la nueva y el nuevo ciudadano (Secretaría de Educación, 2003):

- a) Desarrollado/a integralmente en su formación humana, con valores nacionales y universales.
- b) Constructor/a consciente de su identidad personal y social en la vida familiar, comunitaria y nacional.
- c) Creador/a y productor/a de obras de calidad, mediante un trabajo diligente, eficiente, responsable, digno y liberador.
- d) Participativo/a, crítico, activo/a, organizado/a, en la superación de la pobreza, el atraso, la corrupción y otros problemas sociales.
- e) Solidario/a con el bienestar de sus semejantes, comprometido/a en la solución de los problemas de Honduras y en el mejoramiento de la calidad de vida de la población hondureña.
- f) Con capacidad y voluntad para reconocer y contribuir a desarrollar equidad de género, étnica y de toda índole.
- g) Capacitado/a para dialogar, concertar, tomar decisiones y actuar con autonomía y responsabilidad.
- h) Respetuoso/a y defensor/a de los derechos humanos.
- i) Dotado/a de autoestima saludable, asertivo, respetuoso/a, tolerante, optimista y de mentalidad pluralista.
- j) Conocedor/a de la historia y realidad del país y capacitado/a para participar en su transformación y en la unidad centroamericana y latinoamericana.
- k) Con voluntad de autoformación permanente y con espíritu de servicio a los demás.

- l) Con capacidad de liderazgo, organizado/a, creativo/a, espontáneo/a, estudioso/a, innovador/a, con iniciativa propia, que haga buen uso del tiempo que le permita elevar su autoestima como persona y como hondureño/a.
- m) Con conocimientos científicos y técnicos, capaz de producir ciencia y tecnología, con sentido de conservación del ambiente que asegure el desarrollo integral y sostenido de la nación.
- n) Comprometido/a a mejorar la seguridad alimentaria, aplicando medidas orientadas a aumentar la producción y la productividad.
- o) Que fomente la cultura física, el deporte, el arte como medios de recreación, prevención y conservación de la salud física, mental, emocional y social; que practique medidas de higiene, ornato y seguridad integral para prevenir accidentes y asegurar la calidad de vida de la población. (p. 19)

3.9. PERFIL DEL Y LA DOCENTE

En referencia al perfil que se espera que tenga el/la docente, el Currículo Nacional Básico plantea que además de las competencias de su formación específica, se espera que el profesorado hondureño evidencie las siguientes competencias (Secretaría de Educación, 2003):

- a) Posee autoridad y dominio de su área de conocimiento y la didáctica de la misma.
- b) Posee una gran disponibilidad para la formación continua, y para la actualización de conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes.
- c) Posee un espíritu de innovación e investigación, de familiaridad con la tecnología moderna, particularmente con la informática.
- d) Induce al alumnado a experimentar el gusto por aprender y disfrutar del conocimiento.
- e) Ejerce influencia positiva responsable y equitativamente con las y los estudiantes y comunidad educativa mediante la facilitación de los diversos procesos educativos.
- f) Posee un claro sentido ético en el ejercicio profesional y en su vida personal.
- g) Cumple responsablemente con sus deberes y es consciente en el reclamo de sus derechos.

- h) Posee autoestima saludable y un alto grado de profesionalismo, que le permite amar su profesión y ejercer la docencia con dignidad, orgullo y patriotismo.
- i) Tiene una actitud crítica y propositiva ante la realidad económica, política, social y cultural del país. (p. 20)

CAPÍTULO 4. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UPNFM, PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES

4.1. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UPNFM

Los planes de estudio en la Educación Superior, son una herramienta que orientan los procesos académicos que se deben seguir para la formación en las diferentes disciplinas. “Por plan de estudios se entiende una estructura que orienta a la comunidad educativa y manifiesta la planificación del proceso de aprendizaje” (Roldán, 2005, p. 117). “Es una síntesis instrumental mediante la cual se organizan y ordenan una serie de factores tales como propósitos, metas, disciplinas, recursos y perfiles, para fines de enseñanza y aprendizaje de una profesión que se considere social y culturalmente importante” (Carvajal, 1984, p. 64).

Cabe mencionar, que durante se implementan los planes de estudios, estos deben ser evaluados de manera permanente, para poder ir identificando las fortalezas con las que se cuentan, así como también algunas de las debilidades que deben ser revisadas para poder ser actualizados a las demandas de las sociedades cambiantes y dinámicas. En relación con este tema Roldán (2005) es de la opinión que al evaluarse un plan de estudios “permite descubrir las necesidades de cambio de los planes de estudio; el establecimiento de los lineamientos para su actualización y el tiempo en que se debe cumplir con la misma para que el plan no pierda vigencia”, también agrega “qué aspecto es necesario actualizar, los aciertos, las fallas, las debilidades y las actualizaciones necesarias que se requieren para ponerlo acorde con el desarrollo científico y tecnológico y con las demandas de la sociedad” (p. 111) en relación a qué tipo de profesionales se requiere que se forme con ese plan de estudios.

En este apartado se realizará una síntesis del plan de estudio de la licenciatura de Educación Básica de la UPNFM, con el propósito de conocer la estructura que contempla la carrera, así como el surgimiento de la misma. En este marco, se han generado una serie de reformas encaminadas a brindar una formación docente modernizada, que doten a los formadores de habilidades, destrezas y competencias para desenvolverse en diferentes contextos que le demande su quehacer profesional.

4.1.1. ANTECEDENTES

Con relación al surgimiento de la licenciatura de Educación Básica, es importante resaltar algunos hechos significativos que permiten comprender el estado actual de la educación como producto de las reformas del Sistema Educativo Nacional, que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 13

Hechos Históricos para las Reformas Educativas en la Formación Inicial Docente

N°	Año	Reformas o Aspectos relevantes
		Se crea el Foro Nacional de Convergencia (FONAC) con el propósito de fortalecer el diálogo nacional sobre temas del ámbito social, político e institucional que demandan reformas sustanciales.
1.	1994	Bajo la conducción del FONAC se iniciaron una serie de reformas, con base en las propuestas de diversos actores, gremios, organizaciones e instituciones relevantes del país; se llegó a un consenso sobre la importancia de la transformación educativa como condición para el desarrollo sostenible del país. Entre estos años el FONAC creó una Comisión de Educación logrando integrar en ella a 33 organizaciones de la sociedad civil. Como resultado del importante esfuerzo de esta comisión Ad hoc, surgió una propuesta de transformación educativa.
2.	1997 - 1999	No se puede dejar de lado la aprobación del Estatuto del Docente en 1997, acción que logró dar un nuevo aire a las acciones realizadas por los grupos magisteriales. Dichas acciones se encaminaron a defender los beneficios futuros de las conquistas docentes en temas como los incrementos salariales y la defensa de los derechos de los maestros.

N°	Año	Reformas o Aspectos relevantes
		Como resultado de este proceso, en junio se entregó a la Presidencia de la República y a la Secretaría de Educación un documento denominado Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional, la misma fungió como marco orientador de las acciones educativas a desarrollar por la Secretaría de Educación y las principales instituciones ejecutoras en los últimos tres años, era una propuesta que estaba conformada por once puntos planteados por el FONAC: en los inicios, parecía que se convertirían en los lineamientos sostenibles de política educativa de Estado en el largo plazo. Estos once puntos guardaban coherencia con las constituciones políticas de Honduras, con la Declaración Universal de Educación para Todos, suscrita por Honduras en 1990, en la cual se estableció una escolaridad obligatoria de 9 grados. Los once puntos básicos para la Transformación Educativa incluían la directriz de elevar la formación de docentes a nivel universitario; es importante señalar que la concreción exitosa y sostenible de los demás puntos se fundamenta en el nuevo rol de docentes más especializados, con más años de formación y con nuevas competencias pedagógicas y didácticas incorporadas en su imaginario profesional. Los puntos básicos para la Transformación son los siguientes: 1. Un año de Educación Pre-básica universal. 2. Una Educación Básica de 9 años financiada por el Gobierno. 3. La reforma curricular en los diferentes niveles del sistema. 4. Un Bachillerato Académico y un Bachillerato Técnico Profesional. 5. La formación universitaria de maestros para Educación Básica. 6. Una jornada escolar anual de 200 días. 7. La descentralización del sistema educativo 8. Una evaluación del desempeño docente ligada al rendimiento del estudiante. 9. El logro de estándares educativos nacionales y pruebas estandarizadas para medición del rendimiento estudiantil. 10. Una Educación Superior que forme los recursos que requiere el desarrollo socioeconómico y cultural del país. 11. La institucionalización de una educación no-formal flexible para satisfacer las necesidades educativas no cubiertas por el sistema formal. De esta manera el FONAC, como producto de la consulta y del consenso nacional, puso en la mesa los puntos claves para la reforma educativa. La recomendación de elevar la formación inicial de docentes del nivel secundario al nivel superior se justifica porque cada vez es más evidente el funcionamiento insatisfactorio del

N°	Año	Reformas o Aspectos relevantes
		sector, dado que Honduras se ubica en la penúltima posición dentro de los indicadores de educación y desarrollo humano en la región centroamericana.
4.	2001	Para responder a este lineamiento de política, la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán diseñaron el plan de estudios para una Licenciatura en Educación Básica, y de manera conjunta definieron la ruta para elevar la formación docente al nivel superior. El 5 de octubre del año 2001, mediante el Acuerdo 945-142, el Consejo Nacional de Educación Superior aprobó el Plan de Estudios del Profesorado en Educación Básica en el grado de Licenciatura, con 176 unidades valorativas y una duración de 4 años.
5.	2002	Bajo este marco y en acuerdo con la Secretaría de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en su Campus Central inició el 15 de febrero del 2002 la nueva licenciatura como un plan piloto para 22 alumnos becados, seleccionados de las Escuelas Normales entre los alumnos de índice académico de 80% o mayor.
6.	2003	Así fue como, bajo un proceso arduo, la formación en las Escuelas Normales entró en un proceso de desgaste, con el fin de graduar las cohortes que ya estaban recibiendo formación normalista. Y así transitar hacia el nuevo modelo de formación de docentes a nivel universitario, se cerró la oferta de formación normalista y las Escuelas Normales asumieron el nuevo rol y, para atender la demanda local, empezaron a ofrecer el Bachillerato con Orientación en Educación, que no habilitaba para el ejercicio de la docencia, pero que habría de ser el fundamento para que sus graduados continúen especializándose en la Licenciatura en Educación Básica.
7.	2006	Tres años después, había 1,472 alumnos universitarios matriculados en Licenciaturas en 10 Escuelas Normales del país, por lo cual éstas ya estaban impartiendo formación a nivel superior.
8.	2007	Un año después, el entonces Secretario de Educación firmó el acuerdo de reactivación de la educación magisterial normalista por cinco (5) años más -o sea, hasta 2011- a solicitud de los presidentes y representantes de las organizaciones magisteriales y así el país retornó al modelo anterior, desconociendo los compromisos suscritos y avances logrados y abortando el proceso ya iniciado con mucho esfuerzo.
9.	2012	Incluso en este año se creó la Escuela Normal del Valle de Sula, dando marcha atrás al proceso de desgaste iniciado en 2003. Cabe agregar que el número de alumnos matriculados en las Escuelas Normales prácticamente se duplicó a 21,803 en 2010. Se visualiza un panorama relacionado con la inexistencia de reformas educativas en el país en la última década, siendo conscientes de la necesidad de un cambio, a inicios de 2012 –tras una serie de debates sociales, políticos y gremiales y ante una

N°	Año	Reformas o Aspectos relevantes
		renuencia marcada de la cúpula magisterial– se aprobó la Ley Fundamental de Educación. En esta ley se propone, entre otras cosas, la profesionalización de los docentes del país, ya que estipula que hasta el 2017 trabajarán los maestros con título medio, y a partir de 2018 todas las personas que laboren dentro del sistema de educación deberán poseer un título universitario y cumplir con los mecanismos para el aseguramiento de la calidad. En esta misma Ley se plantea que la estructura del Sistema Nacional de Educación está conformada por subsistemas autónomos, articulados y complementarios: educación formal, educación no formal y educación informal. Por otra parte, la Ley Fundamental de la Educación establece la conformación del Consejo Nacional de Educación –una novedad respecto a las reformas previas, aunque ya existía la figura legal–, que tiene la responsabilidad de elaborar y dar seguimiento a la Política Educativa nacional, así como de articular horizontal y verticalmente el Sistema Nacional de Educación, que busca, por primera vez en más de 20 años, la articulación de los hasta hoy desarticulados e incomunicados subsistemas del sistema educativo nacional. Además, la Ley visualiza la descentralización y el manejo del Sistema a través de la municipalización de la educación.
10.	2014	Se hizo un rediseño o una I reforma al plan de estudio de la carrera de Educación Básica para I y II Ciclo.
11.	2015	Se dio inicio a la implementación del nuevo plan de estudio rediseñado.
12.	2017	Se da inicio a la II Reforma al plan de estudio de la carrera de Educación Básica para I y II Ciclo, se encuentra en proceso.

Nota. Resumen de algunos hechos históricos a partir de Fromm (2010, pp. 107-113) y del Plan de Estudios de Educación Básica 2015, UPNFM.

4.1.2. REDISEÑO DEL PLAN DE ESTUDIOS E IMPLEMENTACIÓN A PARTIR DEL AÑO 2015

El Plan de Estudios⁴ que se rediseñó y se empezó a desarrollar a partir del 2015 está organizado en varios apartados. En la primera parte contiene los datos generales de la carrera. La segunda parte del documento consiste en el marco teórico. En la tercera parte, se especifica el Perfil Profesional de la carrera. En consecuencia, se abordan las principales competencias y

4 En este apartado no encontrará citas, ya que se ha elaborado haciendo una síntesis del plan de estudios, que está en desarrollo desde el 2015 del Profesorado de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura de la UPNFM (UPNFM, Plan de estudios, 2015).

subcompetencias que se desarrollan durante el tramo formativo. En la cuarta parte se aborda lo relacionado con el campo ocupacional de los egresados de la carrera y su vinculación con el proceso formativo que se desarrolla. En la quinta se destaca la estructura curricular del plan de estudios.

En la sexta parte, se distribuyen los diversos espacios formativos según períodos académicos. Su secuencia y dosificación obedecen a criterios previamente establecidos. En la séptima se encuentra el flujograma. Que es la representación gráfica de la secuenciación de los espacios curriculares en períodos académicos. La octava parte está conformada por las Descripciones Mínimas de los espacios formativos. Seguidamente se establecen los Requisitos de Graduación, los espacios formativos que pueden aprobarse por suficiencia y por equivalencia; y los criterios para la adecuada administración del Plan de Estudios. Y por último se presenta la bibliografía consultada.

La Formación Inicial de Docentes de la UPNFM, Plan de Estudios (2015, pp. 3-4) desarrolla un plan de estudios para formar profesionales, que al finalizar su carrera obtienen el título de Profesorado de Educación Básica de I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura, tiene una duración de 4 años, distribuidos en 12 periodos académicos, de 13 semanas cada uno, con un total de 170 unidades valorativas y 50 espacios curriculares; la universidad ha establecidos como requisitos para ingresar a esta licenciatura los siguientes:

- a. Título de nivel medio original y fotocopia del mismo cotejada o legalizada más una certificación que acredite los estudios cursados en el ciclo diversificado del nivel secundario. En el caso de estudios realizados en el extranjero, se debe presentar el título original autenticado por las autoridades competentes de ambos países.
- b. En el caso del aspirante que haya realizado sus estudios del nivel secundario en el extranjero, deberá presentar acuerdo del Poder Ejecutivo (Art. 91 Normas Académicas de la Educación Superior).
- c. Aprobar el examen de admisión establecido por la UPNFM.
- d. Presentar constancia de buena salud.
- e. Pagar las tarifas establecidas en el Plan de Arbitrios de la UPNFM.

Esta carrera, en el campo del mundo de las Ciencias de la Educación replantea el debate y reconoce la necesidad de fortalecer los fundamentos pedagógicos y su estrecha relación con la dimensión procedimental de la enseñanza. En consecuencia, se visualiza un profesional docente que domine competencias pedagógicas vinculadas con el campo pedagógico-didáctico, pedagógico-curricular, directivo e investigativo. En suma, un profesional que posea una formación que articule lo general con lo específico.

4.1.3. JUSTIFICACIÓN EN LA QUE SE SUSTENTA LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN BÁSICA

La justificación sobre la que se sustenta la creación de la carrera se basa en 3 condicionantes las cuales se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 14

Justificación en la que se Sustenta la Licenciatura de Educación Básica

SOCIALES	PEDAGÓGICOS	JURÍDICOS
Nuestro país ocupa uno de los primeros lugares relacionados con la exclusión y desigualdad social. En este contexto, uno de los principales desafíos de los docentes en la actualidad, es generar estrategias y herramientas que impidan que los alumnos abandonen la escuela. Es hacer que la escuela sirva	En la actualidad hay un conjunto de condicionantes pedagógicos que influyen directamente en la forma de concebir a los docentes, al trabajo docente y a la formación docente. Por tanto, se busca dotar a los docentes de saberes necesarios para formar las nuevas generaciones, así como también capacidad de gestión del conocimiento que se transforma día tras día, teniendo que enfrentar la necesidad de articular, tanto el mundo de la formación como el mundo laboral docente. Que tradicionalmente, se ha visualizado mayor distancia entre el mundo de la formación y el mundo del desempeño laboral.	Dentro de los aspectos que condicionan la creación de la Carrera de Profesorado en Educación Básica, está la nueva normativa educativa que prescribe la estructura y funcionamiento del Sistema Educativo Nacional. Nos referimos a la Ley Fundamental de Educación y sus respectivos reglamentos. Se trata de los condicionamientos jurídicos-políticos que le dan coherencia normativa a la propuesta formativa que presenta la UPNFM. En la Ley Fundamental de Educación, se establecen los

SOCIALES	PEDAGÓGICOS	JURÍDICOS
de institución compensadora que permita reducir esa brecha de desigualdad social, por tanto la universidad debe formar docentes con competencias que permitan trabajar con sectores desfavorecidos.	Por lo tanto, parece haber una enorme brecha entre la oferta formativa y la demanda laboral. En consecuencia, en el contexto de la UPNFM, se pretende brindar una formación que permita ofrecer nuevas competencias para el desempeño de una profesión tan compleja como la docente, en donde interactúan seres sociales que buscan, a través de un trayecto formativo, transformar el mundo en el cual están inmersos y esto se logra a través del desempeño profesional, razón por la cual, se adopta un modelo de formación docente basado en competencias, basada en una perspectiva integracionista del conocimiento. Se incorporaron nuevos temas a la formación, como ser las TIC, un segundo idioma y preparar a los docentes para trabajar en zonas en condiciones de pobreza o para el desempeño rural.	lineamientos que sustentan lo concerniente al sistema educativo nacional, su estructura, así como todos los actores responsables del mismo y los niveles en que estará estructurado el sistema educativo: Pre-básica, Educación Básica y Educación Media. En relación con el Reglamento de Formación Inicial de Docentes regula toda la actividad académica, la organización y el desarrollo de la formación del docente. Estas regulaciones serán aplicables únicamente a quienes manifiesten interés y tengan aptitudes para pertenecer a la profesión docente en los diferentes niveles.

Nota. Plan de Estudios de Educación Básica 2015, UPNFM.

En este apartado del marco teórico, se plantean los fundamentos en que se sustenta la carrera y se hace una contextualización de la educación a nivel nacional sobre la Educación Básica. Se enfatiza lo que se establece en el quinto informe del estado de la región 2016, en donde hay una serie de acuerdos y metas para la implementación de la Agenda de Educación 2030 que se orienta “hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Unesco et al., 2015), que constituye el mapa de ruta para los gobiernos en la implementación de la Agenda de Educación 2030.

Otro aspecto que resaltar dentro de este sustento teórico tiene que ver con el nombre mismo: Educación Básica. O puesto más claro, ¿qué es lo que puede aportar la Educación Básica que no aportó antes la Educación Primaria y el Primer Ciclo de la Educación Media? Tal vez lo más revolucionario del concepto de Educación Básica tiene que ver con la satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS) que les permitirán -a las personas que la cursen- desenvolverse eficientemente, manejar ciertos códigos culturales y éticos, tener la autonomía ético-moral que les posibilite argumentar racionalmente sus actos morales, tener un respeto a la diferencia, ser tolerantes y solidarias, trabajar en equipo, tener capacidad de abstracción y de experimentación, en suma, poseer las competencias básicas para incorporarse al mundo del trabajo.

4.1.4. CONCEPTUALIZACIÓN, MISIÓN Y VISIÓN DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Con relación a la conceptualización de la carrera de Profesorado de Educación Básica, se concibe como un tramo formativo que brinda las competencias necesarias del campo científico-humanístico y tecnológico que le permitirán al egresado desempeñarse de manera eficiente en los primeros dos ciclos del nivel de Educación Básica. En este sentido, la carrera cumple con los requerimientos demandados por la sociedad hondureña, puesto que se orienta a la formación integral de los educandos con el fin de que adquieran la capacidad necesaria para conocer y dirigir a nivel óptimo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Básica en el Sistema Educativo Nacional, a través de una variedad de estrategias científicas, didácticas y metodológicas. Teniendo como misión y visión las siguientes:

MISIÓN	VISIÓN
La Carrera de Profesorado de Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, está dedicada a la formación universitaria de docentes con calidad, para el primero y segundo ciclo de Educación Básica; potenciando las competencias científicas-humanísticas y	Convertirse en la carrera universitaria con reconocido prestigio nacional e internacional, formadora por excelencia de docentes para el primero y segundo ciclo de Educación Básica, aptos para desempeñarse con eficiencia, capaces de responder y proponer soluciones eficientes y pertinentes

tecnológicas que les permita a los graduados desempeñarse de manera eficiente y eficaz en los diversos campos ocupacionales que prescribe el perfil profesional.	a las demandas educativas, culturales, sociales, económicas y ambientales; que garanticen un desarrollo humano integral sostenible.
--	---

4.1.5. MODELO EDUCATIVO/ENFOQUE CURRICULAR

Para el desarrollo de las actividades académicas de la carrera, la institución asume un modelo educativo con un enfoque curricular basado en competencias académico profesionales, desde la perspectiva teórica constructivista y la tipología planteada por el Proyecto TUNING Latinoamérica; con adaptaciones hechas sobre la base de la realidad nacional– regional y las demandas que se plantean a la Educación Superior y particularmente, a la UPNFM como institución formadora de docentes.

Mediante el modelo educativo se orienta el quehacer académico y administrativo de la Universidad para facilitar su visualización desde la perspectiva filosófica, psicológica y pedagógica, así como el logro de las metas institucionales y el cumplimiento de su misión. El Modelo Educativo de la UPNFM se basa en un plan de desarrollo de competencias, cuyo objetivo general es contribuir a la formación integral del estudiante, complementando su formación técnica a través de la adquisición de competencias personales y profesionales en respuesta a las actuales demandas de los distintos sectores profesionales.

4.1.6. DIMENSIONES EN LAS QUE SE FUNDAMENTA EL PLAN DE ESTUDIOS

Como todo modelo teórico, tiene su fundamentación a través de siete dimensiones: legal, filosófico, psicológico, pedagógico, psicopedagógico, metodológico y conceptual, las cuales se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 15

Dimensiones en las que se fundamenta el Plan de Estudios

N°	Dimensión	Fundamentación
1	Legal	El Modelo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán se fundamenta en la Constitución de la República, en la Ley de Educación Superior, en la Ley Fundamental de Educación y en la normativa interna institucional. La visión filosófica que se adopta para el funcionamiento y transformación de la carrera es la consideración que el hombre interactúa con la realidad, construye su conocimiento y al mismo tiempo su estructura mental; por lo que el conocer un objeto, significa interactuar con él para transformarlo y en ese proceso transformarse. Este planteamiento pretende formar y co-formar a las personas como alguien capaz de cambiar y de promover el cambio, desafiando su realidad y las limitaciones que le son inherentes.
2	Filosófico	Por consiguiente, se describe la enseñanza como proceso de humanización en sus dimensiones principales, a la luz de las ciencias humanas contemporáneas, como pauta para toda posible acción educadora. Es esta concepción antropológica, la que permite que los educandos se descubran a sí mismos como personas capaces de cuestionar la realidad en la que existen, aspecto que les lleva a investigar e innovar, a relacionarse con el conocimiento y a construirlo desde la actividad de su pensamiento y de sus conexiones con los problemas cotidianos que los embargan. En este apartado se realiza un análisis exhaustivo de los paradigmas psicológicos que sustentan la educación, consideran sus aplicaciones e implicaciones y valoran los alcances y limitaciones de cada uno de ellos en el contexto de la formación de docentes. Como producto de este análisis encuentran que en la psicología educativa coexisten diversos paradigmas, y se decide que el paradigma que se complementa mejor con el objetivo de la formación basada en competencias es el enfoque psicológico constructivista social, a través del cual se pretende contribuir a promover condiciones y situaciones de aprendizaje que permitan: identificar y construir condiciones de aprendizaje que favorezcan la vinculación de la teoría con la práctica en condiciones reales; diseñar experiencias de aprendizaje para arribar a diferentes soluciones o vías de solución; crear entornos que sean cooperativos, colaborativos y de apoyo.
3	Psicológico	

N°	Dimensión	Fundamentación
4	Pedagógico	Se asume como visión pedagógica, un proceso crítico-constructivo en el que los estudiantes participen y fortalezcan sus potencialidades para desarrollar conocimientos y habilidades que resulten significativas para su desempeño profesional y para la solución de los problemas educativos y sociales. En este sentido, la orientación y desarrollo de los procesos didácticos y pedagógicos se apoyan en estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, sustentadas en el método didáctico constructivista y métodos transdisciplinario en los que se aplican criterios científicos y se valora la naturaleza del que aprende, sus condiciones cognitivas previas y su naturaleza humana y profesional, con teorías del aprendizaje y enfoques psicológicos y filosóficos acordes con la visión y misión de la UPNFM.
5	Psicopedagógico	Se enfatiza en una práctica educativa centrada en el aprendizaje, la cual trasciende de la docencia centrada en el estudiante y en la enseñanza. El papel del estudiante y del docente cobra un nuevo sentido. El estudiante construye el aprendizaje a través de la interacción con la información; asumiendo una actitud crítica, creativa y reflexiva, que le permite ir aplicando lo que aprende en los problemas cotidianos; por lo que se le considera autogestor de su aprendizaje. El docente, por su parte, es el responsable de propiciar los ambientes de aprendizaje que promueven actitudes abiertas, de disposición que los lleva al desarrollo de habilidades para que los estudiantes: Aprendan a aprender, aprendan a hacer, aprendan a ser, aprendan a convivir.
6	Metodológico	Orienta el diseño y rediseño curricular por competencias desde una perspectiva abierta y flexible. Un currículo flexible se basa en el principio que la educación debe centrarse en el aprendizaje, contando con la participación directa y activa del estudiante en el diseño de su plan de estudios y en los procesos formativos promoviendo el docente la investigación y el trabajo interdisciplinario como formas didácticas idóneas (Soto, 1993). Desde este planteamiento, en la UPNFM los planes y programas de estudio, se plantean como meta no como fin, la estructura de estos considera a los contenidos y a los comportamientos deseados de manera integral.
7	Conceptual	La institución asume un modelo educativo con un enfoque curricular basado en competencias académicas profesionales. Con ello se asume la perspectiva de logro de las competencias en un proceso en espiral que dura los cuatro años de formación del futuro profesional y clasificando estas en genéricas o transversales, específicas profesionales y específicas disciplinares. De esta

N°	Dimensión	Fundamentación
		manera, las competencias se definen como un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que se expresan mediante desempeños relevantes para dar solución a la problemática social, así como para generar necesidades de cambio y de transformación. Por consiguiente, implican un saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser; sujeto a contingencias que pueden ser transferidas con creatividad a cualquier contexto laboral o productivo.

Nota. Resumen elaborado a partir del Plan de estudios UPNFM (2015).

4.1.7. PILARES Y FUNCIONES PRINCIPALES DE LA UNIVERSIDAD: LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA VINCULACIÓN SOCIAL

Para cumplir con su misión la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, define dentro del modelo educativo las prioridades y estrategias institucionales a través de los siguientes pilares: aprendizaje autónomo, educación centrada en el estudiante, enseñanza personalizada, aprendizaje creativo, aprendizaje basado en experiencias concretas. Asimismo, se concibe el proyecto curricular como un instrumento de gestión, a través del cual se concretará el modelo educativo institucional, al orientar a los actores educativos en el proceso de rediseño y/o adecuación curricular dotando de una mayor eficacia y coherencia el logro de las finalidades educativas y permitiendo la toma de decisiones compartidas y fundamentadas en la reflexión sobre la práctica cotidiana en el aula, donde se concretará el modelo educativo y el plan de estudio diseñado.

Por lo tanto, el diseño curricular procura constituirse en uno de los medios que orientan la formación profesional, para lo cual se propone articular las características, las necesidades y las perspectivas de la práctica profesional, con las del proceso formativo.

En este marco, la ejecución del presente modelo trae consigo una serie de implicaciones; en consecuencia, una de las transformaciones paradigmáticas que debe ponerse al descubierto y en el tapete de las creencias, decisiones y participaciones de los docentes y los educandos de la UPNFM, consiste en introducirse en el complejo mundo de la educación universitaria sobre la base de los principios que orientan las funciones de la docencia, la investigación y la vinculación social, siendo estos: La visión interdisciplinaria, la

investigación como principio y finalidad de la docencia, la interrelación teoría-práctica y la vinculación social en la formación docente.

De esta manera, las funciones universitarias en la UPNFM se articulan y realimentan entre sí. La docencia permite ligar la actividad del profesorado al sector externo mediante los proyectos de extensión de carrera, cuyo diseño, ejecución y evaluación se rige y orienta por las políticas emitidas por la Dirección de Extensión (DEX). De igual manera, mediante el Programa de Seguimiento al Graduado (PROSEG), es posible valorar de forma permanente las necesidades de los graduados, así como el impacto de estos en su labor social como docentes, miembros de una comunidad educativa.

Desde la investigación, se planifica la acción social que se realiza en los proyectos de extensión de carrera, y mediante el desarrollo de una docencia inspirada en la investigación educativa se mejora el quehacer del profesorado y se cuenta con los insumos necesarios para proponer las adecuaciones a nivel micro curricular y de ser necesario, de los planes de estudio de las carreras a nivel macro curricular al final del proceso formativo de una cohorte de estudiantes. En tal sentido, en procesos de docencia, Investigación y Extensión: El modelo pedagógico de la Universidad prescribe en el principio de internalización, el desarrollo de proyectos de investigación en aula, de extensión y vinculación social durante el proceso formativo del estudiante.

Otro de los puntos que resaltar, es con relación al perfil profesional, que se requiere para formarse, así como también el de egreso. El perfil de ingreso expresa las características, tanto personales, como de formación académica que debe poseer la persona interesada en ingresar a un programa o carrera determinada. Sirve para garantizar que la persona cuenta con las competencias necesarias para realizar con cierto nivel de éxito los estudios a cursar, ya que si ingresa con menos competencias que las que se supone debe poseer, le será muy difícil adquirir los nuevos aprendizajes. En tal sentido, se demanda de los que aspiran a formarse para ser profesores de Educación Básica, una serie de capacidades y destrezas elementales.

En cuanto al perfil de egreso, se concibe como el documento que describe un conjunto de rasgos y capacidades que identifican a un profesional determinado al momento de su

acreditación como tal, por parte de la institución formadora, y quien tiene la competencia jurídica para certificar (Corvalán y Hawes, 2005). Por tanto, podemos decir que el perfil profesional de egreso permite que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, recomendándole tareas para las que se le supone capacitado y competente con un grado de eficiencia razonable, y que se traduce positivamente en el cumplimiento de las tareas propias y típicas de la profesión. En función de lo anterior, se espera que los egresados de la Carrera de Profesorado de Educación Básica posean una serie de competencias que les acredite para el ejercicio de la docencia.

4.1.8. PERFIL PROFESIONAL

Perfil de Ingreso

Este tipo de perfil es el que debe poseer la persona interesada en ingresar a una carrera determinada y sirve para garantizar que el aspirante cuenta con las competencias necesarias para realizar con cierto nivel de éxito los estudios a cursar. En el marco de la carrera de Profesorado de Educación Básica para I y II Ciclo se toman como capacidades necesarias para el ingreso a la misma, las siguientes:

- Capacidad para la comunicación efectiva, tanto oral como escrita en su lengua materna.
- Conocimientos básicos en una lengua extranjera.
- Conocimientos y habilidades básicas en matemáticas.
- Conocimientos básicos de las leyes fundamentales de las ciencias naturales.
- Capacidad para el análisis, pensamiento científico y creativo.
- Competencias básicas en investigación.
- Capacidad para utilizar las tecnologías disponibles para apoyar su desarrollo educativo y profesional.
- Conocimiento y valoración del patrimonio natural y cultural del país y del mundo.
- Capacidad para comprender y convivir con la diversidad.
- Destrezas artísticas y deportivas.

- Responsabilidad en su propio aprendizaje.
- Capacidad y tolerancia al cambio
- Habilidad para el trabajo en equipo, la cooperación y la resolución de problemas.
- Compromiso hacia el cuidado personal y la protección ambiental.
- Capacidad de liderazgo.

Perfil de Egreso

En el perfil profesional de egreso se describe un conjunto de rasgos y capacidades que identifican a un profesional determinado al momento de su acreditación como tal y permite que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional. Se espera que los egresados de la Carrera de Profesorado de Educación Básica posean las siguientes competencias:

COMPETENCIAS GENÉRICAS:

- Instrumentales
 - Capacidad para el análisis y síntesis demostrada en diversos trayectos formativos.
 - Capacidad para la comunicación oral y escrita en la lengua materna.
 - Capacidad para conocer una lengua extranjera.
- Interpersonales
 - Capacidad para trabajar en equipo.
 - Capacidad para convivir en paz, promoviendo el respeto a la diversidad, multiculturalidad y los derechos humanos.
 - Capacidad para demostrar compromiso ético.
- Sistémicas
 - Capacidad para promover en los alumnos el desarrollo del aprendizaje autónomo, crítico y creativo a lo largo de toda la vida.
 - Capacidad para gestionar la prevención y el manejo de riesgos psicobiosociales y naturales.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROFESIONALES

- Pedagógico Didácticas

- Capacidad para analizar el debate epistemológico sobre la Filosofía de la Educación y la Pedagogía y su incidencia en el trabajo docente.
- Capacidad para analizar el debate epistemológico sobre la Didáctica y su incidencia en el trabajo docente.
- Capacidad para analizar el debate epistemológico sobre el currículum y su incidencia sobre el trabajo docente.
- Capacidad para analizar el trabajo directivo en la Educación Básica para I y II ciclo y su incidencia en el desempeño del trabajo docente.
- Capacidad para desarrollar el trabajo docente pedagógica-didáctica en los diferentes campos de conocimiento, tanto en primero como segundo ciclo de Educación Básica.
- Capacidad para aplicar metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa adecuadas a la Educación Básica para I y II ciclo.
- Capacidad para diseñar y operacionalizar estrategias de enseñanza aprendizaje según los grupos poblacionales, los contextos y niveles de la Educación Básica para I y II Ciclo.
- Capacidad para aplicar la evaluación en su función pedagógica, para mejorar la calidad educativa y profesional, en el nivel de Educación Básica para I y II ciclo. 9.
- Capacidad para planificar, organizar, y evaluar su práctica profesional en función del nivel educativo.
- Disciplinarios
 - Capacidad para utilizar los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimientos, que apoyen en su labor profesional de Educación Básica para I y II ciclo.
 - Capacidad para planificar, organizar y evaluar su práctica profesional, en primero y segundo ciclo de la Educación Básica, respondiendo a la generación de innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva integral.

- Capacidad para realizar investigaciones en el campo educativo y en las diferentes áreas de conocimiento, como un medio para optimizar los procesos educativos y tecnológicos, que concluyan en la generación de nuevos conocimientos.
- Capacidad para gestionar proyectos socioeducativos, que vinculen a las instituciones educativas con la comunidad de forma interactiva, permanente y sostenible, para promover el desarrollo ambiental, social, cultural y económico de la sociedad hondureña

4.1.9. OBJETIVOS Y ÁREAS CURRICULARES

Como todo plan de estudios, el de la carrera de Profesorado de Educación Básica para I y II ciclo en el grado de Licenciatura, tiene su propia Estructura Curricular, la que está conformada por los objetivos: general, específicos y las áreas curriculares.

En cuanto a los objetivos, en el general su enfoque está orientado a formar profesionales del campo de la docencia con competencias científicas, humanísticas y tecnológicas; en los específicos se enfatiza en formar profesionales docentes con competencias de fundamento pedagógico, disciplinar y pedagógico-didáctico, investigativas aplicadas al campo de la educación, a la investigación social y competencias pedagógico-directivo.

Las áreas curriculares ordenan, sistematizan y planifican la acción pedagógica de acuerdo con la naturaleza de la institución formadora de docentes, constituyéndose en el marco metodológico que facilita la interrelación de los aprendizajes de carácter científico, técnico y funcional. Las áreas curriculares son campos más amplios que las asignaturas. En consecuencia, en el contexto de los tramos formativos de la UPNFM, se considerarán como un espacio que posibilita experiencias de aprendizaje, que plantea y analiza diversas formas de entender el campo de la educación, en términos generales y específicos a cada disciplina, de explicar, argumentar, y darle sentido; permitiendo conocer procedimientos para anticiparse a los problemas, para enfrentarlos y buscar su solución. En el siguiente esquema se visualizan las respectivas áreas curriculares:



La Formación de Fundamento es concebida como un proceso en el currículum de la carrera y no como una etapa de este, ya que no concluye, sino que fundamenta o complementa la Formación Específica, y sirve de fundamento a la Práctica Profesional, adoptando una perspectiva crítica proactiva en la que los futuros docentes toman conciencia de lo que pueden aportar a la dinámica de los cambios desde el ejercicio de la docencia. La formación de fundamento comprende tres componentes:

- Espacios Formativos Obligatorios
- Espacios Formativos Electivos y
- Requisitos de Graduación

La Formación Específica comprende la Formación Pedagógico Didáctica Orientada y la Formación Profesional. En cuanto a la formación pedagógico y didáctica orientada llevarán al educando a la interiorización de enfoques, métodos, técnicas y procedimientos que le conduzcan a conocer el trabajo docente específico de su carrera, luego a hacer bien este trabajo y, también saber ser docente de varias disciplinas específicas. Tiene que ver con aquellas competencias pedagógicas que se requieren para desempeñarse como docentes en un campo y nivel específico; por esta característica, no se concibe como el “puro hacer”, sino

como un espacio donde se genera la investigación sobre la propia práctica: se reconoce la necesidad de reflexionar sobre el quehacer docente, las opciones metodológicas y las razones para adoptarlas, los elementos que intervienen en la aplicación de una técnica determinada, al tiempo que se argumenta éticamente las acciones pedagógicas asumidas.

En relación con la Formación Profesional, desarrolla la formación orientada a un perfil específico del campo seleccionado. Se enfoca preponderantemente en la adquisición de los conocimientos que requiere el profesional en su disciplina y se considera que al finalizar este nivel el estudiante tiene los conocimientos que requiere para desempeñarse en su profesión. El conjunto de habilidades desarrolladas hasta este nivel permitirá su incorporación inmediata al Sistema Educativo Nacional. Por la naturaleza de la carrera, la Formación Profesional consiste en un trayecto formativo que involucra un conjunto de disciplinas consideradas fundamentales para la actuación docente en el primero y segundo ciclo de Educación Básica: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística, tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación, entre otras. Se trata de formar un profesional que pueda desempeñarse como docente de grado en los primeros dos ciclos de la Educación Básica.

4.1.10. INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Para concretizar la propuesta de incorporación de las TIC en la Educación Básica, se propone realizar la mediación pedagógica utilizando la plataforma tecnológica educativa Moodle de La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Moodle es un Sistema de Gestión de Cursos de Código Abierto, conocido también como Sistema de Gestión del Aprendizaje (Learning Management System, LMS) o como Entorno de Aprendizaje Virtual (Virtual Learning Environment, VLE).

Así mismo tiene como soporte para la implantación del modelo apoyado con tecnología toda la infraestructura tecnológica disponible en la universidad. Se destacan elementos fundamentales como: Una Dirección de Tecnologías de Información (DTI). Además, el Programa de Educación Virtual (PEV), es la unidad responsable de contribuir al desarrollo de

normas, procedimientos, políticas, ofertas, cursos e iniciativas orientadas al uso y aplicación de los recursos de Tecnologías de la Información y la Comunicación en los entornos virtuales de aprendizaje que promueve la universidad.

4.2. PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

4.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA I Y II CICLO EN LA UPNFM

La Práctica Profesional, se concibe como un proceso de desarrollo en etapas y está estructurada en momentos progresivos, lo que permite una reflexión teórica de la acción práctica cotidiana. Su propósito inmediato es constituirse en un espacio para formar en el educando la visión que la educación tiene para posibilitar igualdad de oportunidades. Consecuentemente, esta práctica permitirá repensar la educación como una praxis (acción-reflexión-acción), en donde se concibe la práctica pedagógica como una construcción social que puede transformarse. El proceso de la práctica permitirá aprender a leer la realidad, validando sus observaciones por medio de la investigación y la aprobación colectiva de todos sus actores. Asimismo, permite actuar y aprender reflexivamente en el ejercicio docente; además asegura la apropiación de lo local y lo diferente.

Para el desarrollo de la práctica profesional, la universidad ha realizado una revisión de diferentes modelos de práctica que se pueden aplicar, Vaillant y Marcelo (2015), apoyados en el planteamiento de Smith, plantean cuatro modelos: a) El modelo de yuxtaposición, b) El de consonancia en torno a un perfil de buen profesor, c) Modelo de disonancia: mirar con otros ojos y d) El modelo de resonancia colaborativa; los cuales se señalan en vista del énfasis que hacen en la Práctica. Sin embargo, por el modelo educativo que ha asumido la UPNFM y la naturaleza del nivel educativo que atienden los graduados de la Licenciatura en Educación Básica, se considera para la práctica profesional los postulados establecidos en los modelos de disonancia crítica y el modelo de resonancia colaborativa. Por todo lo anteriormente expuesto, los supuestos teóricos de la práctica profesional a implementarse (UPNFM, Plan de estudios, 2015, p. 70), serán:

- Aplicabilidad de la teoría sobre la práctica.
- Práctica como réplica de los conocimientos adquiridos.
- Trabajo de equipo para unificar la práctica.
- Integración del concepto de práctica: docente, técnica y administrativa.

Para la puesta en práctica de las competencias que se han formado a lo largo de un proceso educativo, es necesaria la validación de estas y que se realice en todas las instituciones educativas a través de las prácticas profesionales. Entendidas, como “el trayecto formativo donde los alumnos ponen en acción las diversas competencias que han adquirido durante su proceso de formación”. En este contexto se conciben las prácticas profesionales como un espacio para la integración de saberes y de generación de alternativas que permitan desarrollar la creatividad y el compromiso por la enseñanza (UPNFM, Plan de estudios, 2015, p. 68). Según Herrera y Moreno (2016):

Se entiende la práctica profesional docente como un proceso reflexivo que el docente realiza sobre su quehacer. Este ejercicio está sustentado en una teoría a partir de la investigación de la acción y sobre su propia acción, en aras de lograr una verdadera transformación tanto de su ejercicio como de la realidad en la que interviene. (p. 108)

En esta misma línea de pensamiento, Robalino y Körner (2006, p. 90), señalan que, “se entiende por práctica docente el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales”; mediante estas prácticas los docentes son capaces de maximizar sus habilidades y capacidades que se han formado previamente, asimismo, ayudan a los estudiantes a su cargo, a desarrollar la creatividad y lograr aprendizajes significativos, que les sirven para resolver los problemas que su desarrollo evolutivo y contexto les plantean diariamente.

Cabe mencionar que, en cuanto a las prácticas profesionales, hay una diferencia con las demás carreras en la UPNFM, ya que todas tienen dos prácticas profesionales I y II que se realizan al final de la formación profesional, en cambio, en la Licenciatura de Educación Básica para I y II Ciclo se propone un diseño de práctica profesional transversal que incluyen 4 trayectos formativos (UPNFM, Plan de Estudios 2015, p. 68):

1. Práctica Profesional para 1er grado de Educación Básica
2. Práctica Profesional para 2do y 3er grado de Educación Básica
3. Práctica en Escuelas Multigrado Y Unidocente
4. Práctica Profesional de II Ciclo de Educación Básica

Todo este proceso de práctica ayuda a que los docentes se apropien de las competencias necesarias para enseñar y que lleven a la práctica los conocimientos adquiridos durante su proceso formativo ya que “la práctica profesional de los docentes debe contar con la integración teórico-práctica para comprender la realidad socioeducativa y crear, de este modo, conciencia en torno al compromiso y la responsabilidad social que se tiene con los sujetos en formación” (Herrera y Moreno 2016, p. 107).

4.2.2. IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y DE LA INVESTIGACIÓN

Cabe agregar, que las prácticas profesionales, no son actividades aisladas del componente teórico de la formación, sino, que están enmarcadas dentro de una sistematización de saberes a través de los cuales se puede llevar a aplicarlos en diferentes contextos; la UPNFM, en su Plan de estudios, (2015, p. 68), plantean que “la Práctica Profesional es de carácter procesual ya que el estudiante en diferentes espacios formativos realiza visitas e intervenciones pedagógicas in situ en centros educativos de práctica”; por tanto, antes de la realización final de la práctica, el estudiante lleva consigo un cúmulo de saberes previos sobre el contexto en que realizará su proceso formativo final. En este sentido Tallaferro (2006) plantea la práctica como un hacer más allá, en donde menciona que:

Todo hacer es una práctica; sin embargo, la práctica es más que un hacer ya que se organiza según reglas de juego, normas, costumbres, maneras de ser y de obrar que son parte del mundo en que vivimos. Ello significa que la práctica trae consigo mucho más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría. (270)

Otro aspecto de gran relevancia es que la práctica profesional es ese espacio articulador entre la teoría y la práctica, en donde los estudiantes van afianzando las competencias

docentes y hacen los procesos introspectivos para poder valorar sus aciertos y desaciertos, proceso de reflexión que abonan al logro del perfil profesional de egreso. En relación con este tema Ávalos (2002) plantea que:

La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. (p. 113)

Con base en las consideraciones anteriores, es necesaria la gradualidad de las prácticas y no la realización de las prácticas terminales, sino, que deben ser procesos de un ir y venir permanentes entre la teoría y la práctica, ya que el futuro profesor debe llevar un conocimiento no solamente de los elementos teóricos, sino, de cómo aplicar esos conocimientos al contexto real, en donde puedan relacionar y aplicar el conocimiento adquirido, para resolver los problemas que se presentan de manera cotidiana en el aula de clases. En sintonía con este tema la UNESCO, OREALC (2006, p. 27) señala que:

Si se decide, por ejemplo, que las prácticas se desarrollen desde el primer semestre de la formación del futuro docente y a lo largo de todos ellos, es porque se parte de un enfoque que sostiene que la interrelación de teoría y práctica es la que ayuda a desarrollar las capacidades buscadas en los estudiantes. Si, por el contrario, se piensa que las prácticas suponen la aplicación de lo aprendido en la teoría, éstas han de estar al final de la formación.

En esta misma línea de pensamiento de Ávalos y de la UNESCO, Duque et al. (2013) son de la opinión que:

Las prácticas pedagógicas requieren la utilización de la didáctica, el saber ser y hacer disciplinar, requiere el abordaje del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo, para esto el docente debe tener competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otras. Las prácticas pedagógicas requieren de una preparación conceptual, procedimental y estratégica del docente, en donde el conocimiento es insuficiente para el desempeño en el aula y se pone en juego todo su ser, provoca al docente a estudiar y reflexionar sobre la cotidianidad y la forma de intervenir los conceptos teóricos, la forma de ponerlos en escena con el propósito de generar los nuevos saberes que deben adquirir los estudiantes (pp. 17-18).

Asimismo, Sayago (2002) resalta otro aspecto importante dentro de las prácticas profesionales y es que los modelos de formación son complementarios en las prácticas profesionales, señalando que:

Los modelos de formación y las Prácticas Profesionales son complementarios, llevan a cabo una lógica similar mediada por el currículum, los conocimientos, experiencias pedagógicas de los profesores implicados que implícitamente orientan su quehacer en el proceso de formación de la carrera docente. La organización y ejecución de las prácticas remite a un determinado paradigma de formación y, en consecuencia, a uno o varios modelos. (p. 83)

Por lo tanto, las prácticas profesionales son de gran importancia para lograr afianzar el nivel de competencias de los estudiantes. Hechas las consideraciones anteriores, cabe resaltar, que para hacer efectivas las prácticas profesionales, requieren de un fundamento teórico-metodológico, que sirve de base para orientar de manera efectiva los procesos; significa entonces, que se requiere de un modelo que guíe el desarrollo de las prácticas profesionales. Y cuando se habla de modelos, se hace referencia a un patrón a seguir, mediante el cual se tiene un punto de partida, que orienta el quehacer docente, a través de un repertorio de

enfoques alternativos que los profesores pueden usar para ayudar a los estudiantes, diversos entre sí, a alcanzar los objetivos educativos, adaptándose, a la realidad concreta de su aula y del contexto en el que ejercerá la profesión (Martínez, 2004).

Desde esta perspectiva, los profesores en los nuevos escenarios educativos juegan un rol preponderante. En donde, tendrán que realizar sus actividades académicas en un mundo donde abundan nuevas formas de acceso a la información, en el que se espera que pronto todas las escuelas tengan laboratorios de computación, por lo tanto, urge y es necesario la incorporación de un área de informática, no sólo como curso al finalizar la formación, sino también como instrumento de aprendizaje que se encuentre como eje transversal en todo el currículo (Robalino y Körner, 2006).

Asimismo, incorporar a las prácticas profesionales y al ejercicio de la docencia, la investigación educativa con un énfasis en la investigación-acción, como elementos importantes para enriquecer el quehacer docente y que coadyuve a la toma de decisiones para lograr las transformaciones sociales, Enríquez (2007) recalca la importancia que reviste este tema en la actualidad, señalando que:

La Formación Docente en Investigación Educativa se ha convertido en un área de preocupación para docentes e investigadores en estos últimos años porque constituye un espacio estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de la práctica docente, máxime aún si se tiene en cuenta el impacto de la información, de la tecnología y de la mundialización de las relaciones sociales. (p. 89)

Para lograr las transformaciones de las prácticas docentes, según Díaz (2006) el currículo y la enseñanza deben estar centrados en el aprendizaje del alumno y para ello “se requieren propuestas para la formación docente orientadas tanto a una reflexión crítica que conduzca a prácticas educativas innovadoras como a un cambio sensible en las concepciones de los actores educativos” también, apunta que “todavía requerimos mucho trabajo de investigación e intervención directa en el ámbito de las prácticas de enseñanza reales en el aula para llevar a la práctica los planteamientos constructivistas y lograr la transformación de la enseñanza” (p. XIV).

Galindo (2012) realizó una investigación en la que plantea una propuesta, que posee un enfoque sistémico, investigativo, flexible, integrador y auto-controlado de las condiciones básicas para potenciar las competencias pedagógicas del profesional; en esta propuesta se centra la práctica profesional como uno de los elementos fundamentales que dinamiza y concretiza toda la formación que se brinda en la universidad, a saber:

La práctica profesional, se perfila como eje integrador de habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores, que se expresan en variados contextos educativos, donde se asume el aprendizaje, la enseñanza y la investigación como un ciclo ecológico que posibilite la construcción del saber pedagógico en correspondencia con la realidad social, cultural y económica del país. (p. 408)

En este sentido, las prácticas profesionales más la investigación-acción, son componentes fundamentales para lograr relacionar teoría y práctica, tal como lo señala Álvarez (2008):

La investigación-acción, por su parte, es una propuesta acertada en el proceso de relacionar la teoría y la práctica porque constituye un medio para conocer y mejorar la práctica a la par que contribuye a generar teorías de acción y a cultivar un espíritu reflexivo, autocrítico e indagador. (p. 274)

También, Paz et al. (2017) en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco a través del Fondo de Apoyo a la Investigación, realizaron un estudio sobre el Desarrollo de Competencias Investigativas en los estudiantes de Pregrado, obteniendo como resultado:

...que las mismas se han alcanzado en un nivel intermedio-avanzado. Lo que indica que los futuros docentes, se sienten capaces de aplicar sus capacidades de investigación, con apoyo o asesoría de un experto. Lo anterior supone que como institución formadora de docentes aún tenemos retos, para preparar un docente con habilidades críticas y reflexivas, que vengán a impulsar procesos de mejora y cambio escolar. (p. 43)

En esta misma línea Estrada (2019) en la modalidad a distancia de la misma Universidad Pedagógica Nacional Francisco, realizó un estudio sobre el desarrollo de competencias investigativas en la formación inicial de docentes, en donde encontró:

...que las mismas se han alcanzado en un nivel intermedio-avanzado Lo que indica que los futuros docentes se sienten capaces de aplicar sus capacidades de investigación con apoyo o asesoría de un experto. Lo anterior supone que, como institución formadora de docentes, la UPNFM aún tiene el reto de preparar a un docente con habilidades críticas y reflexivas que vengán a impulsar procesos de mejora y cambio escolar. (p. 89)

Por tanto, la investigación y las prácticas profesionales son elementos curriculares que deben ser ejes articuladores de toda la formación recibida y a la vez espacios nutritivos de autoanálisis del desempeño profesional, que abonen a una retroalimentación de aciertos y desaciertos, para lograr la conformación del perfil profesional de egreso propuesto en los planes de estudio de toda carrera universitaria; ya que la reflexión de los aspectos teóricos, así como, de los prácticos contribuye a la autocrítica y a iniciar procesos de mejora. “Sin una reflexión sistemática en ambas dimensiones no sería posible un proceso de relación entre teoría y práctica en la enseñanza ni sería posible un verdadero desarrollo profesional docente” (Álvarez 2008, p. 275).

4.2.3. RESUMEN DE MODELOS QUE SE HAN DESARROLLADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN

En la siguiente tabla se hará una comparación de algunos de los diferentes modelos que se aplica en la actualidad en el desarrollo de las prácticas profesionales, en diferentes sistemas educativos o instituciones de formación a nivel superior:

Tabla 16*Resumen de Modelos para el Desarrollo de las Prácticas Profesionales*

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
Con base en Sayago (2002, pp. 74-80) se plantea la siguiente adaptación de los modelos de práctica profesional:				
1.	Práctico- artesanal o concepción tradicional- oficio	• Desde este modelo se homologa el proceso de enseñanza a la manera como se produce la asimilación de un oficio en un taller, es decir, se aprende a ser docente experimentando las funciones de enseñanza. • Una de las premisas básicas durante el proceso formativo es la de poner en contacto al estudiante en su trayecto de formación con el ambiente y la cultura escolar, prepararlo para que desarrolle un proceso de observación e imitación semejante a como se aprendían tradicionalmente los oficios. • La orientación primordial de este modelo enfatiza en el sólido conocimiento de la disciplina que se enseña, desde ella se sustentan programas y prácticas habituales en la Formación Inicial del profesor. En opinión de Davini (1995: 29)	• Observación e imitación. • Se manejaba que el profesor a través de imitar el modelo y por un proceso de ensayo y error alcanzaría el dominio de las técnicas de enseñanza. Conocimiento de la disciplina porque es la principal fuente del conocimiento.	• Durante ese proceso, el profesor se convierte en un mecanismo de modelamiento que el estudiante debe imitar, lo cual lo convierte en un futuro profesor que reproduce conceptos, hábitos, valores culturales y hasta las rutinas desarrolladas e incorporadas en el ambiente áulico. • Rol preponderante del profesor. • Y el que se forma para profesor debe repetir fielmente los contenidos aprendidos. • El estudiante se convierte en un
2.	Academicista			

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
3.	Tecnicista-eficientista	este modelo relega a un segundo plano la formación pedagógica del futuro docente otorgándole un papel débil y superficial. En el fondo se impone la idea que, la lógica y estructura de los contenidos provenientes de las distintas disciplinas, son la principal fuente del conocimiento y debería ser lo que se enseñe al estudiante. • Desde esta perspectiva, el modelo plantea una escisión entre producción y reproducción del saber, por cuanto el que se forma para profesor debe repetir fielmente los contenidos aprendidos.		ente pasivo en el aprendizaje. • Concepción de la docencia como transmisión, se concentra en la formación académica y profesional.
		• Este modelo apunta a la tecnificación de la enseñanza. Con base en esa racionalidad el profesor no sólo necesita manejar la lógica del conocimiento científico, sino requiere el dominio de las técnicas, destrezas y habilidades para transmitir. Para Gimeno (1983) este modelo encaja con el Paradigma Técnico y se manifiesta en la adquisición de competencias entre las que se cuentan: la	• Le da prioridad a la cultura técnica y desmejora la orientada hacia lo humanístico y artístico. • Enfatiza la medición del alcance de los objetivos propuestos.	• Concepción de la docencia como un proceso técnico de resolución de problemas. Se concentra en la formación técnica y científica.

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
4.	Personalista-humanista	programación por objetivos y la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para medir el alcance de los objetivos propuestos. • Para este modelo lo más importante es la formación del profesor como persona inmersa en un proceso de construcción de sí mismo cuyo protagonista es él mismo. • Sin duda, la distinción más importante en materia formativa que realiza este modelo se encuentra en la potenciación del profesor como persona. • Hay un predominio de la formación por encima de la información y optimismo respecto a las posibilidades de la educación.	Los programas de formación enfatizan en el fortalecimiento de las características que hacen más humana la tarea del profesor, el conocimiento de su autoconcepto, autoimagen y autopercepción.	• Concepción de la docencia como una relación interpersonal. Se concentra en la personalidad del docente y la formación técnica. • El rol o la tarea formativa si bien implica dominio de aspectos cognitivos y destrezas / habilidades, también está profundamente conectada con aspectos de tipo afectivo, actitudinal y valorativo.
		• En este modelo el conocimiento está profundamente influido por la variable contextual, emerge de él, posee una carga de valor y es construido personal y colectivamente.	Énfasis en que la formación del futuro profesor desde este modelo sugiere la integración teoría y práctica, no tanto en la tradicional	• Concepción de la docencia como una resolución de problemas mediante procedimientos innovadores.

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
		• La enseñanza, se desarrolla de manera cambiante y diversa, equivale a desarrollar una dinámica de investigación en la que alumnos y profesores reflexionan sobre lo que acontece en el contexto permanentemente, toda vez que este se presenta como un medio ecológico de alta complejidad por el mundo de significados que contiene en su interior. • En este modelo hay varias denominaciones que son utilizadas por diferentes autores, para nombrar algunos, tenemos a Pérez Gómez (1993), que lo propone como un enfoque del profesor orientado a la indagación (Rodríguez 1995). Ferrández (2000) hace una división en términos didácticos del modelo, atribuyéndole una orientación práctica (modelo reflexivo sobre la práctica) y una social-reconstruccionista, dentro del cual introduce el modelo contextual crítico con sus elementos fundamentales: a) ámbito de la Formación Inicial, b) ámbito de la	petición que la teoría ilumine la práctica, sino que a partir de la reflexión sobre la práctica se construya teoría. Así, la práctica es un referente, eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual se estructuran los planes de formación.	• Se concentra en la formación reflexiva y en la formación práctica reflexiva. • Relativismo de la ciencia y realidad educativa. • En el rol docente hay una exigencia de autocrítica y autoformación profesional. • En este modelo el profesor y el estudiante reflexiona permanentemente sobre lo que acontece en el contexto.

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
		formación permanente, c) proceso permanente de innovación y d) contexto referencial. • Cuando este modelo se encuentra referido como enfoque del profesor orientado a la indagación, aparece vinculado a la perspectiva naturalista en sus principales vertientes, investigación-acción, formación del profesorado en centros y pensamiento del profesor. Pero, cuando se le relaciona con la orientación social-reconstruccionista, se defiende la escuela, el aula y el contexto como espacios donde se concretan valores de justicia, igualdad y emancipación. • Este modelo reflexivo exige interpretar la formación desde la perspectiva de la práctica, para ello es necesario romper el criterio de la práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico.		

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
Con base en Vaillant y Marcelo (2015, pp. 64-71) se plantea la siguiente adaptación de los modelos de práctica profesional:				
6.	Yuxtaposición: Primero práctica y luego teoría	• Es uno de los modelos de aprender a enseñar más tradicional, pero no por ello menos presente, es el que entiende que se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros docentes y posteriormente imitándolos. • En este modelo corresponde al docente en formación establecer las conexiones posibles —si las hubiera— entre el currículum explícito que cursa en la institución de formación, y el currículum vivido durante las prácticas. Para entender, las relaciones entre la teoría y la práctica. • Lo que sucede, es que la cultura común en la formación docente indica que las prácticas de enseñanza representan un valor considerable, y que es en ellas donde se demuestra la competencia de un docente. • Desde esta concepción, van a ser las prácticas de enseñanza el elemento curricular más importante para los maestros y profesores en formación.	Modelo que es caracterizado por su tradicionalismo, en el que privilegia la observación e imitación de modelos. Es decir, las prácticas de enseñanza se conciben como un proceso de iniciación mediante el cual el profesor enseña al estudiante un conjunto de destrezas, actitudes, rasgos de personalidad y, en definitiva, su propio estilo docente, el cual es asimilado por los estudiantes a través de la observación, la imitación y la práctica dirigida.	• Se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros docentes y posteriormente imitándolos. • En este modelo corresponde al docente en formación establecer las conexiones posibles —si las hubiera— entre el currículum explícito que cursa en la institución de formación, y el currículum vivido durante las prácticas.

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
		Ello no quiere decir que este modelo desconsidere la formación teórica y la adquisición de conocimientos psicopedagógicos. • Una de las desventajas que presenta este modelo es que, en tanto que favorece un tipo de aprendizaje pasivo por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo se les ofrece una perspectiva parcial de la enseñanza, no permitiéndoles ir más allá de aquello que observan. El hecho de no presentar una variedad de situaciones docentes determina que los estudiantes concluyan su período formativo habiendo observado un reducido número de modelos de enseñanza. En el enfoque tradicional de la formación docente, muy común en nuestras instituciones, subyace la creencia de que cualquier docente puede desempeñar tareas de formador sin ningún tipo de entrenamiento previo.		
7.	El modelo de consonancia entre	• Plantea que, a través de la formación del docente, se debe capacitar a este para	• Necesidad del dominio de destrezas y	• El rol del formador de escuela que coopera tiene un

Nº	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
	investigación y competencias	llevar a cabo, de forma eficaz, la tarea de enseñar, concretada en términos de competencias derivadas de la investigación proceso-producto. Desde esta orientación, aprender a enseñar “implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación” (Feiman-Nemser, 1990: 223). • La denominación de modelo de consonancia es tomada de Cochran-Smith (1991), quien lo utiliza para referirse a una relación entre la escuela y la institución de formación inicial, donde la principal preocupación consiste en asegurar que la formación en las escuelas sea consistente con la que se proporciona en la Institución de Formación; para ello se recurre, en algunos casos, a la aplicación de los resultados de la investigación sobre eficacia docente. • En este caso, el conocimiento base es el derivado de la investigación,	competencias docentes por parte del docente en formación. • La idea de aprender a enseñar que está implícita en este modelo, es que la enseñanza puede estar guiada por un conocimiento empíricamente desarrollado, generado casi exclusivamente por la investigación realizada en la Universidad por investigadores y formadores de docentes. Así, la Institución de Formación puede entrenar con mayor calidad a docentes en formación cuando las	enorme potencial como vehículo para el desarrollo profesional efectivo. • Los docentes creen que el propio proceso de supervisión promueve oportunidades de reflexión, estimulación y satisfacción. Se sienten más conectados y comprometidos con la enseñanza como una profesión, porque se sienten formando parte de un continuum, pasando la antorcha a la nueva generación de docentes; e identifican muchas condiciones específicas del programa, escenario y personalidad que promueven -e impiden- su desarrollo

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
8.	La reflexión y el modelo de disonancia crítica	el cual aprenden los profesores tutores, o mentores, con el objetivo de facilitar que los estudiantes dominen estas competencias. De esta forma, los profesores tutores reciben formación en el dominio de competencias, para que haya congruencia entre lo enseñado en la Institución de Formación y la escuela.	perspectivas y lenguaje del profesor tutor de colegio o del mentor, sean los mismos que los utilizados por la Institución de Formación, lo que determina que se deba formar a los mentores y tutores en este conocimiento derivado de la investigación, puesto que les será necesario para supervisar y evaluar la práctica de los docentes en formación.	profesional durante la situación de supervisión, así como describen cambios en sus clases que resultan de su experiencia con los estudiantes de formación docente.
		El modelo se basa en la idea de que la enseñanza es principalmente una actividad práctica, difícil de encorsetar en modelos basados en competencias. También el modelo se vincula con la idea de que el proceso de aprender a enseñar, requiere el	Enfatiza una actitud reflexiva, crítica e investigadora de parte de los docentes; en donde se aprende a ser docentes cuando se es consciente	Los docentes generan y poseen conocimientos derivados de su interacción con situaciones prácticas, lo que se ha denominado conocimiento profesional,

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
		desarrollo y la adquisición de conocimientos que no son exclusivamente proposicionales. • Por tanto, aprender a enseñar es un proceso que no acaba con la formación inicial y que tiene que ver más con el aprendizaje experiencial y activo, que con la imitación o la aplicación de destrezas. • Cochran-Smith (1991) se refiere al modelo de disonancia crítica cuando la Institución de Formación trata de promover en los docentes en formación, el desarrollo de una actitud crítica durante sus prácticas de enseñanza, para que no caigan en lo que se denomina “excesivo realismo” (llegar a creer que la enseñanza es tan compleja/simple como aquella situación que se observa). • Por medio de este modelo de Disonancia Crítica podemos observar situaciones de seguimiento de las actividades que llevan a cabo los alumnos en prácticas, mediante la realización de seminarios o	de lo que se hace y de por qué se hace; cuando se utiliza la razón y se reflexiona sobre los orígenes y consecuencias de las conductas propias y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el docente que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el periodo de socialización previa como estudiante.	conocimiento práctico, conocimiento personal, etc., y aprender a enseñar significa empezar a generar ese conocimiento que sólo se adquiere en el contacto con la práctica.

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
9.	La visión basada en resonancia colaborativa	trabajos de indagación crítica sobre la realidad docente que observan y en la que están involucrados. En tal sentido, las prácticas de enseñanza se convierten en una ocasión para indagar en diferentes dimensiones: personales, didácticas, curriculares, organizativas y sociales; mediante las cuales la Institución de Formación intenta controlar las prácticas para que los maestros y profesores en formación realicen auto-reflexión, a través del autoanálisis, de la supervisión de compañeros, de la evaluación horizontal o de la supervisión clínica.		
		- Este modelo representa las relaciones entre la Institución de Formación y los Centros Educativos, mostrando una visión más compleja, pero con mayor potencial de desarrollo. - Se entiende, por tanto, que la Institución de Formación y los Centros Educativos no son sino espacios donde es posible aprender. Espacios con sus características, cultura, protagonistas, reglas específicas, pero que	En el modelo denominado resonancia colaborativa el proceso de aprender a enseñar se entiende más bien como un río al que van confluyendo experiencias, conocimientos, situaciones, que se producen en	Se plantea que es necesario un cambio hacia una formación inicial centrada en la escuela, que cree la oportunidad de hacer del aula un ambiente de aprendizaje más apropiado. Para ello, el profesor tutor de aula asume las funciones de

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
		son capaces de coordinarse para aprender y permitir que los sujetos implicados — no sólo docentes en formación— aprendan. Estamos hablando, entonces, de una relación que, frente a la hegemonía, plantea la colaboración; frente al aprendizaje individual, el aprender juntos. • Una relación que esté orientada más hacia el objetivo de conseguir buenos profesionales de la enseñanza, que a perpetuar posiciones corporativas. En palabras de Cochran-Smith, “la meta de los formadores de maestros y profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas cómo enseñar. Consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos” (Cochran-Smith, 1991:109). Para ello se plantea que debe existir un ambiente y una cultura de colaboración entre los miembros de ambas instituciones, a través de la realización de proyectos conjuntos, en los que los docentes en	diferentes —e igualmente válidos— contextos, tanto formales como informales, que conducen a la generación de un profesional cuya principal característica es que aprende a lo largo de la vida.	formador de docentes, haciendo especial hincapié en tres ámbitos: modelos, prácticas y realimentación de los maestros y profesores en formación. • El rol que se asume en este modelo, es de tipo de indagación mediante una cultura de colaboración donde docentes principiantes, profesores expertos y formadores de docentes, aprenden continuamente, e investigan sobre su enseñanza; donde el poder es compartido, y el conocimiento sobre la enseñanza es fluido y se construye socialmente. Una relación donde el saber, el lenguaje,

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
		formación puedan ocasionalmente participar. Esta relación no se establece exclusivamente para el desarrollo de las prácticas, sino que puede establecerse en torno a proyectos de investigación o de innovación. Una característica de este modelo de resonancia colaborativa es que los Centros Educativos y la Institución de Formación se convierten en lugares donde se indaga, de forma sistemática y crítica, acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como organización. • La novedad que se plantea desde esta propuesta es la necesidad de establecer relaciones de colaboración, no de supremacía, entre los proyectos educativos de las escuelas y los proyectos formativos de las instituciones de formación. Desde este punto de vista, la Institución de Formación puede funcionar como una agencia de apoyo a la innovación y al trabajo colaborativo en las escuelas. La colaboración se		las críticas, y los marcos teóricos de los docentes en las escuelas, son tan esenciales como los conocimientos que proporcionan la Institución de Formación y los investigadores.

N°	Modelo	Fundamento	Énfasis	Rol /concepción de la docencia
		produciría bajo los siguientes principios: a) reciprocidad o intercambio mutuo entre escuela e Institución de Formación; b) experimentación, o disponibilidad a ensayar nuevas formas de práctica y de estructura organizativa en la escuela; c) indagación sistemática, para que las nuevas ideas sean objeto de estudio y validación, y d) diversidad de estudiantes, para que las estrategias de enseñanza se refiere a una amplia variedad de niños con diferente procedencia, capacidades y estilos de aprendizaje.		

Nota. Resumen elaborado a partir de los aportes de Vaillant y Marcelo (2015) y Sayago (2002).

4.2.4. ELEMENTOS REPRESENTATIVOS DE LOS MODELOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL QUE FAVORECEN LA ARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

En la actualidad, se está resaltando la importancia que tiene el contacto directo con los contextos en los que se va ejercer la profesión, en especial la docencia, por tanto, la inmersión directa y por etapas en los centros educativos que sirven para el desarrollo de las prácticas profesionales, debe ser una prioridad para las instituciones de formación superior, para que de una manera colaborativa se logre la adecuada integración entre teoría y práctica en la formación inicial docente.

Cabe resaltar la importancia de la colaboración en la formación inicial docente. El trabajo colaborativo en los centros educativos, es una de las tareas más ricas, ya que permite analizar las prácticas educativas desde todas sus aristas. De tal manera que deben ser valoradas desde una óptica reflexiva e indagadora. Convirtiéndose en una magnífica oportunidad para el aprendizaje profesional de los profesores y profesoras. Igualmente, es importante mencionar la colaboración desde la planificación didáctica, que para que los profesores en la práctica profesional tengan el éxito deseado, es fundamental la buena preparación didáctica, en este sentido, Vélaz y Vaillant (s.f.), plantean que:

Una posibilidad interesante es la de colaboración en la planificación de clases para analizar posteriormente las distancias que se producen entre lo planificado y lo realizado, especialmente atendiendo a las circunstancias que motivan los cambios producidos, muchas veces necesarios para atender a la dinámica que se produce con los estudiantes. (p. 116)

En la actualidad, desde distintos contextos profesionales se viene planteando la necesidad de configurar una cultura profesional caracterizada por la colaboración. “Una cultura donde tenga cabida la apertura, la comunicación, el trabajo compartido, el intercambio de prácticas profesionales, la reflexión colectiva, la búsqueda conjunta de soluciones a problemáticas surgidas de la actividad docente, las preocupaciones e intereses profesionales compartidos” (Fernández y Malvar, 1999, p. 3).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se propone un proceso colaborativo en el que, los docentes en formación compartan experiencias de aprendizaje con docentes que tienen una larga trayectoria en el ejercicio de la profesión. Cuando se habla de un proceso colaborativo, según Fernández et al. (1999) se hace referencia a “un conjunto de valores, creencias, normas, conocimientos, destrezas, vivencias, patrones de acción, códigos de conducta, roles, hábitos, modelos de relación, etc. que los docentes comparten en un contexto interactivo y de aprendizaje” (p. 3). En síntesis, se habla de una cultura compartida que se va construyendo paulatinamente en un contexto de trabajo, en donde, se desarrolla una serie de habilidades, destrezas y conocimientos en común. Por consiguiente, la colaboración como

cultura profesional constituye, un reto ineludible al que la formación del profesorado debe responder.

4.3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Partiendo del nivel que se exige hoy en día profesionalmente y de una educación que busca la formación de ciudadanos que respondan a los grandes desafíos que plantea la sociedad del conocimiento, los avances de la ciencia y la tecnología; es necesaria una formación que vaya enfocada a dotar al estudiante de un conjunto de habilidades y destrezas, así como un pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, que le permita transformarse a sí mismo y transformar el mundo que le rodea. Por ello, ahora la educación está enfocada a dotar a los estudiantes de esas herramientas que le permitan ser gestores del conocimiento y que se desenvuelvan con un alto nivel de desempeño en cada una de las actividades que realicen, todo esto podemos englobar en un conjunto de competencias que son necesarias para enfrentarse al mundo globalizado. “En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1996, p. 95).

En consonancia con la gestión del conocimiento, García (2011) plantea que para lograr que el conocimiento ocupe el lugar requerido, se necesita “la construcción de un nuevo modelo educativo que centre el currículo en el educando”, especialmente enfocado en el desarrollo de sus competencias académicas, de tal manera que se logre un punto de encuentro “entre lo individual y lo social en aspectos ligados a lo cognoscitivo, afectivo y psicológico, que potencien una capacidad adaptativa al entorno generado en los últimos años”. “En este nuevo marco contextual el papel del docente se debe redefinir, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un gestor de ambientes de aprendizaje” (p. 1).

4.3.1. CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Este término, se origina y se populariza inicialmente en el ámbito empresarial, definido en la década de los setenta, recibiendo aportes teóricos para su fundamentación y justificación de la psicología conductista y de determinados modelos económicos, en especial de la teoría

del Capital Humano. Y ya adentrándose más al campo educativo, el origen de este concepto está ligado a la formación profesional (Torres, 2008). Ya a partir del proceso de Bolonia se estableció como concepto clave en la Educación Superior en los escenarios europeos. Cabe mencionar, que la competencia no se debe identificar únicamente como una conducta observable, sino que, va más allá de eso, el ser competente significa poseer conocimientos, habilidades, un saber ser y saber estar, que haga capaz a la persona de desempeñarse profesionalmente en el área para la que se ha formado (Megía, 2016).

Ahora bien, es importante mencionar los diferentes ámbitos desde los que se puede interpretar la competencia, a partir de una perspectiva histórica se visualiza como una capacidad, el tener la habilidad de conseguir algo y realizarlo con una cierta destreza; desde un punto etimológico podemos decir que hace referencia a “ir al encuentro una cosa de otra, responder, estar de acuerdo con, aspirar a algo, ser adecuado”; ya en términos semánticos hace alusión a la “aptitud, idoneidad, quien conoce cierta ciencia o materia, experto en la cosa que expresa” (López, 2016, p. 313). Para lograr una noción más clara de lo que entenderemos por competencias, se realizará un acopio de algunas de las definiciones más conocidas:

1. Capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de “dimensiones cognitivas” y no cognitivas; de esta definición cabe resaltar la dimensión cognitiva, debido a que cada competencia se construye en una combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas, conocimiento (incluido el conocimiento tácito), motivación, orientación de valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que juntos puede movilizarse para una acción eficaz (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), 2002, p. 8).
2. “Capacidad para desarrollar en forma idónea una función o tarea, que implica un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se integran para alcanzar el desempeño exitoso, en función de criterios de calidad preestablecidos” (Núñez y Rojas, 2003, p. 70).
3. Es “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p. 8).

4. Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) y con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) (Beneitone, et al., 2007, p. 320).
5. “Definimos el constructo competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un contexto socio-histórico específico, que permite a la persona humana resolver los “problemas” satisfactoriamente” (Pimienta, 2008, p. 25).
6. “La capacidad del alumno para integrar y movilizar conocimientos, habilidades, valores, actitudes y principios, para resolver tareas complejas en diversos contextos, de manera eficaz y responsable” (Crispín et al., 2012, p. 31).
7. “Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (Tobón, 2013, p. 93).
8. La noción de competencias es dinámica y compleja, lo que implica que debe ser una noción viva en el quehacer docente como elemento que integra el currículum y la práctica, y esto solo se logra si los docentes tienen espacios de discusión, de indagación y de formulación de criterios que les permitan orientar su práctica, asumir riesgos y compartirlas (López, 2014, p. 160).

En el orden de las ideas anteriores, como se puede deducir todas estas definiciones plantean las competencias en términos de capacidades o actuaciones, relacionado con la inteligencia que cada uno de los seres humano tiene, también, se puede visualizar la noción de competencia como esa capacidad de movilizar los recursos internos a nivel de conocimiento y de destrezas desarrolladas para alcanzar algo. Otro de los aspectos importantes que

mentar es la integralidad, porque no solamente se enfatiza en lo que la persona debe saber, sino que también están incluidos los aspectos procedimentales y actitudinales que son necesarios en todo proceso formativo. Por lo tanto, la realización de las actividades docentes requiere de un dominio de conocimientos teóricos – prácticos, didácticos y metodológicos, así como, la demostración de actitudes positivas que favorezcan el trabajo.

Con referencia a las capacidades que normalmente aparece en el concepto de competencia, a veces se tiende a utilizar como un sinónimo de competencia, no obstante, no son lo mismo, pero si, la competencia se desarrolla sobre la base de las capacidades que la persona posee; entonces las capacidades son entendidas como “estructuras psicológicas complejas que constituyen parte fundamental de la personalidad y tienen un carácter ejecutor. Es decir, una capacidad es una construcción cognitiva, que utiliza (real) o puede utilizar (potencial) un estudiante para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo” (Tacca, 2013 p. 208). Y estas suelen expresarse a través de las cualidades que muestra la persona en el desempeño de alguna actividad.

4.3.2. COMPETENCIAS ACADÉMICAS O PROFESIONALES

Cuando ya trasladamos las competencias al ámbito educativo, es necesario no perder de vista aspectos fundamentales como el arte, la vocación y responsabilidad que el docente tenga por esta noble labor, pero también, se debe tener presente que ya no solamente estas características son importantes, sino, que se debe resaltar que “...La tarea de enseñar es una tarea notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para poder ejercer de forma adecuada. En esa exigencia residen las competencias” (Zabalza, 2007, p. 9).

En este sentido, se denota como la educación ha dado un salto importante de una educación centrada en aspectos de enseñar contenidos o en el profesor, haciendo un desplazamiento hacia una educación centrada en el aprendizaje. En donde el papel protagónico lo tiene el estudiante, hay un cambio en el papel del educador, de cómo se gestiona y organiza el nuevo proceso de aprendizaje, haciendo evidente la utilización de un enfoque centrado en las competencias (González y Wagenaar, 2003); según estos mismos

autores, que son los editores del Proyecto Tuning europeo, las Competencias Académicas o Profesionales:

...Representan una combinación dinámica de atributos —con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso). (p. 280)

En este orden de ideas, el conocimiento es un elemento que se debe resaltar dentro de este término, ya que sin una base teórica a través de la cual se logre el conocer, no se consigue una verdadera aplicación práctica del mismo, así mismo, resaltar la parte del saber ser, que se traduce en las actitudes necesarias en lo profesional. En esta misma línea Navío, (2005) hace una definición de las competencias profesionales planteándose como:

...Un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo. (p. 220)

Todos estos atributos personales que se mencionan son los que conforman un profesional de manera integral, en donde no solamente se han incorporado conocimientos teóricos de un área en específico, sino que se ha enseñado a asumir posturas actitudinales que ayudan al éxito de un profesional, que se traduce en un aprender a ser, lográndose conformar capacidades que permiten adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes.

Igualmente, es oportuno resaltar que parte de las competencias docentes, también debe incluir la formación en las responsabilidades que los docentes tienen, que son parte de su desempeño profesional, en este sentido, según el Reglamento de la Carrera Docente, Capítulo II de las Obligaciones, Artículo 87 de la Secretaría de Educación (2014) plantea que los docentes en la función del cargo en que prestan sus servicios, tendrán obligaciones y una de

ellas es el inciso: v) “Realizar las labores inherentes al cargo que desempeña, directa y personalmente y con alto grado de responsabilidad” (p. A. 49), por lo tanto, los docentes deben estar preparados para realizar todo el proceso que conlleva el formar a un estudiante.

4.3.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

Con relación a las características que tienen las competencias, Tobón (2005, pp. 62-65) señala cinco, que son fundamentales para la comprensión de estas:

- **Contexto:** son un tejido de relaciones realizadas por las personas, y hay que entenderlos desde las transformaciones económicas, políticas, sociales y educativas, que tienen influencia en las personas. Los contextos de las competencias pueden ser: disciplinarios (conjunto de conceptos, teorías, historia...), transdisciplinarios (tejidos de conocimientos contruidos por la articulación de diferentes saberes), internos (mente) y socioeconómicos (dados por dinámicas culturales, sociales y económicas).
- **Idoneidad:** característica central del concepto de competencias y por ende parte de los criterios de evaluación para determinar el nivel de competencia. Relaciona e integra el tiempo y la cantidad con aspectos tales como: calidad, empleo de recursos, oportunidad y contexto.
- **Actuación:** el saber actuar, implica un proceso de desempeño en el cual se realizan acciones con un determinado fin, de manera flexible y oportuna, para modificar y transformar el contexto, y no solo adaptarse a este y comprenderlo, también está implícito un dominio de la lingüística y la comprensión de la información.
- **Resolución de problemas desde la complejidad:** esto no solamente implica el grado de aprendizaje de las nociones, conceptos y categorías de una determinada disciplina, sino también de la forma como sean significados, comprendidos y abordados en un contexto. Por lo que la resolución de problemas desde la perspectiva de las competencias involucra la comprensión del problema en un contexto disciplinar, social y económico; establecer estrategias de solución; considerar consecuencias de los problemas y efectos de la solución; aprender para asumir y resolver problemas similares en el futuro.

- **Integralidad del desempeño:** toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales, por lo cual, el desempeño debe ser asumido también en su integralidad. En este sentido, desde cualquier perspectiva el ser humano debe ser visto como una totalidad y no como una suma de partes, porque, no es posible afectar una de sus dimensiones sin afectar las demás.

4.3.4. COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS

En cuanto a los componentes que conforman la estructura de una competencia Tobón, (2013, p. 51) plantea que la competencia debe abarcar como mínimo la integralidad del desempeño humano. Además de la lista que se mencionará, también hay que tener presente elementos que son fundamentales como el desarrollo humano y los problemas cotidianos del entorno:

- **Identificación de la competencia:** debe tener un nombre y la descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una condición de calidad.
- **Criterio de desempeño:** son los resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales del trabajo.
- **Rango de aplicación:** son las diferentes clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de competencia y los criterios de desempeño.
- **Problemas:** son los que la persona debe resolver de forma adecuada mediante la competencia.
- **Elementos de competencia:** son los desempeños específicos que componen la competencia identificada.
- **Saberes esenciales:** saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño los cuales se clasifican en saber ser, saber conocer y saber hacer.

- **Evidencias requeridas:** son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar la competencia de una persona, debe estar acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.
- **Caos e incertidumbres:** es la descripción de las situaciones de incertidumbre asociadas al desempeño de la competencia, las cuales deben ser afrontadas mediante estrategias.

A la hora de hablar del tema de las competencias, es importante tener presente los aspectos que las caracterizan y los componentes, ya que son un conjunto esencial para comprender la integralidad de estas, que permiten tener nociones unificadoras y compartidas de lo que se va a entender desde diferentes ámbitos.

4.3.5. IMPORTANCIA E UTILIDAD DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Las competencias docentes son importantes, porque ayudan a enfrentar los diferentes retos crecientes y cambiantes que han tocado vivir, también, son especialmente importantes porque, de alguna o de otra manera, el desarrollo de otras personas depende, en gran parte, del trabajo que cada docente realiza diariamente. Por eso, es necesario tener claro que “las competencias no son un estado ni un conocimiento que se posee y, por lo tanto, no se pueden reducir a un saber o a un saber hacer” (p. 14), sino que estas van más allá de eso, porque involucran una serie de recursos personales de los docentes tales como: conocimientos, destrezas y cualidades; resaltando la importancia de la aplicación práctica y contextualizada de estas (Cano, 2005).

En relación con la utilidad de las competencias profesionales, está en la capacidad que se desarrolla para hacer frente a contextos competitivos, dinámicos y variables, para lograr cumplir con ciertos estándares que se han establecido. “Así, la competencia profesional supone considerar dos referentes básicos: el social y el individual que, aunque en ocasiones contrapuestos, deben tenerse presentes con una intención transformadora de lo individual y de lo social” (p. 220); en lo referente a la parte individual esta es derivada de la combinación de recursos y a la vez una parte social, la que es representada por los requerimientos (Navío, 2005).

Ya específicamente en relación con las competencias profesionales que se estarán abordando en este estudio, serán tres que son las bases fundamentales en toda formación docente y que están alineadas con el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica, entre éstas tenemos: las competencias pedagógico-didácticas, competencias disciplinares y las competencias de investigación.

Enfocándose en las competencias pedagógico didácticas, éstas son elementales en los procesos de formación de la nueva generación de docentes. Esto supone, que los aspirantes a docentes, deben tener un nivel alto de desarrollo de las habilidades necesarias para enseñar, en donde puedan hacer ajustes necesarios, según el escenario educativo en donde les toque desenvolverse. Según Rivadeneira (2017) a éstas habilidades que los docentes utilizan para desarrollar la clase, se conoce como competencias didácticas (orientación), es decir el estudio de los procesos de aprendizaje, es específicamente la manera de trasladar a los estudiantes los contenidos sin cambiar la información y transformar a conocimientos mediante la “reflexión pedagógica de esa práctica”, todo este proceso que se lleva a cabo al enseñar se le conoce como competencias pedagógicas y éstas últimas “se apoyan en la reflexión de la actividad pedagógica” (pp. 51-52). En esta misma línea de pensamiento, Aguiar y Rodríguez (2018) son de la opinión de que las:

Competencia pedagógico-didáctica: se refiere no solo a cómo enseñar sino a la de toma de decisiones, tan necesaria en el proceso enseñanza aprendizaje para poder atender todas las situaciones que se presentan. El profesor debe tener criterios de selección entre una serie de estrategias para promover los aprendizajes en los alumnos; ser un facilitador del proceso, lo cual incluye el dominio de las herramientas que ofrecen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para la creación de nuevos medios de enseñanza aprendizaje y la actualización de sus conocimientos. (pp. 146-147)

Esta misma autora, apunta que en los inicios del siglo XXI las exigencias actuales del mundo globalizado, con desarrollo científico y técnico, demandan que se retome con más ímpetu la necesidad de la formación por competencias, porque la enseñanza tradicional no tiene cabida y entra en controversia con los requerimientos del mundo contemporáneo;

también, en lo referente a las herramientas tecnológicas, existe un desarrollo vertiginoso de la tecnología y una necesidad de control del conocimiento, por lo tanto es urgente que “las instituciones de Educación Superior fortalezcan sus capacidades de docencia, investigación y extensión para que la calidad del aprendizaje le permita al egresado desenvolverse con eficiencia en el mundo del trabajo para resolver los problemas que la sociedad le plantee” (Aguar y Rodríguez, 2018, p. 143).

Esta resolución de problemas en los nuevos escenarios según Rappoport et al. (2020) exige que “la actividad del docente se vincula con el uso pedagógico de tecnologías digitales, la creatividad para resolver distintos retos que la situación excepcional plantea, el despliegue de estrategias de comunicación” (p. 4), que ayudan a mejorar la labor que realiza el docente diariamente, asimismo, a diseñar los planes didácticos para mejorar el aprendizaje independiente.

De ahí que, la nueva generación de docentes, debe salir con un kit de herramientas, en donde traiga incorporado un cúmulo de conocimientos, científicos, técnico, pedagógicos, didácticos, disciplinares, de investigación, tecnológicos, que sean capaces de desenvolverse en cualquier contexto en donde les toque desarrollar su quehacer, así como también un componente básico que es autoconocimiento y dominio propio.

Continuando con la importancia de las competencias del dominio de las herramientas tecnológicas, la UNESCO (2016, p. 152) hace dos recomendaciones de política educativa para el uso de TIC. La primera, las políticas públicas deben seguir algunos criterios generales para el uso de TIC en educación, que sean definidas como un derecho de la población, de tener acceso a la tecnología e Internet; asegurar la capacitación básica para docentes y familias en el uso de tecnologías digitales; establecer regulaciones que garanticen el derecho a la privacidad. Como segunda recomendación, para el efectivo uso de TIC en la escuela es necesario implantar medidas que apunten a promover procesos pedagógicos personalizados y enfocados en los estudiantes; facilitar la colaboración dentro de la escuela y fuera de ella, para crear comunidades de aprendizaje; aprovechar el saber de los estudiantes por su familiaridad con las TIC; incluir los usos de las TIC como herramientas para el aprendizaje en los programas de formación inicial y fomentar la creación de redes de intercambio para compartir modelos

pedagógicos, curriculares y prácticas pedagógicas; también, alentar espacios para la innovación en el uso de TIC para apoyar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales entre los estudiantes.

Ya entrando en las competencias específicas, el profesional “como graduado de una disciplina, requiere dominar su especificidad a la vez que debe tener un conocimiento amplio que permita establecer relaciones intradisciplinarias e interdisciplinarias para desarrollar en sus alumnos la integralidad, tan pertinente en estos tiempos de avalancha informacional” (Aguar y Rodríguez, 2018, p. 147).

En cuanto a la evidencia de la incorporación de estas competencias en los documentos legales, en el Reglamento de la Carrera Docente, Capítulo II de las Obligaciones, Artículo 87 (2014, p. A. 49) plantea que los docentes en la función del cargo en que prestan sus servicios, tendrán obligaciones y una de ellas es el inciso: f) Incrementar la calidad del proceso de aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación, la innovación y el mejoramiento continuo, por lo tanto, los docentes están llamados a realizar investigaciones e innovaciones dentro de su quehacer docente y deben hacerlo de manera permanente.

De los planteamientos anteriores, se puede visualizar la importancia que tiene la investigación y la innovación para la resolución de las diferentes problemáticas que se encuentran en el sistema educativo, en relación con este tema Imbernón (2012) señala que la investigación del profesorado se divisa, en la actualidad, como uno de los procesos importantes en el campo de la educación, ya que a través de la misma se logran establecer mejores procedimientos para la formación del profesorado. En este orden de ideas, la investigación ha dado pistas por una mejor planificación de la formación, en donde se analice la incidencia de los diferentes modelos y modalidades de formación, para poder establecer qué modalidades son las que provocan innovación, poder recoger las necesidades sentidas sobre el campo del profesorado y de la formación docente, para que se asuma la importancia de cambio que requiere la educación.

4.3.6. CLASIFICACIÓN O PRINCIPALES PROPUESTAS SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES

Para tener un panorama general de las competencias docentes, hay varios estudios y propuestas que se han realizado sobre este tema, en donde se proponen y se han adoptado una serie de orientaciones para lograr satisfacer las necesidades de los sistemas educativos de diferentes países, a continuación, revisaremos algunos que son relevantes para este estudio, tenemos la propuesta coordinada por Jacques Delors, que es un Informe realizado para la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, en donde se plantea la necesidad del desarrollo de las competencias en el ámbito educativo. Competencias que estén desarrolladas sobre la base de cuatro pilares de la educación o del conocimiento: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” (Delors, 1996, pp. 95-96).

Otra propuesta importante sobre el tema de competencias docentes es el informe Tuning, que nació como una reforma a la Educación Superior para la convergencia europea de los títulos en torno a un diseño por competencias. Está, había sido una experiencia exclusiva de Europa; sin embargo, a partir de la misma se ha generado el proyecto Tuning-América Latina 2004-2006, que “surge en un contexto de intensa reflexión sobre Educación Superior, tanto a nivel regional como internacional,” (p. 11) visualizándose hoy en día, más allá de un proyecto, por lo que se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta que ha sido construida por las universidades para las universidades (Beneitone, et al., 2007).

Dentro del mismo contexto europeo, Perrenoud hace una propuesta de las competencias que se requieren para la profesión docente, agrupando diez grandes familias. También, Gemma Tribó, a partir de la clasificación planteada por Delors, hace una integración de las competencias en cuatro ámbitos: disciplinar (Saber), metodológica (Saber hacer), social (Saber estar) y personal (Saber ser), haciendo una categorización para cada uno de esos componentes. A continuación, se hará una revisión de los informes antes mencionados.

INFORME DE LA UNESCO

En este informe, se hace una revisión de diferentes aspectos importantes sobre los cuales debe estar estructurada la educación y que han servido para orientar los procesos educativos hoy en día en diferentes países. Para cumplir con las responsabilidades encomendadas a los sistemas educativos y que le son propias, según Delors (1996) la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento:

1. Aprender a conocer: consiste en adquirir los instrumentos de la comprensión; puede considerarse desde dos perspectivas a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto al medio, se trata de que cada persona aprenda a comprender el mundo que la rodea, al menos lo suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir, permitiendo apreciar las bondades del conocimiento y de la investigación individual. En este sentido, el aprender para conocer supone, tener en consideración tres aspectos importantes, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento; El ejercicio de la memoria y el ejercicio del pensamiento.
2. Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; que abarca la adquisición de una formación profesional y de competencias que son necesarias para poder adaptarse a escenarios diferentes y cambiantes. Ya no se le puede dar a «aprender a hacer» el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participe en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias.
3. Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Se trata de que se establezcan relaciones en un contexto de igualdad y se formulen objetivos y proyectos comunes, para que los prejuicios y la hostilidad subyacente puedan dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad. Por consiguiente, se pueden dar dos orientaciones a la educación: el

descubrimiento gradual del otro y fomentar durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.

4. Aprender a ser, este último es un proceso fundamental en el cual convergen elementos de los tres anteriores. La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. Por consiguiente, la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. (pp. 96-108)

PROYECTO TUNING

Tuning es una experiencia que surgió en Europa, que reunió a más de 175 universidades, que realizaron un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia. “El verbo «to tune» significa afinar, acordar, templar y se refiere a instrumentos musicales”. En el proyecto se usa tuning, en gerundio, haciendo referencia a que está en constantes procesos de cambios, que es abierto y dinámico y que se requiere la integración de diferentes académicos para lograr el diálogo y los consensos en la educación (González y Wagenaar, 2003, p. 17). Con base en la propuesta europea, surge el proyecto Tuning – América Latina, en un contexto de intensa reflexión sobre Educación Superior, tanto a nivel regional como internacional.

En cuanto a la función específica de este proyecto es fomentar la mejora de la calidad de los programas y proporcionar los medios necesarios para desarrollarla. “A modo de definición de trabajo para Tuning, mejorar la calidad significa realizar un esfuerzo constante para mejorar la calidad del diseño, aplicación e implementación del programa”. El planteamiento de Tuning se basa en una serie de características (González y Wagenaar, 2006, p. 307):

- Una necesidad identificada y acordada.
- Un perfil bien descrito.

- Resultados de aprendizaje correspondientes formulados en términos de competencia.
- La correcta asignación de créditos ects⁵ a las unidades del programa.
- Planteamientos adecuados para enseñar, aprender y evaluar.

En el marco de este proyecto, se analizan dos conjuntos diferentes de competencias: las primeras, son todas aquellas competencias que se relacionan con cada área temática, que son cruciales para cualquier profesión, porque se refieren al conocimiento concreto de un área temática que las denomina como competencias específicas (que incluyen las destrezas y el conocimiento) y, en segundo lugar, Tuning trató de identificar aquellas competencias generales y que son afines a cualquier carrera, denominadas competencias genéricas (González y Wagenaar, 2003, p. 80).

Tuning en el informe final de la fase II distingue tres tipos de competencias genéricas (González y Wagenaar, 2006, p. 35):

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas;
- Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales);
- Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

Ya refiriéndose a las competencias específicas de un área temática, para el caso el tema de los docentes que es el que nos ocupa en este estudio, Tuning plantea una lista de competencias que se deben formar en el profesorado:

- Comprometerse con los progresos y logros de los alumnos.
- Ser competente en diversas estrategias de enseñanza/aprendizaje.
- Ser competente en el asesoramiento de alumnos y padres de alumnos.
- Conocer la materia que debe impartirse.
- Ser capaz de comunicarse de forma eficaz con grupos e individuos.

⁵ Sistema de Acumulación y Transferencia de Créditos

- Ser capaz de crear un clima facilitador del aprendizaje.
- Ser capaz de hacer uso del e-learning integrándolo en los contextos de aprendizaje.
- Ser capaz de administrar el tiempo con efectividad.
- Ser capaz de reflexionar sobre el propio rendimiento y evaluarlo.
- Ser consciente de la necesidad de un desarrollo profesional continuo.
- Ser capaz de evaluar los resultados del aprendizaje y los logros de los alumnos.
- Ser competente en la resolución colaborativa de problemas.
- Ser capaz de responder a las diversas necesidades de los alumnos.
- Ser capaz de mejorar los entornos de enseñanza/aprendizaje.
- Ser capaz de adaptar el curriculum a un contexto educativo específico. (González y Wagenaar, 2006, p. 97)

Como ya se mencionó, a partir del proyecto Tuning europeo, surge el proyecto Tuning-América Latina, interesados en esa idea de “búsqueda de puntos de acuerdo, de convergencia y de entendimiento mutuo, para facilitar la comprensión de las estructuras educativas,” (p. 152) que es importante para las universidades. Partiendo de esa necesidad de la comprensión de las problemáticas que enfrentan las universidades europeas, que no están alejadas de las problemáticas que enfrentan las universidades latinoamericanas, por un lado, “la necesidad de compatibilidad, de comparabilidad y de competitividad de la Educación Superior no es una aspiración exclusiva de Europa,” la globalización, por la creciente movilidad de los estudiantes y la etapa de internacionalización que se está viviendo, “la universidad, como actor social, se enfrenta a desafíos y a responsabilidades, sin tomar en cuenta de qué lado del Atlántico nos encontremos” (González et al., 2004, p. 153).

Para la selección y definición de las competencias que se propusieron en el marco del proyecto Tuning - América Latina, se realizó una primera reunión general realizada en Buenos Aires en marzo 2005, en donde se presentó, el borrador de las 85 competencias genéricas propuestas por los 18 países, y el último día de la reunión, en plenario, se tomó la decisión de presentar un listado definitivo de 27 competencias genéricas y 27 competencias específicas que surgieron del proceso de debate, investigación y consulta realizado en las reuniones

Tuning América Latina y en las diferentes universidades de los países participantes (Beneitone, et al. 2007, pp. 134-137):

COMPETENCIAS GENÉRICAS

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.

27. Compromiso con la calidad.

Haciendo una comparación de este grupo de competencias genéricas con el listado del proyecto europeo, se denota una gran similitud en la definición de las competencias genéricas principales, a tal punto de que convergen 22 competencias, de las cuales en el listado latinoamericano se han precisado aún más en su definición. Además, 5 de las competencias del listado europeo fueron reagrupadas y redefinidas en 2 competencias por el proyecto latinoamericano. También cabe destacar que, el proyecto latinoamericano incorpora 3 competencias nuevas: “responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural,” y tres competencias que se encuentran dentro del proyecto europeo que no fueron consideradas para la versión latinoamericana (conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro) (Beneitone, et al. 2007, p. 45).

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

A continuación, se presentan las competencias que surgieron de los procesos de debate y consultas realizadas en las reuniones del proyecto Tuning - América Latina de los diferentes países participantes:

1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.
6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.
8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.

9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15. Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21. Analiza críticamente las políticas educativas.
22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.
23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27. Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Beneitone, et al. 2007, p. 137)

COMPETENCIAS PLANTEADAS POR PERRENOUD

Este autor de origen francés hace una propuesta de las competencias que se requiere para la profesión docente, parte, tomando como guía referencial las competencias adoptadas en Ginebra en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración ha participado activamente. En esta guía de competencias lo que busca es representar un horizonte, enfatizando en los procesos cambiantes. Esta propuesta agrupa diez grandes familias, tal y como se aprecia a continuación (Perrenoud, 2004, p. 6):

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

COMPETENCIAS PLANTEADAS POR GEMMA TRIBÓ

Plantea, que, en la formación profesional de la nueva generación de educadores (refiriéndose específicamente a profesores de secundaria), se requiere un nuevo perfil profesional, en donde los profesores posean una formación bajo un doble perfil: por un lado, una sólida formación en el área científica y por otro, un dominio de las competencias profesionales específicas del docente y del educador. Para la conformación de este doble perfil se requiere una interrelación que haga de puente entre la teoría y la práctica, por lo que, se necesita una formación inicial del profesorado de secundaria que haga explícita la interrelación constante entre los conocimientos del área disciplinar, de su didáctica específica y del bloque psicosociopedagógico. Asumiendo categorías de conocimiento como “el saber, el saber hacer

y el saber ser”, que son analíticas, por lo que, los docentes deben tener claridad que, lo que define a un docente como docente competente, no es solamente el dominio de la ciencia que enseña, sino, la capacidad profesional que tenga de integrar adecuadamente en las secuencias instructivas, en sintonía con el perfil psicopedagógico de los estudiantes y el contexto (Tribó, 2008, p. 192).

Esta autora ha concretado un conjunto de competencias profesionales, qué específicamente debe adquirir un profesor. A continuación, se revisará la clasificación de competencias planteadas por Tribó (2008, pp. 201-205), la que está en el marco de los cuatro pilares de la educación que plantea Delors, denominándose: Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser:

Competencias Científicas/Aprender Permanentemente (saber)

- Conocer sólidamente los contenidos científicos actualizados del área o disciplina de la que es profesor.
- Conocer la historia de la ciencia y la evolución epistemológica del área o disciplina de la que es profesor.
- Conocer la metodología de investigación de la ciencia que enseña, y saber hacer la transposición didáctica del metaconocimiento al metaaprendizaje en la propia área, para crear situaciones que favorezcan el aprendizaje autónomo y ayudar a aprender a aprender.
- Saber planificar, organizar y secuenciar adecuadamente situaciones de aprendizaje gracias al dominio de la didáctica específica y de las estrategias didácticas de su área o materia en las etapas de 12 a 16 años y de 16 a 18 años.
- Tener formación en pedagogía, psicología evolutiva y de la educación y en sociología de la educación aplicadas a los adolescentes y jóvenes (12 a 18 años).
- Conocer las estrategias educativas innovadoras, para reflexionar sobre la práctica educativa y mejorarla.
- Dominar las tecnologías de la información y de la comunicación para poderlas utilizar en la didáctica del área o disciplina y para hacer uso de ella en situaciones educativas.
- Tener un alto nivel de competencia lingüística en las lenguas que correspondan.

- Dominar de manera suficiente una lengua extranjera, para poder impartir la docencia del área de la cual es profesor en lengua extranjera, si el proyecto educativo de centro así lo prevé.

Competencias Metodológicas/Técnicas (saber hacer)

- Saber gestionar la actividad en el aula y su clima relacional, creando un ambiente de acogimiento, de confianza, de diálogo, de respeto y de trabajo.
- Aplicar estrategias para agrupar a los alumnos para realizar actividades compartidas y trabajar en equipo. Fomentar dinámicas que cohesionen e integren el trabajo del grupo clase, y que muestren sensibilidad hacia la interculturalidad y la diversidad de los alumnos.
- Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales que permitan evaluar y optimizar el clima relacional en el aula.
- Interpretar la diversidad presente en el aula y buscar respuestas pedagógicas, individuales y colectivas, a los diferentes problemas de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado.
- Desarrollar la acción tutorial y la orientación personal, y facilitar información académica y profesional, ofreciendo a los alumnos atención individualizada y de grupo.
- Dominar estrategias, técnicas y recursos para la resolución de conflictos.
- Saber reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente (autoevaluación y evaluación compartida) para introducir elementos de cambio y de mejora.
- Diseñar una programación didáctica de la propia área y de los niveles y ciclos de que sea responsable, adaptando didácticamente los contenidos al perfil psicosociopedagógico de los alumnos para conseguir un aprendizaje comprensivo y significativo.
- Conocer sistemas y técnicas de evaluación de las competencias y utilizarlas para identificar las necesidades educativas de los alumnos.
- Hacer una evaluación inicial de los alumnos y un seguimiento del proceso de aprendizaje a través de evaluaciones cualitativas que nos permitan observar y estimular su progreso.
- Elaborar propuestas de adaptación individual del currículum del área para atender necesidades educativas especiales.

- Tener capacidad de preparar, seleccionar y construir materiales didácticos y utilizarlos en la propia área curricular o en proyectos interdisciplinarios de estudio de casos, resolución de problemas o investigaciones escolares.
- Utilizar e incorporar con normalidad las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Usar los resultados de la evaluación, en su vertiente pedagógica y no exclusivamente acreditativa, como elemento promotor de la mejora del aprendizaje de los alumnos y para mejorar la propia actuación docente y adaptar o modificar, si es necesario, la programación didáctica del área.

Competencias Sociales/Participativas (saber estar)

- Desarrollar actitudes de participación y colaboración como miembro activo de la comunidad educativa.
- Saber dinamizar el alumnado en la construcción participada de reglas de convivencia democrática en el centro y en el aula, y aprender a afrontar y a resolver de manera colaborativa y reflexiva situaciones problemáticas de centro o de grupo y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
- Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
- Trabajar en equipo para diseñar y desarrollar proyectos educativos, por áreas curriculares, por ciclo o nivel y unidades de programación que permitan adaptar el currículum del centro de secundaria al contexto sociocultural.
- Participar en la coordinación de la programación docente del centro y en la concreción de estrategias didácticas y metodológicas, y en los proyectos del centro (Plan de Acción Tutorial, Plan de Acogida, Plan de Calidad, Proyecto Lingüístico, Escuela Verde, etc.).
- Facilitar la comunicación y la acción tutorial con los alumnos y las familias.
- Respetar y saber aplicar la legislación y la normativa del sistema educativo y conocer con profundidad la que afecta a la etapa de secundaria en particular.
- Fomentar la relación del centro educativo con las instituciones y agentes sociales del entorno, con los cuales debe compartir y fomentar objetivos educativos.

- Colaborar y trabajar con otros profesionales de la educación (educadores sociales y psicopedagogos), con trabajadores sociales o con profesionales de la sanidad, con los cuales el centro de secundaria comparte objetivos educativos, de promoción de la salud y de desarrollo armónico de los jóvenes y los adolescentes.
- Participar en proyectos de investigación educativa para introducir propuestas de innovación dirigidas a la mejora de la calidad educativa.

Competencias Personales/Interpersonales/Intrapersonales (saber ser)

- Tener un buen conocimiento de uno mismo y una imagen realista de las propias capacidades.
- Saber tomar decisiones individualmente y ayudar a procesos colectivos de toma de decisiones.
- Asumir responsabilidades de coordinación docente, de organización y, si es necesario, de liderazgo dentro del centro.
- Fomentar un clima relacional de centro basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación.
- Construir una identidad profesional, individual y colectiva, basada en el autocontrol y el equilibrio emocional, resistente a la frustración y que no dimita nunca de acoger a los alumnos en el proceso educativo integral.
- Asumir la dimensión ética de la propia profesión y ser conscientes de los deberes y las obligaciones que comporta.
- Ser consciente de que, con la acción educativa, el profesor de secundaria comparte y construye valores con sus alumnos y participa en la construcción del futuro.
- Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuado, mediante la evaluación que ayuda a mejorar la propia práctica.
- Mostrar capacidad de relación y comunicación, así como equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
- Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.

PARTE III. ANÁLISIS DE RESULTADOS



3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS GRADUADOS

Con base en los datos obtenidos del cuestionario aplicado a los graduados, se procedió a realizar el análisis estadístico de los resultados respectivos, haciendo una síntesis para cada ítem, utilizando figuras y tablas de frecuencia absoluta, considerando el valor de la tendencia más relevante por cada dimensión, en síntesis, se elaboró una tabla con los ítems respectivos, valores obtenidos, frecuencia absoluta y relativa. Cabe mencionar, que el cuestionario que se aplicó estaba dividido en dos partes, en la primera se incluyeron los datos generales de los participantes y en la segunda las preguntas relacionadas con las variables y las dimensiones del estudio.

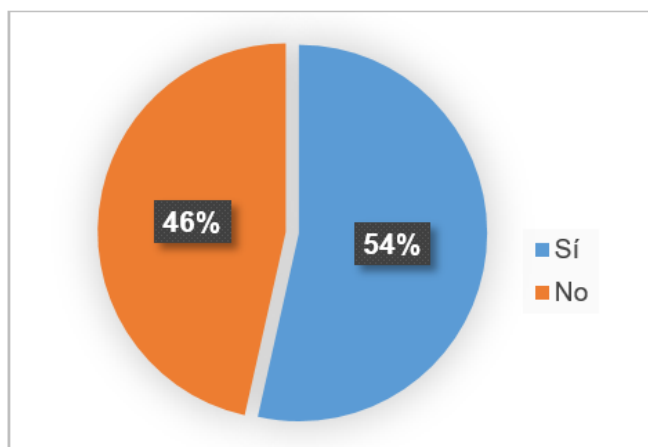
ANÁLISIS PARTE I: DATOS GENERALES

A continuación, se presentan los resultados de los datos generales de los participantes del estudio, que permite conocer aspectos relacionados al trabajo, la edad, el género, sede, grado académico, año de graduación, tipo de administración del centro donde labora, tiempo de laborar y departamento donde labora.

Las respuestas a esos aspectos se presentan en las siguientes figuras, que permite ver las características más relevantes de los graduados que respondieron el cuestionario.

Figura 8

Condición Laboral de la Población Objeto de Estudio



Nota. Resultado del cuestionario aplicado a 231 docentes de Educación Básica.

Para especificar el total de la muestra de la población que trabaja y que se tomó en consideración en el estudio, se usó como referencia el consentimiento informado de la población. En este sentido, el 98.70% indicó que sí daba su consentimiento para poder responder el instrumento, esto equivale a 228 graduados, quedando 1.30% (3 participantes) que no dio el consentimiento para responder el instrumento, sumando un total de 231 participantes.

De esos 231 participantes, 228 respondieron el instrumento, de los cuales 54% (122) trabaja y el 46% (106) no trabajan, por lo que, la muestra del estudio estuvo conformada por 122 graduados de la Licenciatura de Educación Básica, debido a que se está tomando en consideración a los graduados que se encuentran laborando y que tienen entre 1 a 5 años de experiencia.

Otros hallazgos:

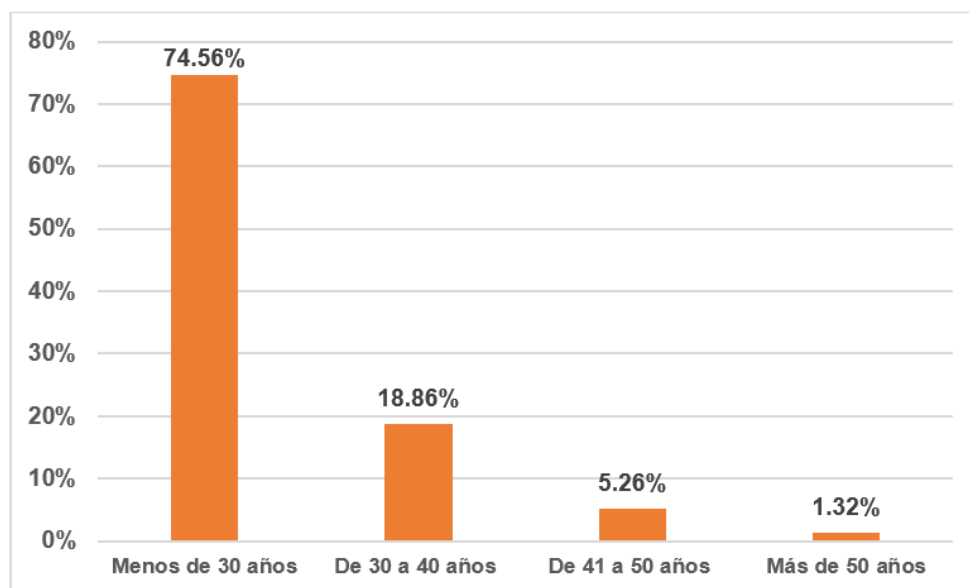
Cabe mencionar, que a medida se fueron recolectando los datos y hasta finalizar la recolección de estos, se logró identificar que se mantuvo un 4% de diferencia de los que no trabajan con el porcentaje de los que sí trabajan. Por lo tanto, es posible determinar que el 46% de los graduados de la Licenciatura de Educación Básica no trabaja en la docencia. Siendo este un indicador que revela la falta de oportunidades que tienen los docentes para ejercer la profesión en el país.

Otro dato interesante, que se obtuvo a través de las llamadas telefónicas que se hicieron a la mayoría de la población objeto de estudio y que los familiares comunicaron, fue que el graduado estaba en el extranjero en busca de oportunidades, debido a que, según sus familiares no encontraron trabajo aquí en el país.

Con relación a este tema, Duriez et al. (2016) han demostrado que, en Honduras, en el 2004 la tasa de desempleo era del 28% de la población en edad laboral, sin embargo, ya en el 2008 se registró una caída del desempleo a un 3.5% aumentando este porcentaje en el 2013 a un 4.5%. Esto debería llevar a la reflexión acerca de la pertinencia de la Educación Superior, de sus carreras, con respecto, a las demandas del mercado y a la preparación del profesional que la sociedad necesita en el siglo XXI (p. 35). Por lo que, el tema de desempleo es una de las cuestiones que deberían generar preocupación y de atención por parte de las universidades, ya que es un problema que crece de manera acelerada.

Figura 9

Distribución de los Graduados por Rango de Edad



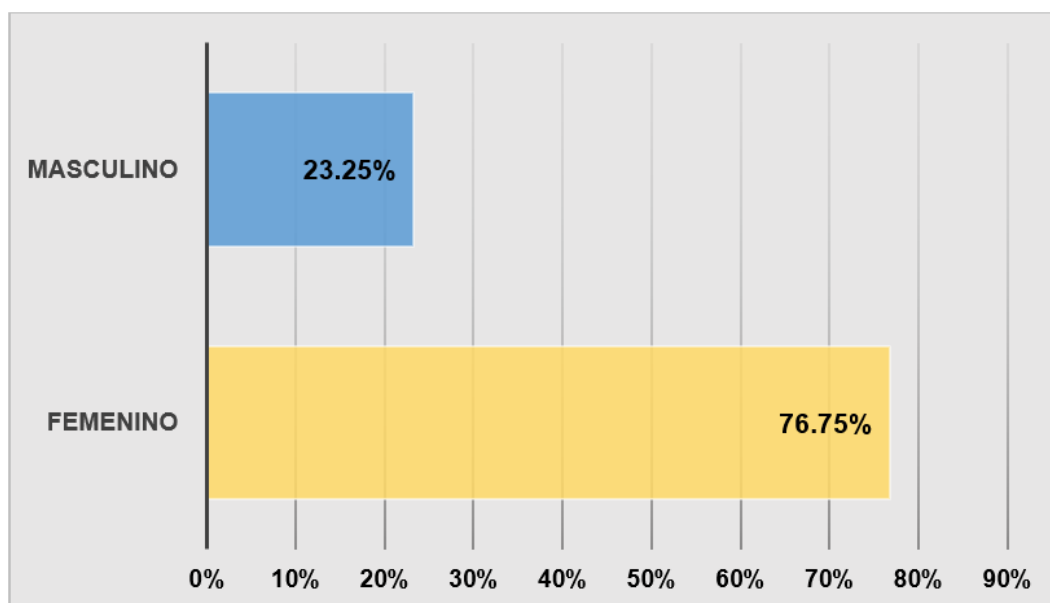
Nota. Edades de los graduados.

Según se aprecia en la figura, 170 graduados el 74.56% se encuentran en un rango de edad de menos de 30 años, 43 graduados el 18.86% están en el rango de 30 a 48 años, 12 graduados el 5.26% están en el rango de 41 a 50 años y hay 3 graduados 1.32% que se

encuentran en una edad mayor de 50 años, reflejando que estos últimos comenzaron sus estudios universitarios a una edad adulta.

Tomando en consideración los años en el ejercicio de la profesión, se puede apreciar que la mayoría de los graduados 170 (74.56%) egresaron de la universidad a la edad aproximada de 25 años.

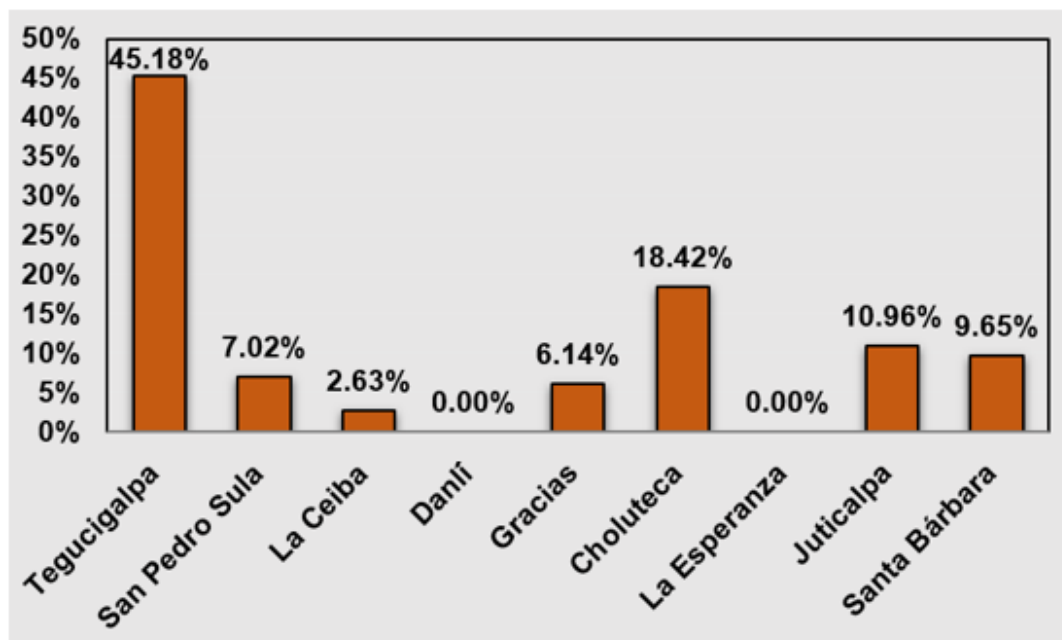
También, en su mayoría son jóvenes y ya llevan algunos años ejerciendo la profesión. Específicamente para este estudio era importante que tuvieran entre 1 y 5 años de experiencia laboral, debido a que en estos primeros años que el profesorado “comienza a enseñar, se inicia un proceso de articulación y de bucle recursivo entre el conocimiento proposicional adquirido durante los años de formación y las prácticas docentes” (Guzmán, 2011, p. 1008). Este periodo introductorio al ejercicio de la docencia, abarca los primeros años y representan un momento de aprendizaje y de apropiamiento del quehacer docente, en donde deben adquirir conocimientos profesionales del cómo enseñar en el contexto real, especialmente en contacto con los estudiantes en las clases. Significan también, un momento de socialización profesional con otros profesionales con mayor experiencia, a los que les denominan expertos, “hay que señalar que cuando hablamos del profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente” sino, principalmente a un profesional con un elevado nivel de competencias docentes (Marcelo, 2009, p. 4).

Figura 10*Distribución de Graduados por Género*

Nota. Género predominante.

En cuanto al género de la población objeto de estudio, se observa un predominio del género femenino, siendo este un indicador importante que revela, que en educación hay una preponderancia de la mujer, prevaleciendo en un 76.75% (175) y el 23.25% (53) del género masculino.

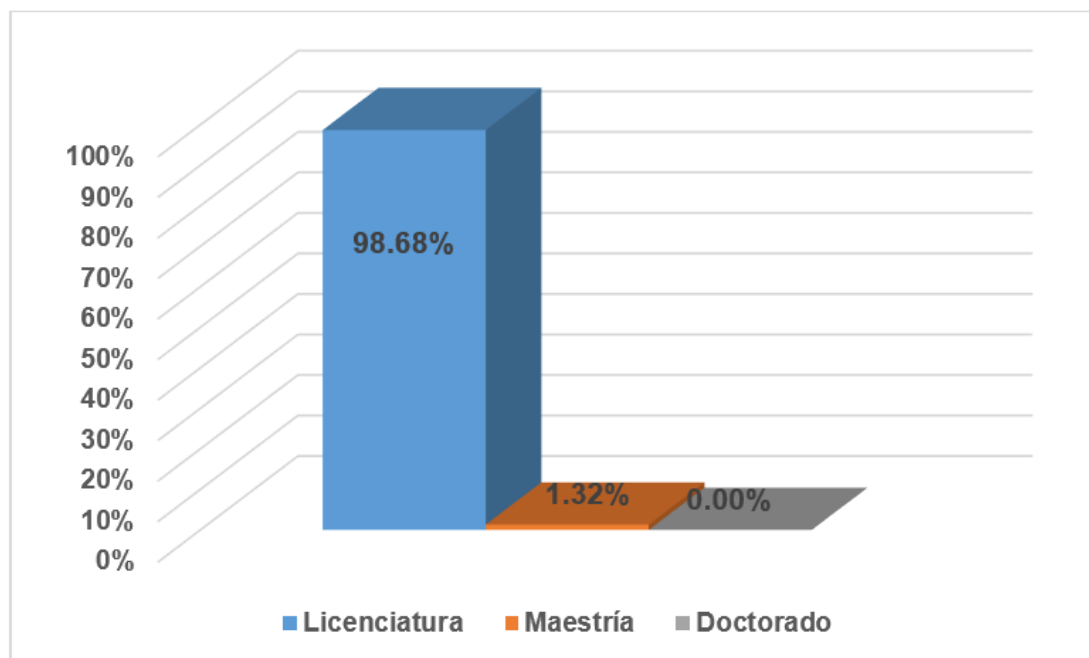
En consonancia con este dato, De la Cruz (2006) señala que “...las mujeres aventajan a los hombres en el nivel secundario, terciario y universitario donde se registra mayor porcentaje de mujeres. Estos valores podrían estar indicando una mayor proporción de mujeres que orientan su formación a la docencia de grado o secundaria (maestras o profesoras)” (p. 289). Dejando entrever, que, actualmente hay una mayor prevalencia de la mujer en el rol docente y que posiblemente va en aumento. Por lo que, las universidades están llamadas a continuar rompiendo esos esquemas culturales arraigados, con políticas educativas que estén enfocadas no solamente al aseguramiento de la calidad educativa, sino, de tal forma que, incluyan de manera colectiva, una mayor equidad, en donde no se tengan discriminaciones y no se invisibiliza la participación de ninguno de sus actores.

Figura 11*Sede de Graduación*

Nota. La sede de Danlí y La Esperanza aparece en cero debido a que todavía no hay graduados.

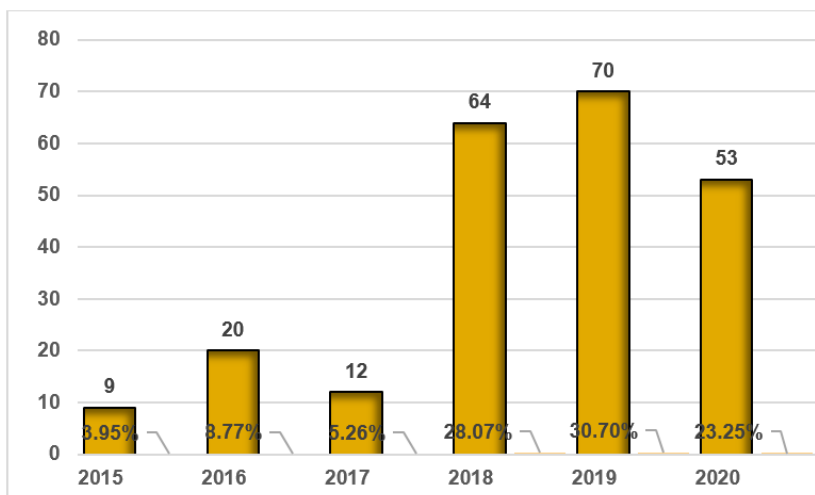
La mayoría de los participantes del estudio se graduaron de la sede central de la universidad (Tegucigalpa) y representan el 45.18% (103), seguido de Choluteca con el 18.42% (42), en Juticalpa se graduaron el 10.968% (25), en Santa Bárbara el 9.65% (22), de San Pedro Sula 7.02% (16), de Gracias 6.14% (14) y de La Ceiba el 2.63% (6).

Cabe mencionar que en las sedes en donde aparece 0%, es debido a que no han tenido ninguna promoción de graduados y hasta este año 2021 sale la primera promoción de graduados.

Figura 12*Grado Académico Actual*

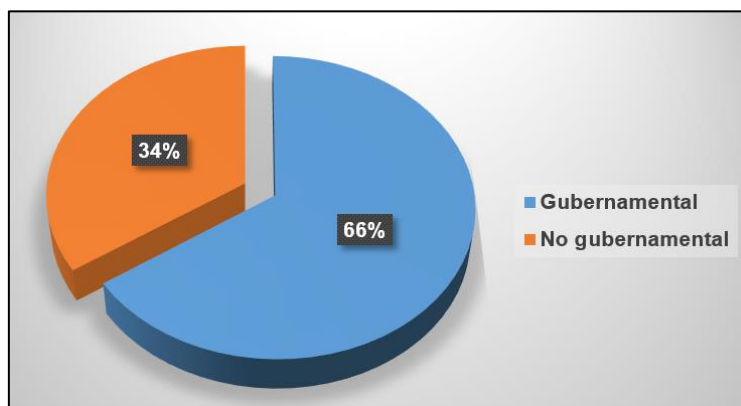
Nota. Nivel académico de los encuestados.

El 98.68% de los graduados solamente se han quedado con el grado de licenciatura y 1.32% si ha alcanzado el grado de maestría. Es importante mencionar que la mayoría de los profesionales son jóvenes y pueden continuar con sus estudios a nivel superior. Siendo este dato importante para que la universidad promocióne sus maestrías.

Figura 13*Distribución por Año de Graduación*

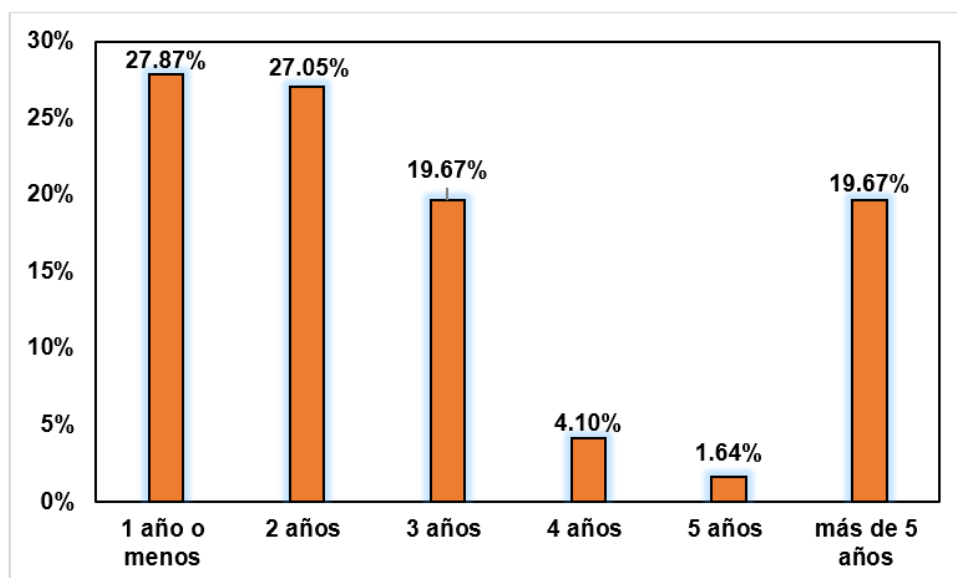
Nota. Año de graduación de los encuestados.

El 30.70% de los encuestados se graduaron en el año 2019, seguido del 28.07% que se tituló en el año 2018, el 23.25% en el año 2020, el 8.77% en el 2016, el 5.26% en el 2017 y el 3.95% en el 2015. Como se puede apreciar, la mayoría de los que respondieron el cuestionario se graduaron entre el año 2018 al 2020.

Figura 14*Tipo de Administración del Centro donde Labora*

Nota. Tipo de administración del centro educativo donde laboran los encuestados.

La mayoría de los graduados 66% (80) laboran en centros educativos gubernamentales o sea públicos y el 34% (42) laboran en centros no gubernamentales (privados).

Figura 15*Tiempo de Laborar en el Centro Educativo*

Nota. Años de experiencia profesional de los graduados.

El 27.87% (34) tiene 1 año o menos de laborar, el 27.05% (33) tiene 2 años, el 19.67 (24) tiene 3 años el 4.03% (5) tiene 4 años, el 1.61% (2) tiene 5 años y el 19.67% (24) tiene más de 5 años. Este último, es una información interesante porque los años de graduación están en un rango de 2015 a 2020, lo que quiere decir que 24 graduados ya trabajaban antes de titularse de la Licenciatura de Educación Básica; por lo tanto, entraron al Sistema Educativo como profesores de primaria graduados de una Escuela Normal.

Tipo de administración y tiempo de laborar en el centro educativo

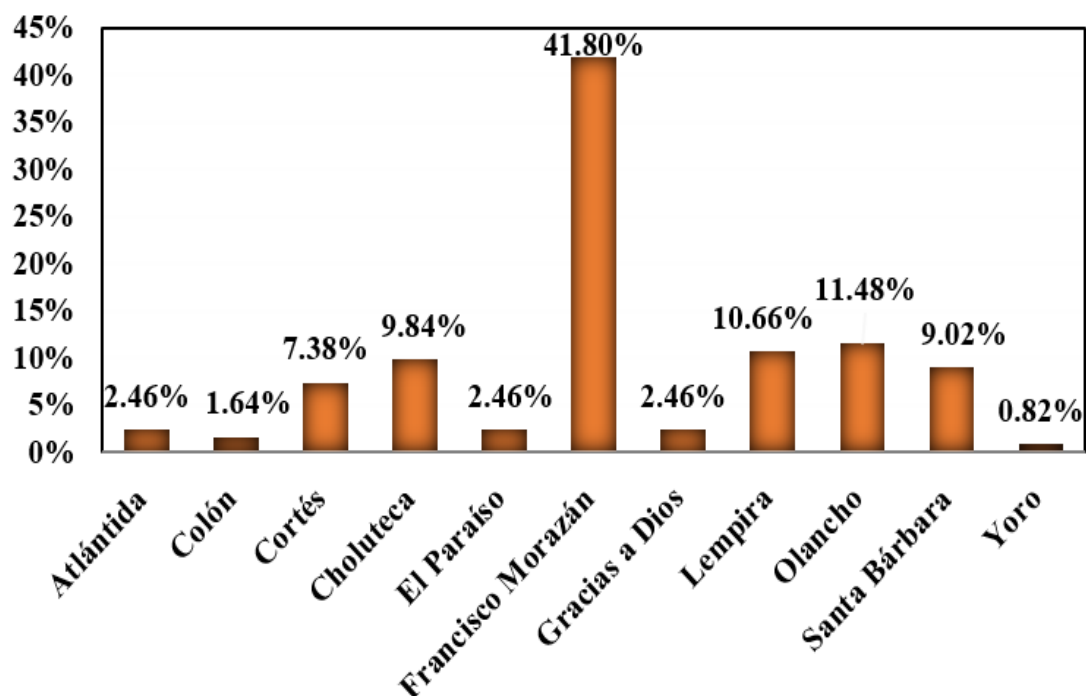
Tabla 17

Relación entre el Tipo de Administración y Tiempo de Laborar en el Centro Educativo

Tiempo de laborar en el Centro Educativo		1 año o menos	2 años	3 años	4 años	5 años	más de 5 años	Total
Tipo de administración del centro educativo	Gubernamental	24	15	15	4	2	20	80
	No gubernamental	10	18	9	1	0	4	42
Total		34	33	24	5	2	24	122

Nota. Tipo de administración del centro educativo donde laboran los participantes y años de experiencia laboral.

Como se puede apreciar en la tabla, la mayoría de los graduados 54, trabajan en un tipo de centro con una administración gubernamental (público) y tienen entre 1 a 3 años de experiencia. Igualmente se aplica en los centros no gubernamentales (privados), que 37 tienen entre 1 a 3 años de experiencia. Por lo que, cumplen con la característica establecida en el estudio, de que deben encontrarse en los primeros años del ejercicio profesional.

Figura 16*Departamento Donde Labora*

Nota. Localización geográfica del centro educativo donde laboran los graduados.

Como se puede visualizar en la figura la mayoría de los graduados el 41.80% (51) se encuentran laborando en el departamento de Francisco Morazán, seguidamente, el 11.29% (14) en Olancho, el 10.48% (13) en Lempira, el 9.68% (12) en Choluteca, el 8.87% (11) en Santa Bárbara y los demás se encuentran distribuidos en los departamentos de Cortés, Gracias a Dios, Atlántida, El Paraíso, Colón y Yoro respectivamente.

ANÁLISIS PARTE II:

PRESENTADO MEDIANTE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO

En este apartado del análisis se presentan las respuestas de los graduados a cada una de las cuatro dimensiones e indicadores. En cada dimensión se hace una tabla en donde se presentan los ítems de estas y se incluyen de manera unificada dentro de la tabla o figura, con sus porcentajes respectivos. En este sentido, se realizó una síntesis de los resultados para cada ítem, utilizando tablas de frecuencia absoluta, considerando el valor de la tendencia más relevante por cada dimensión. Es decir, se le elaboró una tabla con los ítems respectivos, valores obtenidos, frecuencia absoluta y relativa.

Es importante mencionar que el análisis se presenta primero de manera general utilizando tablas de frecuencias y luego se realizó una integración de los ítems para sacar la tendencia de los datos y presentarlos mediante un gráfico. A continuación, se detallan las variables y dimensiones que se incluyen en el instrumento y que servirán para presentar el análisis:

Tabla 18

Variables y Dimensiones que se Incluyen en el Cuestionario

N°	Variable	Dimensiones	N° de ítems
1	Relación teoría y práctica	Concordancia entre la teoría y la práctica	13
2	Competencias específicas profesionales	Competencias Pedagógico-Didácticas	10
3		Competencias Disciplinarias	4
4		Competencias de Investigación	7

Nota. Tabla elaborada con base en la operacionalización de las variables.

1. CONCORDANCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

En la siguiente tabla, se han incluido los ítems de la dimensión concordancia entre teoría y práctica, presentándose en un orden del 1 a 13.

Tabla 19*Ítems de la Concordancia entre la Teoría y la Práctica*

N°	Ítems
1.	El plan de estudios de la Licenciatura de Educación básica cuenta con fortalezas que contribuyen a una formación integral.
2.	En su desempeño docente ha identificado debilidades.
3.	La estructura curricular del plan de estudios contribuye al desarrollo de las competencias profesionales.
4.	La Licenciatura de Educación Básica le aportó una base teórica sólida para poder iniciar su labor docente.
5.	A través de la formación teórica, logró conectar elementos relacionados con la práctica.
6.	Existe relación entre los espacios formativos teóricos del plan de estudios y las prácticas reales del contexto educativo.
7.	Las competencias logradas en la formación, le han permitido buen desempeño y dominio del quehacer docente.
8.	Logró alcanzar el perfil profesional de egreso, propuesto en el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica.
9.	Las prácticas profesionales realizadas durante su formación, favorecen su desempeño profesional.
10.	Lo aprendido y experimentado en las prácticas profesionales es de utilidad para su labor docente.
11.	La Licenciatura de Educación Básica, proporciona un buen acercamiento a la realidad de los centros educativos.
12.	El tiempo dedicado a los conocimientos teóricos y a lo práctico, durante su formación profesional, fue el adecuado.
13.	El tiempo de duración de las prácticas profesionales que realizó en su formación profesional, fue el adecuado.

Nota. Esta tabla contiene los 13 ítems de la dimensión de concordancia entre la teoría y la práctica y fue elaborada con base en el cuestionario.

En la siguiente tabla, se han incluido las respuestas de los graduados con relación a la dimensión concordancia entre la teoría y la práctica, presentándose en un orden de 1 a 13, en donde 1 corresponde al resultado de la primera respuesta a la pregunta 1 y así sucesivamente hasta llegar a 13.

Tabla 20*Frecuencia para Dimensión Concordancia entre la Teoría y la Práctica*

Alternativas de	Ítems																												Tendencia
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13				
Respuesta	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR			
En desacuerdo	1	1%	22	18%	4	3%	3	2%	1	1%	1	1%	0	0%	2	2%	0	0%	2	2%	5	4%	1	1%	7	6%	3%		
Poco de acuerdo	9	7%	50	41%	12	10%	7	6%	11	9%	23	19%	5	4%	4	3%	9	7%	6	5%	11	9%	15	12%	16	13%	11%		
Bastante de acuerdo	63	52%	38	31%	61	50%	47	39%	53	43%	45	37%	47	39%	42	34%	31	25%	30	25%	49	40%	57	47%	48	39%	39%		
Totalmente de acuerdo	49	40%	12	10%	45	37%	65	53%	57	47%	53	43%	70	57%	74	61%	82	67%	84	69%	57	47%	49	40%	51	42%	47%		
Total	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	100%		

Nota. La tendencia es producto de la frecuencia absoluta en términos porcentuales.

En términos generales. Los resultados indican que, el 92% de los graduados están bastante y totalmente de acuerdo de que el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica cuenta con fortalezas que contribuyen a una formación integral, quedando un 8% que consideran que el plan de estudios no cuenta con las fortalezas necesarias.

Con relación a que, si en su desempeño docente han identificado debilidades, el 59% está poco de acuerdo o en desacuerdo y por lo tanto consideran que no han identificado debilidades en su desempeño docente, no obstante, hay un porcentaje considerable de la muestra el 41% que coinciden que sí han identificado debilidades en su desempeño docente.

En referencia a que si la estructura curricular del plan de estudios contribuye al desarrollo de las competencias profesionales el 87% son de la opinión que sí y el 13% considera que no.

El 92% están bastante y totalmente de acuerdo que, la Licenciatura de Educación Básica le aportó una base teórica sólida para poder iniciar su labor docente y un 8% coinciden en que no lograron alcanzar esa base teórica necesaria.

El 90% están bastante y totalmente de acuerdo que, a través de la formación teórica, lograron conectar elementos relacionados con la práctica y un 10% coinciden en que no lograron esa conexión.

El 80% de la muestra coincide en que, si existe relación entre los espacios formativos teóricos del plan de estudios y las prácticas reales del contexto educativo, quedando un 20% que está poco o en desacuerdo que exista esa relación.

El 96% de la muestra están bastante y totalmente de acuerdo de que las competencias logradas en la formación le han permitido buen desempeño y dominio del quehacer docente, no obstante, hay un 4% que está poco o en desacuerdo que las competencias logradas contribuyan en su desempeño docente.

La mayoría de los graduados, el 95% están bastante y totalmente de acuerdo, en cuanto a que sí lograron alcanzar el perfil profesional de egreso, propuesto en el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica y un 5% está poco de acuerdo en haberlo alcanzado.

El 93% de la muestra son de la opinión de que las prácticas profesionales realizadas durante su formación favorecen su desempeño profesional, y el 7% están poco de acuerdo que favorezcan.

El 93% de la muestra coincide en que lo aprendido y experimentado en las prácticas profesionales es de utilidad para su labor docente y un 7% está en desacuerdo.

El 87% de los graduados, son de la opinión de que la Licenciatura de Educación Básica, le proporcionó un buen acercamiento a la realidad de los centros educativos y el 13% consideran que no.

El 87% de la muestra está bastante y totalmente de acuerdo en que el tiempo dedicado a los conocimientos teóricos y a lo práctico, durante su formación profesional, fue el adecuado, sin embargo, el 13% son de la opinión que no fue el adecuado.

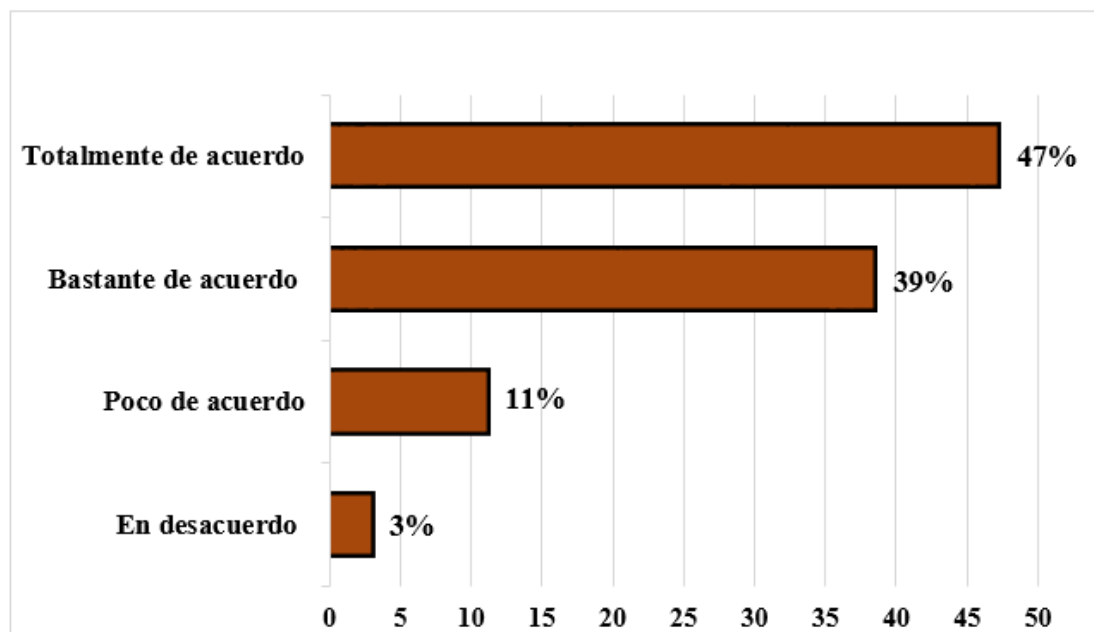
En cuanto a si el tiempo de duración de las prácticas profesionales fue el adecuado el 81% están bastante y totalmente de acuerdo que sí y el 19% está poco de acuerdo.

De todo lo anterior se desprende que la formación recibida por los graduados les permitió alcanzar un buen dominio del quehacer docente, logrando en su mayoría, relacionar teoría y práctica, no obstante, hay algunas apreciaciones que indican que no todos lograron una adecuada relación entre estos dos ámbitos; por lo que, esa relación debe ser perfeccionada. Según Colén y Castro (2017) para que los docentes logren relacionar la teoría y práctica, así como también, alcanzar un buen desempeño en el ejercicio de la profesión, no se debe olvidar que tanto la teoría como la práctica son un requisito sine qua non; deben estar presentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para la formación que conforman a un profesional de la docencia, como para el desempeño que demostrará en su quehacer docente.

En este sentido Torres y Girón (2009) plantean que, para lograr un buen desempeño del quehacer docente, se requieren de una serie de destrezas adquiridas, de esfuerzo y méritos personales por parte del profesor; ya que solo el reconocimiento de cómo hacerlo a nivel de teoría, o la sola lectura del texto, no garantiza la adquisición de esa habilidad; sino, que es necesario el ejercicio real de las técnicas. “Es a través de la práctica cómo puede lograrse el arte de enseñar que, en último caso, siempre es graduado y perfeccionable” (p. 14). Con base en estos mismos autores, hay que tener presente que los libros son de mucha utilidad para adquirir el conocimiento teórico, pero hay que saber que, si no hay un verdadero equilibrio entre la práctica, la naturaleza y la lectura, se va perdiendo la capacidad de actuar en el contexto real del aula.

Figura 17

Tendencia de la Dimensión Concordancia entre la Teoría y la Práctica



Nota. Resultado de la tendencia de la Dimensión Concordancia entre la Teoría y la Práctica.

En cuanto a la tendencia de la dimensión concordancia entre la teoría y la práctica, como se observa en la figura 17 y en la tabla 20 hay una preferencia favorable, en donde, la mayoría de los encuestados están totalmente y bastante de acuerdo en un 86% en que si hay una buena relación entre la teoría y la práctica evidenciándose en que: la estructura curricular del plan de estudios contribuye al desarrollo de las competencias profesionales, también, que, el nivel de logro de estas les han permitido buen desempeño y dominio del quehacer docente y que, si existe relación entre los espacios formativos teóricos, las prácticas reales del contexto educativo, asimismo, que, la formación recibida, lo aprendido, experimentado han favorecido su quehacer y les aportó una base teórica para poder iniciar su labor docente, ya que, a través de la misma lograron conectar elementos relacionados con la práctica y por ende, según la opinión de este grupo de graduados lograron alcanzar el perfil profesional de egreso propuesto en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Básica.

Por el contrario, hay un 14% que opinan estar poco o en desacuerdo de haber alcanzado ese nivel de conexión entre la teoría y la práctica y que no existe una buena relación

entre los espacios formativos teóricos del plan de estudios y las prácticas reales del contexto educativo, porque, en su desempeño profesional han identificado debilidades. Por consiguiente, si hay cierta relación entre la teoría y la práctica, pero la misma debe revisarse para mejorar la sinergia entre lo que es enseñado y el contexto real. Ya que el establecer conexiones reales entre lo que es enseñando a los docentes en el aula de clases de las universidades y el contexto en el que se desempeña profesionalmente son necesarios y no deben soslayarse. En definitiva, no se debe continuar visualizando la relación entre la teoría y la práctica, a través de una división de lo que hace cada una, tal como lo señala Meza (2002), “por una parte los teóricos de la educación construyendo teorías y por otra, los docentes poniéndolas en práctica” (p. 4), pues, esta es la forma en que se ha venido entendiendo la relación entre estas.

Desde la perspectiva de Torres y Girón (2009), para lograr actuar en el contexto educativo, hay que tener actitudes fundamentales como la disposición creadora, la convicción que lo que hoy existe no es la única realidad posible y que no tiene sentido proponerse conocer la realidad sólo para “constatar cómo es” es necesario llegar a proponer cómo queremos que sea, qué otra realidad podría existir; por consiguiente, surge la necesidad de tener una comprensión articulada entre teoría y práctica, concibiendo a la práctica como un contexto educativo que el futuro profesor conoce y colocando a la teoría en función e interacción con la misma (p. 71). En este sentido, la práctica en la educación no tiene que estar reducida a un dominio de aplicación de teorías externas, “sino más bien un lugar de constante producción de nuevas soluciones a los problemas con los cuales se ven enfrentados los grupos profesionales” (Sánchez-Sánchez, 2016, p. 20). Por ello, es necesario que la formación no este restringida al aprender a enseñar, sino que debe ser un ir y venir entre lo que es enseñado y el contexto real.

2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROFESIONALES:

1. DIMENSIÓN COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS
2. DIMENSIÓN COMPETENCIAS DISCIPLINARES
3. DIMENSIÓN COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN

1. DIMENSIÓN COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS

En la siguiente tabla, se han incluido los ítems de la dimensión competencias pedagógico-didácticas, presentándose en un orden del 1 a 10.

Tabla 21

Ítems de las Competencias Pedagógico-Didácticas

N°	Ítems
1.	Su desempeño laboral demuestra que logró alcanzar un buen nivel de competencias pedagógico-didácticas en su formación profesional.
2.	Hace uso de formación pedagógica orientada a la especialidad y del Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (DCNB).
3.	Planifica, organiza y evalúa en función de los contenidos de las áreas curriculares, del ciclo educativo que atiende y de las necesidades de los estudiantes.
4.	Su desempeño profesional, evidencia dominio de los contenidos de las diferentes áreas curriculares enmarcadas en el DCNB.
5.	En su centro educativo desarrollan procesos de acompañamiento docente, para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión.
6.	Utiliza métodos y técnicas de aprendizaje y de evaluación variadas, según el ciclo del DCNB.
7.	Emplea la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; proporcionando una retroalimentación oportuna a los estudiantes.
8.	En su formación profesional, desarrolló la capacidad para buscar, obtener, evaluar, organizar y compartir información en medios digitales.
9.	En su formación profesional, le enseñaron a integrar a su quehacer docente las herramientas digitales.
10.	En su formación profesional, le enseñaron a utilizar las TIC, para producir medios digitales que integren texto, imagen, audio, animación, video y voz grabada, para facilitar el aprendizaje.

Nota. Esta tabla contiene los 10 ítems de las competencias pedagógico-didácticas y fue elaborada con base en el cuestionario.

En la siguiente tabla, se han incluido las respuestas de los graduados con relación a la dimensión competencias pedagógico-didácticas, presentándose en un orden de 1 a 10, en donde 1 corresponde al resultado de la primera respuesta a la pregunta 1 y así sucesivamente hasta llegar a 10.

Tabla 22

Frecuencia para Dimensión Competencias Pedagógico-Didácticas

Alternativas		Ítems																				Tendencia
de		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		
Respuesta		FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	
En desacuerdo		0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	1	1%	1	1%	1	1%	2	2%	6	5%	11	9%	2%
Poco de acuerdo		4	3%	7	6%	3	2%	2	2%	7	6%	5	4%	0	0%	13	11%	21	17%	24	20%	7%
Bastante de acuerdo		49	40%	43	35%	37	30%	43	35%	39	32%	38	31%	33	27%	39	32%	42	34%	31	25%	32%
Totalmente de acuerdo		69	57%	71	58%	82	67%	77	63%	75	61%	78	64%	88	72%	68	56%	53	43%	56	46%	59%
Total		122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	100%

Nota. La tendencia es producto de la frecuencia absoluta en términos porcentuales.

En términos generales el 97% de la muestra coincide que su desempeño laboral demuestra que lograron alcanzar un buen nivel de competencias pedagógico-didácticas en su formación profesional y un 3% están poco de acuerdo.

La mayoría de los encuestados el 97% hace uso de formación pedagógica orientada a la especialidad y del Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (DCNB). Por lo que, hacen uso del Currículo Nacional Básico.

Del total de los encuestados, el 98% señalan que planifican, organizan y evalúan en función de los contenidos de las áreas curriculares, del ciclo educativo que atienden y de las necesidades de los estudiantes, quedando un porcentaje mínimo del 2% que está poco de acuerdo y que por lo tanto no lo hace.

La mayoría de los graduados, el 98% coinciden que, en su desempeño profesional, evidencia dominio de los contenidos de las diferentes áreas curriculares enmarcadas en el DCNB y un 2% está poco de acuerdo en que evidencian ese dominio.

El 93 % de los encuestados concuerdan que en su centro educativo desarrollan procesos de acompañamiento docente, para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, quedando un 7% que está poco de acuerdo o en desacuerdo que se hagan procesos de acompañamiento en su centro educativo.

El 95% de los graduados utiliza métodos y técnicas de aprendizaje y de evaluaciones variadas, según el ciclo del DCNB y 5% señalan estar poco de acuerdo o en desacuerdo en utilizarlos.

En su mayoría, el 99% están bastante y totalmente de acuerdo en que emplean la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; así mismo, que proporcionan una retroalimentación oportuna a los estudiantes.

El 88% de los encuestados coinciden que, en su formación profesional, desarrollaron la capacidad para buscar, obtener, evaluar, organizar y compartir información en medios digitales, no obstante, hay un 12% que manifiesta que no logró alcanzar esas competencias.

Se aprecia que los graduados están bastante y totalmente de acuerdo en un 78% de que, en su formación profesional, le enseñaron a integrar a su quehacer docente las herramientas digitales, sin embargo, un porcentaje considerable del 22% ubican sus respuestas en estar poco de acuerdo o en desacuerdo de que le enseñaron a integrar a su quehacer esas herramientas digitales durante su formación.

Como se puede apreciar en la figura, el 71 % están bastante y totalmente de acuerdo que, en su formación profesional, le enseñaron a utilizar las TIC, para producir medios digitales que integran texto, imagen, audio, animación, video y voz grabada, para facilitar el

aprendizaje, quedando un porcentaje considerable del 29% que están poco de acuerdo o en desacuerdo que le enseñaran a utilizar las TIC.

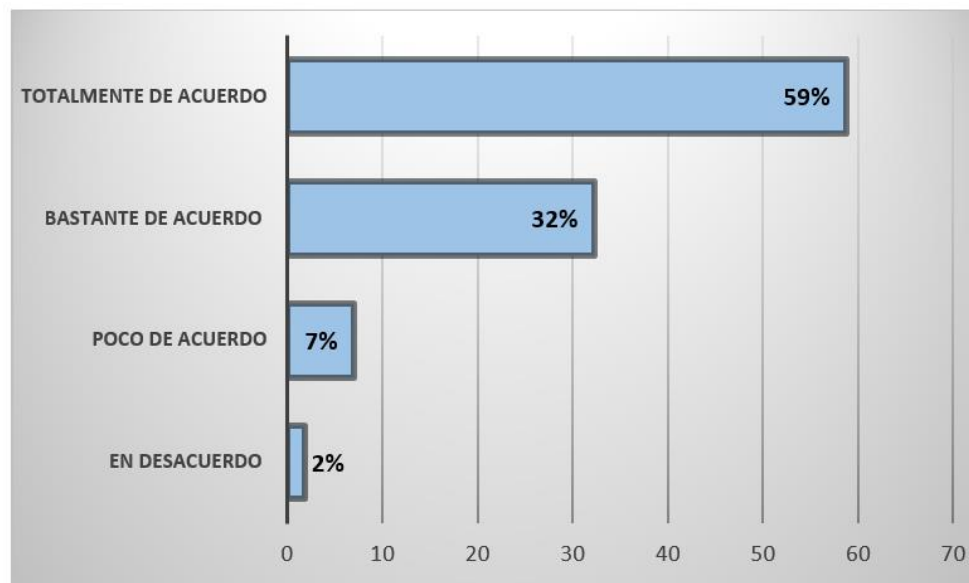
Como resultado de lo antes expuesto la mayoría de los encuestados coinciden en que si han logrado un buen desempeño laboral y que por consiguiente alcanzaron un buen nivel de competencias pedagógico-didácticas durante su formación profesional. Aspecto que es importante, ya que en la educación se ha dado un salto importante de una educación centrada en aspectos de enseñar contenidos o en el profesor, haciendo un desplazamiento hacia una educación centrada en el aprendizaje. En donde el papel protagónico lo tiene el estudiante, hay un cambio en el papel del educador, de cómo se gestiona y organiza el nuevo proceso de aprendizaje, haciendo evidente la utilización de un enfoque centrado en las competencias (González y Wagenaar, 2003). Según Aguiar y Rodríguez (2018) las:

Competencia pedagógico-didáctica: se refiere no solo a cómo enseñar sino a la de toma de decisiones, tan necesaria en el proceso enseñanza aprendizaje para poder atender todas las situaciones que se presentan. El profesor debe tener criterios de selección entre una serie de estrategias para promover los aprendizajes en los alumnos; ser un facilitador del proceso, lo cual incluye el dominio de las herramientas que ofrecen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para la creación de nuevos medios de enseñanza aprendizaje y la actualización de sus conocimientos. (pp. 146-147)

En cuanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), según los resultados, algunos graduados durante su proceso de estudio no lograron una formación sustancial que les permitiera usar las TIC para la creación de recursos digitales que les faciliten su labor docente.

Figura 18

Tendencia de la Dimensión Competencias Pedagógico-Didácticas



Nota. Resultado de la tendencia de la Dimensión Competencias Pedagógico-Didácticas.

En cuanto a la tendencia de la dimensión de las competencias pedagógico-didácticas, el nivel de satisfacción que tienen los graduados es alta, ya que los resultados indican, que la mayoría el 59 % están totalmente de acuerdo y 32 bastante de acuerdo, sumando ambos aspectos de tendencia positiva, se llega a que el 91% de los graduados lograron alcanzar un buen nivel de competencias pedagógico-didácticas durante su formación profesional, coincidiendo en que dominan las temáticas que imparten, planifican, organizan y evalúan en función de los contenidos de las áreas curriculares del Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, del ciclo educativo que atienden y de las necesidades de los estudiantes, asimismo, que utilizan métodos, técnicas de aprendizaje y de evaluación variadas, usando la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y hacen una retroalimentación oportuna.

Igualmente, coinciden que, en su formación profesional, desarrollaron la capacidad para buscar, obtener, evaluar, organizar y compartir información en medios digitales; sin embargo, con relación en este aspecto, del uso de las TIC hay una cantidad de 35 graduados que están poco o en desacuerdo que le enseñaran a utilizar las herramientas digitales para facilitar su quehacer docente. Queda por parte de la universidad, el complementar y alinear

esta formación a las herramientas tecnológicas, que son tan necesarias e indispensables en los escenarios actuales.

En síntesis, la mayoría de los graduados logró un buen nivel y dominio de las competencias pedagógico-didácticas, demostrando un buen desempeño en el aula de clases. Es importante mencionar que los escenarios actuales, demandan de los aspirantes a docentes, un nivel alto de desarrollo de las habilidades necesarias para enseñar, en donde puedan hacer ajustes necesarios, según el escenario educativo en donde les toque desenvolverse. Desde la perspectiva de Rivadeneira (2017) a estas habilidades que los docentes utilizan para desarrollar la clase, se conocen como competencias didácticas (orientación), es decir el estudio de los procesos de aprendizaje, es específicamente la manera de trasladar a los estudiantes los contenidos sin cambiar la información y transformar a conocimientos mediante la “reflexión pedagógica de esa práctica”, todo este proceso que se lleva a cabo al enseñar se le conoce como competencias pedagógicas y estas últimas “se apoyan en la reflexión de la actividad pedagógica” (pp. 51-52).

2. DIMENSIÓN COMPETENCIAS DISCIPLINARES

En la siguiente tabla, se han incluido los ítems de la dimensión competencias disciplinares, presentándose en un orden del 1 a 4.

Tabla 23

Ítems de las Competencias Disciplinarias

N°	Ítems
1.	Las competencias disciplinares adquiridas durante su formación, facilitan su quehacer docente.
2.	Utiliza los recursos tecnológicos disponibles, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimientos, que apoyen su labor.
3.	Planifica, organiza, elabora material didáctico, desarrolla y evalúa el proceso enseñanza aprendizaje usando nuevas metodologías y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

N°	Ítems
4.	Gestiona, diseña y desarrolla proyectos socioeducativos, interactivos y sostenibles que vinculen su centro educativo con la comunidad.

Nota. Esta tabla contiene los 4 ítems de las competencias disciplinares y fue elaborada con base en el cuestionario.

En la siguiente tabla, se han incluido las respuestas de los graduados con relación a la dimensión competencias disciplinares, presentándose en un orden de 1 a 4, en donde 1 corresponde al resultado de la primera respuesta a la pregunta 1 y así sucesivamente hasta llegar a 4.

Tabla 24

Frecuencia para Dimensión Competencias Disciplinares

Alternativas de Respuesta	Ítems								Tendencia
	1		2		3		4		
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	
En desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%	3	2%	1%
Poco de acuerdo	6	5%	3	2%	5	4%	26	21%	8%
Bastante de acuerdo	53	43%	30	25%	34	28%	38	31%	32%
Totalmente de acuerdo	63	52%	89	73%	83	68%	55	45%	59%
Total	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	100%

Nota. La tendencia es producto de la frecuencia absoluta en términos porcentuales.

La mayoría de los graduados, específicamente el 95% están totalmente y bastante de acuerdo en que las competencias disciplinares adquiridas durante su formación, facilitan su quehacer docente y la minoría el 5% están poco de acuerdo.

El 98% usa los recursos tecnológicos como apoyo a su labor y como medios para construir conocimientos.

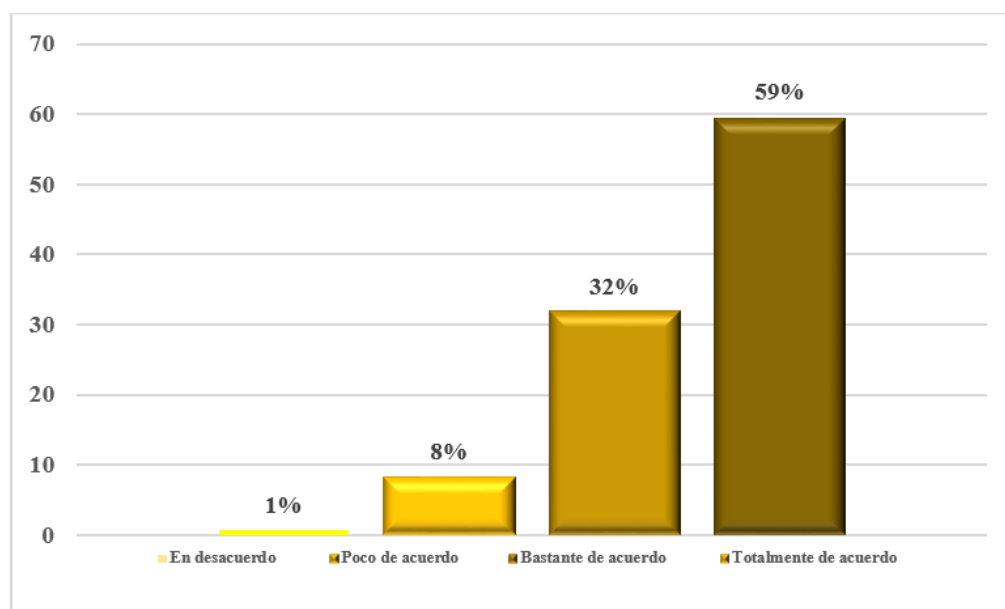
El 96% de los graduados planifica, organiza, elabora material didáctico, desarrolla y evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje usando nuevas metodologías y las TIC.

El 76% de los encuestados son de la opinión de que gestionan, diseñan y desarrollan proyectos socioeducativos que vinculan su centro con la comunidad, no obstante, el 24% no realiza este tipo de proyectos.

En suma, la mayoría de los graduados están de acuerdo en que las competencias disciplinares adquiridas durante su formación han facilitado su quehacer docente; siendo estas, fundamentales para los docentes tal como lo señala Aguiar y Rodríguez (2018), que “como graduado de una disciplina, requiere dominar su especificidad a la vez que debe tener un conocimiento amplio que permita establecer relaciones intradisciplinarias e interdisciplinarias para desarrollar en sus alumnos la integralidad, tan pertinente en estos tiempos de avalancha informacional” (p. 147).

Figura 19

Tendencia de la Dimensión Competencias Disciplinares



Nota. Resultado de la tendencia de la Dimensión Competencias Disciplinares.

Como puede observarse en la figura, la tendencia de la dimensión Competencias Disciplinares es positiva y los graduados están totalmente y bastante de acuerdo en un 91% de

haber alcanzado las competencias disciplinares, lo que hace que se facilite su quehacer docente; de igual forma opinan que planifican, organizan, elaboran material didáctico, desarrollan y evalúan el proceso de enseñanza aprendizaje usando nuevas metodologías y los recursos tecnológicos como apoyo a su labor y como medios para construir conocimientos. También, en su mayoría concuerdan en que gestionan, diseñan y desarrollan proyectos socioeducativos que vinculan su centro con la comunidad, no obstante, en este último aspecto hay 29 graduados que opinan no realizar este tipo de proyectos.

Con base en los resultados, se puede evidenciar que la universidad formó a los graduados con el nivel de competencias que se requieren para desempeñarse como docentes en un campo y nivel específico; en donde no solamente lograron el “puro hacer”, sino conformar espacio donde se genera la investigación sobre la propia práctica: se reconoce la necesidad de reflexionar sobre el quehacer docente, las opciones metodológicas y las razones para adoptarlas, los elementos que intervienen en la aplicación de una técnica determinada, al tiempo que se argumenta éticamente las acciones pedagógicas asumidas (UPNFM, Plan de estudios, 2015).

3. DIMENSIÓN COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN

En la siguiente tabla, se han incluido los ítems de la dimensión competencias de investigación, presentándose en un orden del 1 a 7.

Tabla 25

Ítems de las Competencias de Investigación

N°	Ítems
1.	En su formación profesional logró diseñar investigaciones, crear, validar instrumentos, dominar técnicas de análisis de datos, estructurar y escribir documento científico y socializar resultados.
2.	En su quehacer docente realiza investigaciones desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos.
3.	Desarrolla proyectos de investigación en el marco del Proyecto Educativo de Centro, para la innovación y mejora de las prácticas profesionales.

N°	Ítems
4.	Aplica la investigación para resolver conflictos, que se presentan en el contexto educativo.
5.	Implementa procesos de investigación-acción-reflexión en su quehacer docente, como un medio para la mejora continua de los procesos educativos.
6.	Desarrolla y propone metodologías innovadoras, para mejorar su práctica pedagógica.
7.	Hace registros de experiencias relevantes, en bitácora o diario de campo, que favorecen los procesos de reflexión-acción en su quehacer docente.

Nota. Esta tabla contiene los 7 ítems de las competencias de investigación y fue elaborada con base en el cuestionario.

En la siguiente tabla, se han incluido las respuestas de los graduados con relación a la dimensión competencias de investigación, presentándose en un orden de 1 a 7, en donde 1 corresponde al resultado de la primera respuesta a la pregunta 1 y así sucesivamente hasta llegar a 7.

Tabla 26

Frecuencia para Dimensión Competencias de Investigación

Alternativas de Respuesta	Ítems														Tendencia
	1		2		3		4		5		6		7		
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	
En desacuerdo	2	2%	2	2%	2	2%	1	1%	2	2%	0	0%	4	3%	2%
Poco de acuerdo	14	11%	32	26%	31	25%	29	24%	22	18%	8	7%	22	18%	18%
Bastante de acuerdo	47	39%	51	42%	51	42%	47	39%	52	43%	53	43%	45	37%	41%
Totalmente de acuerdo	59	48%	37	30%	38	31%	45	37%	46	38%	61	50%	51	42%	39%
Total	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	122	100%	100%

Nota. La tendencia es producto de la frecuencia absoluta en términos porcentuales.

El 87% de los graduados está totalmente y bastante de acuerdo que en su formación profesional logró diseñar investigaciones, crear, validar instrumentos, dominar técnicas de

análisis de datos, estructurar y escribir documento científico y socializar resultados, quedando un 13% que considera que no realizaron todas esas prácticas investigativas.

En cuanto a que si en su quehacer docente realiza investigaciones desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos el 72% está bastante y totalmente de acuerdo que si lo hace y el 28% que no.

El 73% de los encuestados es de la opinión que sí desarrolla proyectos de investigación en el marco del Proyecto Educativo de Centro, para la innovación y mejora de las prácticas profesionales y el 27% no lo hace.

El 75% está bastante y totalmente de acuerdo en que aplica la investigación para resolver conflictos que se presentan en el contexto educativo y el 25% es de la opinión que no lo hace.

En lo referente a que si implementa procesos de investigación-acción-reflexión en su quehacer docente, como un medio para la mejora continua de los procesos educativos el 80% está totalmente y bastante de acuerdo en que si lo hacen y el 20% poco de acuerdo en que lleva a la práctica estos procesos.

En su mayoría el 93% coinciden en que, si desarrollan y proponen metodologías innovadoras, para mejorar su práctica pedagógica y solamente el 7% plantea que no lo hace.

En cuanto a que, si hacen registros de experiencias relevantes, en bitácora o diario de campo, que favorecen los procesos de reflexión-acción en su quehacer docente el 79% plantean que si lo hacen y el 21% que no.

En síntesis, tal como se aprecia en los resultados, la mayoría de los graduados está totalmente y bastante de acuerdo que durante su formación logró adquirir competencias relacionadas al ámbito investigativo, asimismo, que en su quehacer docente realiza investigaciones para mejorar su labor, no obstante, hay otros que indican no haber alcanzado las competencias necesarias. Similares a estos resultados, Estrada (2019) en la modalidad a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco, realizó un estudio sobre el desarrollo de competencias investigativas en la formación inicial de docentes, en donde encontró:

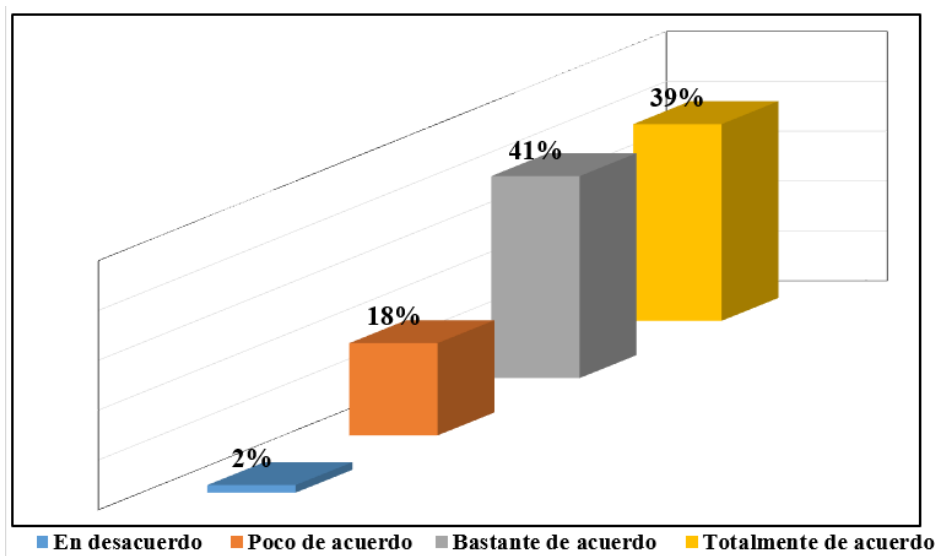
...que las mismas se han alcanzado en un nivel intermedio-avanzado Lo que indica que los futuros docentes se sienten capaces de aplicar sus capacidades de investigación con apoyo o asesoría de un experto. Lo anterior supone que, como institución formadora de docentes, la UPNFM aún tiene el reto de preparar a un docente con habilidades críticas y reflexivas que vengán a impulsar procesos de mejora y cambio escolar. (p. 89)

Por lo tanto, es importante tener presente la relevancia que revisten las competencias investigativas e implementar estrategias para robustecerlas, según Enríquez (2007):

La Formación Docente en Investigación Educativa se ha convertido en un área de preocupación para docentes e investigadores en estos últimos años porque constituye un espacio estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de la práctica docente, máxime aún si se tiene en cuenta el impacto de la información, de la tecnología y de la mundialización de las relaciones sociales. (p. 89)

Figura 20

Tendencia de la Dimensión Competencias de Investigación



Nota. Resultado de la tendencia de la Dimensión Competencias de Investigación.

En cuanto a las competencias de investigación se observa una tendencia positiva, relacionada a que sí lograron durante en su formación profesional, diseñar investigaciones, crear, validar instrumentos, dominar técnicas de análisis de datos, estructurar y escribir

documento científico y socializar resultados durante su proceso de formación, así como también, que si implementan procesos de investigación-acción-reflexión y hacen registros de experiencias relevantes en su quehacer docente, sus respuestas reflejan que están bastante y totalmente de acuerdo en un 80% que sí lograron realizar estos pasos claves en la realización de investigaciones y en el ejercicio de la profesión, ya en la parte de que, si en su quehacer docente realizan investigaciones desde diferentes enfoques teóricos, metodológicos y en el marco del proyecto educativo de centro, la mayoría es de la opinión de que sí los hace, pero hay un 20% equivalente a 35 participantes (pregunta 2) que están poco o en desacuerdo de que lo hagan.

Los resultados resaltan que los graduados si han logrado alcanzar las competencias investigativas, pero que si falta una parte importante que es la implementación práctica de estas en el aula de clases. Según Krichesky y Murillo (2018) la investigación ha demostrado que la colaboración docente es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros educativos, así como, la reflexión sobre su quehacer docente, “por ello los docentes necesitan trabajar en entornos colaborativos donde abunde el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática” (p. 151). De esa manera lograrán la implementación práctica de la investigación.

3.1.2. ANÁLISIS DE HALLAZGO CUALITATIVOS DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS A LOS GRADUADOS Y EMPLEADORES/DIRECTORES

A. PREGUNTA ABIERTA Y ENTREVISTAS APLICADAS A LOS GRADUADOS

Para la realización del análisis cualitativo se llevó a cabo un proceso que consistió en una revisión y análisis de los hallazgos que surgieron de la pregunta abierta y de las entrevistas realizadas a los graduados y a los empleadores/directores; utilizando algunos pasos del procedimiento de categorización y codificación propuesto por Martínez (1997), quien plantea que “cuando la información fue recabada ya en su totalidad y no se dispone de nuevos contactos con las fuentes” (p. 75) el procedimiento más adecuado de categorización es seguir algunos de los siguientes pasos:

9. Transcribir detalladamente los contenidos de información protocolar.
10. Dividir los contenidos en porciones o unidades temáticas.
11. Categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido o idea central de cada unidad temática.
12. Las categorías que tienen el mismo nombre, pero no son idénticas, se les asignará subcategorías.
13. Habrá también categorías que se podrán integrar o agrupar en una categoría más amplia y comprehensiva.
14. Se agruparán o asociarán las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido.
15. Si los datos y las categorías lo aconsejan, un despliegue de los mismos por medio de una matriz (columnas y líneas) revelará muchas relaciones o nexos.
16. Teorización. Teoriza; es aplicar un método formal y estructural para jugar con las ideas. (Martínez, 1997, pp. 75-78)

Por lo tanto, el procedimiento consistió en identificar en la información recabada determinados elementos temáticos, a partir de los cuales se logró clasificarlos en una u otra categoría de respuesta relacionada con las competencias preestablecidas previamente (ver anexo 6: Matriz de codificación y tabulación de resultados de los graduados). Es importante mencionar que dentro del análisis se incluyen de manera narrativa, segmentos del contenido de las entrevistas que se hicieron.

También, se presentan los hallazgos con base en las categorías contempladas en la operacionalización de las categorías:

1. Categoría concordancia entre la teoría y la práctica
2. Categoría competencias específicas profesionales:
 1. Categoría competencias Genéricas
 2. Categoría competencias Pedagógico-Didácticas
 3. Categoría competencias Disciplinarias
 4. Categoría competencias de Investigación

1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA CONCORDANCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA:

Categorías: Con relación al plan de estudios, perfil de egreso, actualización del currículo e importancia de los espacios curriculares. Los graduados consideran que el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica está bien estructurado, coinciden en que están muy satisfechos con la formación recibida, porque, les dio lo esencial y todo lo que les enseñaron en los espacios formativos les ayudó en su formación, lograron alcanzar el perfil de egreso para poder realizar su quehacer docente y que todo esto contribuye a la relación teoría y práctica. Entre algunas de las fortalezas que resaltan están las siguientes:

- Todos los conocimientos adquiridos durante la formación los han logrado llevar a la práctica y les ha servido en su desempeño profesional.
- Lograron una buena preparación científica.
- Llevar a la práctica estrategias pedagógica- didáctica, la organización y gestión del conocimiento.

Aunque, también apuntan, que se debe hacer una actualización del plan de estudio, tanto de las cartas descriptivas, contenidos, enfoques curriculares, hacer adecuaciones curriculares al nuevo sistema virtual, ampliar las clases pedagógicas-didácticas, disciplinares, en especial incluir más contenidos de matemáticas de cada área curricular ya que de la teoría a la práctica hay una gran diferencia. Con relación a la importancia de la actualización del plan de estudio y de sus cartas descriptivas, Duriez et al. (2016) señalan que:

Las universidades públicas se han quedado ancladas a una oferta académica tradicional. La gran mayoría de los planes de estudio de las carreras datan de hace unos 20 años o más; en algunos casos han sufrido modificaciones hacia adentro, pero en muy pocos casos hacia el impacto que puedan tener en la sociedad. (p. 35).

Cabe resaltar que lo que apunta Duriez, es una de las necesidades sentidas por los graduados, que, si bien reconocen que lograron desarrollar las competencias básicas para desenvolverse como docentes, sin embargo, en algunas áreas identificaron debilidades y por ello, señalan que se debe realizar una actualización del plan de estudio, no solamente

modificaciones hacia adentro, sino, hacia afuera, en donde se haga una contextualización al momento histórico que se está viviendo.

Categorías: Concordancia en la teoría y práctica y mayor acercamiento a la realidad.

La mayoría de los graduados son de la opinión que, si existe una cierta relación entre teoría y práctica, evidenciándose en la coherencia en los contenidos y estrategias que se toman de las teorías o de las enseñanzas de la universidad. Pero que ésta, debe ser más enriquecedora, optimizando la relación teoría y práctica dentro y fuera del aula de clases, ya que muchas veces no se aplica la teoría a la realidad, una cosa es lo que dicen los libros y otra cosa es la realidad del contexto; ambas van de la mano y en la realidad actual es un poco tedioso porque en la formación reciben mucha teoría y cuando esta se lleva a la práctica se encuentran con escenarios distintos, en donde hay choque de realidades.

Con respecto, a la relación entre la teoría y la práctica en la formación inicial de docentes, Vaillant (2007) lo plantea como uno de los desafíos actuales, porque “en muchas Universidades e Institutos de Formación Docente las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo” (p. 3). Asimismo, que existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, por consiguiente “en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje” (Messina, 1999, p. 152). Otro punto es que, “las relaciones teoría-práctica debe tratar de establecerlas el profesor en un esfuerzo consciente, autocrítico y abierto al diálogo con otros,” y debe tender puentes intermedios entre el conocimiento y la acción, cultivando ambas dimensiones (Álvarez, 2012b, p. 398).

Por lo que, la formación, debería estar basada en un equilibrio entre la teoría y la práctica, en donde se tenga un mayor acercamiento y un buen conocimiento de los contextos de los centros educativos, con experiencias ligadas a la realidad. No solamente a través de las simulaciones porque estas distan mucho de lo real. También enseñar cómo actuar y ajustarse a esa realidad; en donde se potencie una formación basada en un proceso de reflexión acción,

en un diálogo consciente, introspectivo consigo mismo, para poder reconocer sus aciertos y desaciertos y así hacer los ajustes necesarios en su quehacer docente.

Categorías: Contextos urbanos y rurales. Continuando con el actuar y ajustarse a esa realidad, también, los graduados señalan la necesidad de una formación para el desempeño en diferentes contextos educativos, mencionan que si hay una preparación para desenvolverse en diferentes ámbitos y que se les enseña que se tiene que acostumbrar a la cultura, al lenguaje según el entorno. Sin embargo, varios de ellos coinciden en que la universidad prepara más para un contexto urbano, por lo que, debe preparar a los docentes para ver la realidad desde una área rural o urbana, desde una administración gubernamental o no gubernamental.

Ya que algunos, en su desempeño han identificado que estos dos ámbitos son muy diferentes en cuanto a lo que es enseñado en la teoría y la realidad, al aspecto cultural, porque el rural es más complejo por la cuestión socioeconómica, hay muchas carencias y durante la formación no los prepararon para afrontarlas, otro de los desafíos es la comprensión de las temáticas y la retención de conocimientos por parte de los estudiantes. Por lo tanto, se vuelve un proceso de enseñanza aprendizaje muy lento y limitado en cuanto a los métodos y técnicas que pueden usar para adaptarlas a esa realidad. En consonancia con estos resultados, según Sánchez-Sánchez (2016), son “intensos cuestionamientos planteados a la formación inicial docente, en términos de no proporcionar las herramientas necesarias que permitan hacer frente a las demandas derivadas de los contextos escolares, y de las transformaciones socioculturales” (p. 2).

PRÁCTICA PROFESIONAL:

Categorías: Prácticas educativas más reales y prácticas multigrado. Los graduados son de la opinión que en las prácticas profesionales enriquecen sus conocimientos y que son muy importantes para adquirir experiencia, pero que estas, deben ser más enfocadas a la realidad y hacer más pasantías antes de las prácticas, para saber cómo acercarse a los estudiantes y logran que adquieran aprendizajes significativos. Coinciden en que, si se hacen simulaciones de clases entre los mismos estudiantes, pero que la realidad es muy diferente, por lo tanto, se debe acercar al estudiante a la realidad educativa desde inicios de su carrera. En cuanto a las

prácticas de multigrado algunos se han mostrado satisfechos por sus logros, y otros resaltan que se debe mejorar la práctica de multigrado junto con su planificación y que se debe hacer énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, debe enfatizarse una formación teórica que mantenga el equilibrio entre la formación general y la específica; una formación práctica que permita al futuro profesor conocer la realidad educativa, aquella en la que va a desenvolverse profesionalmente; una conexión real entre la teoría y la práctica que dé a la formación inicial un carácter único y permita al futuro profesor enriquecerse profesionalmente desde los dos ámbitos Márquez (2009). En esta misma línea de pensamiento, Almeida y Biajone (2007) señalan que se tiene que garantizar y asegurar de que las formaciones culturales, científicas, pedagógicas y disciplinarias de los docentes deben estar vinculadas a la formación práctica, consolidando así una teoría de la enseñanza que supere los obstáculos que se interpusieron a la pedagogía: “de un oficio sin saberes y de saberes sin oficio” (p. 293).

Categoría: Tiempo para las prácticas profesionales. Los graduados concuerdan en que es oportuna la realización de las cuatro prácticas profesionales que están contempladas dentro del plan de estudio y que estas favorecen el desarrollo de las competencias docentes a través de las experiencias vividas en los diferentes niveles de Educación Básica. Asimismo, 22 sugieren que se debe ampliar el tiempo de duración de las prácticas profesionales, principalmente las de un mes, ya que se sienten muy presionados, así pueden lograr un buen acercamiento al ambiente real de un centro educativo y no parcial. También, hay 9 graduados que no están de acuerdo con ampliar el tiempo de las prácticas profesionales y que más bien, estas deben reducirse en tiempo de duración y cantidad de prácticas; cabe recalcar, que especialmente, son los que están laboran en algún centro educativo.

Al mismo tiempo, recomiendan que se debe implementar la práctica profesional desde los primeros períodos académicos, para ver, conocer las principales necesidades de aprendizaje y de esta manera saber cómo dar una respuesta a estas, buscar centros educativos más acordes a la realidad y no solo los que tienen un mejor apoyo por parte del gobierno. En sintonía con este tema la UNESCO, OREALC (2006) señala que:

Si se decide, por ejemplo, que las prácticas se desarrollen desde el primer semestre de la formación del futuro docente y a lo largo de todos ellos, es porque se parte de un enfoque que sostiene que la interrelación de teoría y práctica es la que ayuda a desarrollar las capacidades buscadas en los estudiantes. Si, por el contrario, se piensa que las prácticas suponen la aplicación de lo aprendido en la teoría, éstas han de estar al final de la formación. (p. 27)

Categoría: Acompañamiento de los asesores de práctica. Con relación a este tema algunos sintieron que no recibieron un buen acompañamiento por parte de los asesores de la práctica profesional. Por lo tanto, sugieren que se debe dar un mejor acompañamiento por parte de los asesores y catedráticos de la carrera, velando por que se cumplan con los criterios de evaluación de la práctica y se hagan los procesos de orientación, retroalimentación de manera oportuna, para que el nuevo docente salga con las competencias necesarias. Otros puntos que resaltar, es que los asesores de práctica profesional deben estar mejor capacitados, que realicen la revisión de los planes, den las indicaciones que los practicantes necesitan, que los escuchen o les den apertura para poder platicar con ellos y que sean más empáticos, que exijan más compromiso para el desarrollo de las prácticas; y que no sean agentes extraños que sólo se presentan una o dos veces en todo el periodo de práctica profesional.

En relación con este tema de las prácticas profesionales y los asesores Megía (2016) señala que, una competencia altamente significativa para el profesor mentor al recibir un alumno “en prácticas es la de introducirle y guiarle en la selección de métodos, técnicas didácticas, materiales de apoyo, tiempos, formas de agrupar a los niños,” (279) los datos revelan que el contacto del estudiante con la práctica escolar diaria en el aula les resulta ser una fuente valiosa para definir las competencias que requerirá para desempeñarse como docente. Otro de los resultados interesantes, es que existe dificultad de colaboración entre los profesionales e instituciones que comparten la responsabilidad de formar docentes, por lo que a veces puede existir cierta yuxtaposición de acciones y esfuerzos, más que cooperación y colaboración en esta misión.

Categoría: Estrategias de evaluación y formación en las actividades de cierre de año. En cuanto a la parte administrativa del quehacer docente, algunos graduados, especialmente

los que realizaron su práctica profesional en el último período, manifestaron la necesidad que se les forme complementemente en todo el rol docente que asume un docente en un centro educativo, como: saber qué es y cómo hacer el parte mensual, proyectos de festividades, planificación y manejo adecuado de rúbricas de evaluación, SACE, Cuadros estadístico de fin de año y por parcial. Familiarizarse con todos esos documentos que usan en todos los centros educativos.

2. CATEGORÍA COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS PROFESIONALES:

1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA COMPETENCIAS GENÉRICAS

Categorías: Actitudes y compromiso ético aprendizaje autónomo, crítico y creativo.

Otro de los puntos de mejora y fundamentales en todo proceso formativo es el actitudinal y el compromiso asumido por los graduados en su desempeño profesional. Algunos señalan que se debe tener una actitud autocrítica, autonomía, creatividad, compromiso y habilidades de adaptación a los cambios y que se fomente más la disciplina de trabajo, ya que muchos están por un salario. Por lo tanto, se debe elevar el nivel de exigencia.

Dentro del plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica se incluyen las competencias genéricas, en donde se incorporan contenidos actitudinales y de compromiso con su quehacer docente, que manifiestan las actitudes y valores que se esperan que las y los alumnos construyan a partir de un nuevo modelo de Enseñanza- Aprendizaje (UPNFM, Plan de estudios, 2015). En esta misma línea, el concepto de competencias profesionales hace alusión a la parte actitudinal como un elemento relevante dentro de la formación, a continuación, una propuesta por Navío, (2005) que hace una definición planteándose como:

“...un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo”. (p. 220)

Como podemos apreciar, se enfatiza en una formación integral, porque no solamente se enfocan en lo que la persona debe saber, sino que también están incluidos los aspectos procedimentales y actitudinales el saber ser, que son necesarios en todo proceso formativo. Por lo tanto, la realización de las actividades docentes requiere de un dominio de actitudes positivas que favorezcan el trabajo.

Categorías: Conocer una lengua extranjera. Hay algunos graduados que compartieron la experiencia vivida en el II ciclo, en especial en 6to. Grado, en donde les tocó facilitar la clase de inglés, debido a que forma parte de la maya curricular de los estudiantes de ese ciclo. Ellos, consideran que debe haber una mayor formación e implementar más horas de inglés, porque hasta el momento es muy limitada la formación recibida. En el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (2002) plantea la implementación de inglés desde II ciclo:

La inclusión del inglés como lengua extranjera en el DCN-EB desde el segundo ciclo de la Educación Básica, responde, por lo tanto, al demostrado interés social que existe por aprender esa lengua, a la preocupación estatal por brindar esta oportunidad a la mayoría de la población y a la necesidad de preparar a los ciudadanos que el país necesita para enfrentar los retos del siglo XXI. (p. 60)

Cabe mencionar que, según el plan de estudios, ya cuentan con un Diplomado DILE en línea, que asegura que los egresados de la Carrera de Educación Básica fortalezcan las competencias. Los estudiantes inician a tomar el Diplomado en el tercer año de su Carrera (Séptimo Período Académico) ya que para ese entonces toda la madurez académica y psicológica que hayan logrado será un beneficio para el aprendizaje del inglés (UPNFM, Plan de estudios, 2015).

2. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS

Categoría: Competencias pedagógico-didácticas y su planificación. Con relación al tema del logro de las competencias pedagógico-didácticas, los graduados consideran que sí lograron alcanzar el dominio de estas. En cuanto a algunas necesidades sentidas fue relacionada con la planificación didáctica, coinciden en que si hay un dominio de la misma,

pero como todo proceso es perfectible, algunos graduados señalan que se debe enseñar a planificar en profundidad, enfatizando un mayor acercamiento a la realidad en la planificación curricular, también, realistas en cuanto al tiempo ya que se planifica mucho y se ejecuta solamente una parte, además, resaltan que se enseñe la elaboración de modelos de planificación y planificar con base a competencias. Para que los profesores en la práctica profesional tengan el éxito deseado, es fundamental la buena preparación didáctica, en este sentido, Vélaz y Vaillant (s.f.), plantean que:

Una posibilidad interesante es la de colaboración en la planificación de clases para analizar posteriormente las distancias que se producen entre lo planificado y lo realizado, especialmente atendiendo a las circunstancias que motivan los cambios producidos, muchas veces necesarios para atender a la dinámica que se produce con los estudiantes. (p. 116)

En este marco, se debe enfatizar la formación pedagógico-didáctica desde una perspectiva de la flexibilidad, realista y como guía del proceso de enseñanza y que se desarrolle habilidades para la adaptación o cambios que se deben realizar a la planificación en el contexto del aula.

Categorías: Recursos didácticos y recursos tecnológicos. Los graduados opinan que aprendieron a elaborar diferentes materiales o recursos didácticos. También, sugieren la realización de recursos didácticos que sean más factibles para el entendimiento de los niños y que se les deben facilitar más herramientas para conducir la clase de manera más eficaz y que éstas estén basadas en los temas que están dados en las áreas curriculares a nivel del Diseño Curricular Nacional Básico. Otro tema que se apunta es que los centros educativos donde se desempeñan como docentes no cuentan con los recursos básicos y lo que pueden realizar es muy escaso y sumado a eso, el desinterés de muchos docentes.

En lo referente a la falta de recursos en los centros educativos, a nivel de teoría está contemplado en el Currículo Nacional Básico, en donde se ha implementado todo un proceso de transformación de la educación hondureña, con la visión de mejorar los procesos educativos, a tener una mejor sistematización de la educación y a contribuir a la formación de

un ciudadano con una base más sólida. Dejando claro que la intencionalidad es lograr cambios en las brechas que se han tenido con relación al desarrollo que tienen en otras regiones a nivel mundial, en cuanto a acceso, equidad, pobreza, calidad educativa, entre otras (Secretaría de Educación, 2003).

En referencia a los recursos tecnológicos, si bien es cierto, hay una formación enfocada a este tema y está contemplado dentro del plan de estudios, sin embargo, los graduados consideran que no es suficiente y que se debe fortalecer, ya que el dominio de las competencias relacionadas a las Tecnologías de la Información y Comunicación fue un nivel muy básico, de encender, apagar una computadora y hablar del tema de manera conceptual, esto no es tan oportuno. Sumándose a eso, las nuevas tendencias que obligadamente surgieron a raíz de la pandemia, algo de lo que ya venían insistiendo, el uso de las TIC a nivel más profundo debería ser un tema que forme parte de la formación que se brinda en la universidad.

En donde, se enseñe a implementar las TIC y a cómo adecuar estas herramientas a las diferentes áreas curriculares. En cuanto a los que trabajan en centros educativos privados, manifestaron que se debe enseñar el uso de las diferentes plataformas digitales, porque, la mayoría considera que salieron sin adquirir las competencias básicas del dominio tecnológico y que, lo que saben no fue gracias a la universidad, sino, a que lo aprendieron por cuenta propia, por algún curso o porque son graduados del Bachillerato en Computación.

Si revisamos en el plan de estudio de la Licenciatura para la Educación Básica, tiene como soporte para la implantación del modelo, el apoyo de toda la infraestructura tecnológica disponible en la universidad. Se destacan elementos fundamentales como: Una Dirección de Tecnologías de Información (DTI). Además, el Programa de Educación Virtual (PEV), es la unidad responsable de contribuir al desarrollo de normas, procedimientos, políticas, ofertas, cursos e iniciativas orientadas al uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los entornos virtuales de aprendizaje que promueve la universidad (UPNFM, Plan de estudios, 2015).

Sin embargo, los graduados consideran que no alcanzaron el nivel de competencias necesarias en el uso de las tecnologías y esta es una necesidad sentida actualmente, por la globalización del conocimiento y porque es exigida en el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, en donde se declara que los estudiantes “amplían sus posibilidades de obtener información actualizada, desarrollan un pensamiento crítico y en general enriquecen sus competencias comunicativas a través del uso de la biblioteca y de las nuevas tecnologías comunicativas (multimedia, computación, Internet, biblioteca virtual)” (Secretaría de Educación, s.f. p. 35).

Categorías: Uso de estrategias didácticas para la atención de la diversidad, abordaje de las habilidades socioemocionales (psicológico), el control de la disciplina y conflictos al interior del aula. Con respecto a la formación recibida en el uso de las estrategias didácticas para la atención a la diversidad, el abordaje socioemocional y la disciplina de los estudiantes. La mayoría de los graduados coincide que estos temas si se abordan durante su formación, no obstante, a un nivel muy superficial, por lo que sienten la necesidad de una mayor formación, para aprender cómo atender a estos estudiantes con dificultades, que son un desafío.

En este sentido, señalan la necesidad de que los formen a profundidad con técnicas, estrategias, recursos de atención a la diversidad, ya que hay varios estudiantes con necesidades que requieren de una atención especializada. En cuanto a los aspectos de habilidades socioemocionales, hay diferentes comportamientos y emociones que se desencadenan en los estudiantes, por lo tanto, hay que enseñar cómo abordar esas emociones para poder ayudarles, ya que la mayoría llegan al aula de clases con una serie de problemáticas de sus hogares y necesitan un espacio para desahogarse.

Para que un docente logre ayudar a sus estudiantes a desarrollar las habilidades socioemocionales, ellos, primero deben tener un nivel de formación básico en la parte de prestar los primeros auxilios socioemocionales y debe estar dentro de la formación que brindan a sus estudiantes, ya que este tema está dentro del perfil que se propone formar para la nueva y el nuevo ciudadano, mencionado en el numeral o) Que fomente la cultura física, el deporte, el arte como medios de recreación, prevención y conservación de la salud física, mental, emocional y social; que practique medidas de higiene, ornato y seguridad integral para

prevenir accidentes y asegurar la calidad de vida de la población (Secretaría de Educación, 2003, p. 19). Pero, para que el estudiante pueda lograr tener una salud mental, el docente debe servir como guía y orientador del proceso.

Otro de los temas de interés, es que consideran que necesitan aprender a resolver situaciones difíciles al interior del aula de clases, como ser el control de la disciplina, varios lo señalan con un desafío, que les costó controlar en la práctica profesional y aun en su desempeño es un tema recurrente y lo ven como un reto. Razón por la cual, hay que enseñar más técnicas de control disciplinario, cómo manejar diferentes conflictos al interior del aula de clases y en la institución en general, enfatizar en conocer deberes y derechos de los niños, código de la niñez y manual de disciplina de un centro educativo.

En relación con este tema, de la resolución de problemas de diferentes índoles al interior del aula de clases, Tobón (2005) señala 5 características de competencias docentes y en la 4 hace alusión a la:

Resolución de problemas desde la complejidad: esto no solamente implica el grado de aprendizaje de las nociones, conceptos y categorías de una determinada disciplina, sino también de la forma como sean significados, comprendidos y abordados en un contexto. Por lo que la resolución de problemas desde la perspectiva de las competencias involucra la comprensión del problema en un contexto disciplinar, social y económico; establecer estrategias de solución; considerar consecuencias de los problemas y efectos de la solución; aprender para asumir y resolver problemas similares en el futuro. (p. 64)

Esto implica, que los docentes en formación deben ser preparados para poder solucionar cualquier problemática que se les presente en el aula de clases, así como tener la capacidad de extrapolar conocimiento para la toma de decisiones oportunas, en pro del aprendizaje de los estudiantes.

3. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA COMPETENCIAS DISCIPLINARES

Categorías: Dominio científico, desarrollo de habilidades, construcción y profundización de los conocimientos. En referencia al dominio científico de las competencias disciplinares, coinciden en que sí lograron adquirir las competencias de este campo específico y que han llevado a la práctica todos los conocimientos que aprendieron, las metodologías y que lograron un buen desarrollo de las habilidades requeridas para su quehacer docente. A la vez, señalan que es necesario crear condiciones que posibiliten al estudiante aprender haciendo y que sean situaciones auténticas, mucha reflexión sobre lo que hacen.

Algunos sugieren que se debe profundizar un poco más en las metodologías de enseñanza de las matemáticas y español, que permita adquirir y facilitar conocimientos significativos, ya que algunos, específicamente en español, en la lectoescritura, han identificado algunas deficiencias y señalan que cuando llevaron esa clase no se les preparó en el uso didáctico de los libros de texto y los métodos de la enseñanza de la lectoescritura, fueron temas discutidos de forma muy breve. Otro de los puntos de mejora, es que se debe profundizar más en las técnicas para formar en primero y segundo ciclo.

En cuanto a este tema, de que se debe fortalecer el área de matemáticas y español, la Secretaría de Educación (2019) en relación al desempeño académico de los estudiantes, especialmente en matemáticas y en español, plantea que no se han logrado alcanzar los resultados esperados, según el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2014-2018 se evidencia que en “español 3ero y 6to grado se logró cumplir con la meta entre 2014-2015”, pero en los años subsiguientes ya no se logró la meta establecida en el PEI para dicha área, quedándose entre 1% y 9.5% por debajo de lo establecido en cada uno de los grados evaluados a nivel nacional (p. 49).

Por consiguiente, es necesario que la universidad revise los contenidos de estas áreas y se hagan los ajustes necesarios, para que los graduados maximicen su nivel de competencias y que se vea reflejado en los resultados obtenidos en el nivel de aprendizaje de los estudiantes en el sistema educativo.

Con respecto a la formación específica que comprende la Formación Pedagógico Didáctica Orientada y la Formación Profesional. en este ámbito de especificidad los graduados coinciden en haber alcanzado la formación pedagógica y didáctica orientada, y que se logró lo que establece la UPNFM en el Plan de estudios (2015) de llevar al educando a la interiorización de enfoques, métodos, técnicas y procedimientos que le conduzcan a conocer el trabajo docente específico de su carrera, luego a hacer bien este trabajo y, también saber ser docente de varias disciplinas específicas.

4. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Categoría: Dominio teórico práctico de la investigación. La mayoría de los graduados, señalan que alcanzaron el desarrollo de las competencias investigativas. No obstante, consideran que el proceso de formación debe mejorarse, hay algunos que sienten que les hizo falta mayor formación, que se requiere más tiempo, que se enseñe a manejar correctamente los procesos de una investigación desde los primeros periodos, no sólo cuando sea un requisito de graduación y que debe haber un mayor énfasis en la aplicación de técnicas de investigación, que se investiguen problemas cotidianos del aula de clases, para la toma de decisiones en beneficio de la comunidad educativa y que no sean investigaciones muy generales.

Se deben generar más experiencias que fortalezcan el dominio teórico- práctico de la investigación, tomando como referente cada una de las prácticas profesionales; fortalecer la investigación acción durante toda la carrera de formación docente. Algunos graduados señalaron que no aplicaron un proceso de investigación completo y que es difícil aprender a investigar si en las clases sólo se sientan con un proyector a leer y no explicar.

En cuanto al desarrollo de investigaciones ya en el desempeño profesional, la mayoría no la lleva a la práctica, algunos dijeron que sí en lo cuantitativo, pero ya en la parte cualitativa al preguntarles sobre cómo realizaban la sistematización de estas, lo que mencionaron ciertos participantes es que hacían diagnósticos para saber el nivel de conocimientos previos que traen los estudiantes.

En consonancia con los planteamientos que realizan los graduados de que se deben fortalecer los procesos de investigación en la universidad, Aguiar y Rodríguez (2018) refuerzan

esta idea, planteando que “...es urgente que “las instituciones de Educación Superior fortalezcan sus capacidades de docencia, investigación y extensión para que la calidad del aprendizaje le permita al egresado desenvolverse con eficiencia en el mundo del trabajo para resolver los problemas que la sociedad le plantee” (p. 143). De esta manera, se esperaría que los graduados apliquen en su quehacer educativo la investigación para la resolución de los conflictos que se presentan al interior de los centros educativos o del aula de clases.

Categorías: Investigaciones que sean basadas en la realidad y llevarlas a la práctica del contexto cotidiano del aula de clases. Los graduados opinan que las investigaciones deben ser más realistas y deben ser llevadas a la práctica, que se deben enseñar desde cero, que no solamente se queden en físico, así mismo, que los temas sean más realistas a la problemática nacional educativa y que se les debe enseñar a diseñar instrumentos que permitan la recolección de información oportuna para la toma de decisiones; también, que se debe contar con más tiempo para la aplicación de instrumentos y el análisis de datos.

B. ENTREVISTAS APLICADAS A LOS EMPLEADORES/DIRECTORES

Con base en, las entrevistas aplicadas a los empleadores/directores como parte de los informantes claves del estudio, a continuación, se presenta el análisis, tomando en consideración la categorización realizada con algunos de los indicadores de la teoría y los otros que surgieron a través de las subcategorías. Cabe mencionar, que para realizar el análisis cualitativo se utilizó una matriz de categorización y codificación, que es un procedimiento similar al propuesto por Martínez (1997) según este autor, es un proceso mental que consiste en facilitarnos “ver todo lo que hay y nada más que eso”. En ese sentido, el objetivo básico de ésta “inmersión” mental en el material primario que se ha recogido, es realizar una visión de conjunto que asegure un buen proceso de la categorización de la información (p. 70). En síntesis, es examinar los datos recogidos para facilitar la identificación de determinados componentes temáticos, para poder ubicarlos en las categorías que se están abordando en el estudio (ver anexo 7: Matriz de codificación y tabulación de resultados de los empleadores/directores). A continuación, se presentan los resultados con base en las categorías contempladas en la operacionalización de la categorización realizada:

1. Categoría concordancia entre la teoría y la práctica
2. Categoría competencias específicas profesionales:
 1. Categoría competencias genéricas
 2. Categoría competencias Pedagógico-Didácticas
 3. Categoría competencias Disciplinarias
 4. Categoría competencias de Investigación

1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA CONCORDANCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Categorías: Concordancia o no en la relación teoría y práctica, acercamiento a la realidad, relación de la formación docente con las escuelas normales. En el tema de la concordancia o no entre la teoría y práctica, acercamiento a la realidad. La mayoría de los entrevistados son de la opinión que si hay una vinculación directa en lo que se enseña y qué aprenden los estudiantes de la Licenciatura de Educación Básica con el contexto real del aula. Sin embargo, también señalan que hay un divorcio entre los conceptos teóricos y el contexto, que no responden a la realidad en la cual se desenvuelven los profesores; por lo que, todavía le falta a la universidad que entregue docentes altamente capacitados, que conozcan los contextos donde van a trabajar y no solamente se limiten a lo básico. Por lo tanto. Se hace necesaria la realización de prácticas profesionales que se acerquen más a la realidad del contexto en donde ejercerán su quehacer docente.

Con base en esas consideraciones, sugieren que se cambie el diseño de los programas, ya que están planteados para orientar en teoría, porque en la práctica el problema es algo distinto ya que se imponen nuevos cambios que están surgiendo, se debería de alinear todo ese proceso de la formación docente con el tema curricular, haciendo una revisión de lo que se está haciendo y ponerlo al lado de los cambios que hoy están ocurriendo, en síntesis, hacer una revisión de las políticas educativas para poder implementar los cambios necesarios en la educación.

Un tema de interés que surgió durante las entrevistas es la relación de la formación docente con las Escuelas Normales (que actualmente no están en vigencia). Hay 4 empleadores/directores que coinciden en que hay ciertas debilidades con el cierre de las

normales, ya que estaban enfocadas al tema didáctico, y cuando se traslada a la universidad se ha enfocado más al contenido y menos a la didáctica, también, que los que llevan la base de las Normales son más eficientes que el docente que tiene sólo el grado universitario. Sugieren que se debe mejorar la metodología, o al menos que la universidad retome algunas cosas de la formación de las Escuelas Normales y adaptarlas.

Categorías: Contextos urbanos y rurales. Otro de los temas que se apuntan es el conocimiento del contexto, concuerdan en que los graduados si traen un conocimiento muy amplio del contexto en donde ejercerán su quehacer docente, pero que falla un poco en el área rural, por tanto, la universidad debe de dar a conocer la realidad de ambos contextos, porque no es lo mismo un centro básico de una zona urbana a una rural.

Categoría: Formación basada en enfoques tradicionales. En cuanto al enfoque en la formación, señalan que todavía hay muchas tendencias tradicionales en cómo se enseña en la universidad y que está muy enfocado a lo teórico. Por lo que, se sigue con el sistema tradicional.

Al respecto, Colén y Castro (2017) realizaron una investigación en la que encontraron aspectos similares al de este estudio, con relación a que el plan de estudios con el que se está formando a las nuevas generaciones de profesionales de la educación primaria es excesivamente fragmentado y teórico, convivencia de concepciones epistemológicas confrontadas, falta de conexión entre el currículo y la práctica real, entre otras cuestiones. Finalmente se concluye que, si bien es cierto se han tenido avances respecto a anteriores proyectos curriculares, sin embargo, la relación entre teoría y práctica aún no logra un desarrollo sustantivo, significativo y compartido en la formación inicial de maestros.

Categoría: Fortalezas. En esta categoría se resalta, que, en el desempeño profesional, los graduados han demostrado tener una buena filosofía y ética de trabajo, en su mayoría con entrega, mostrando que si les dan las herramientas básicas en la universidad para poder desenvolverse. Ya en el aula de clases ellos se preocupan por la formación de los estudiantes a su cargo.

2. CATEGORÍA COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS PROFESIONALES:

1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA COMPETENCIAS GENÉRICAS

Categorías: Actitudes y compromiso ético aprendizaje autónomo, crítico y creativo. Algunos graduados han demostrado tener una buena ética de trabajo. Aunque, con este tema mostraron inquietud, en las actitudes y compromisos de algunos docentes, que pareciera que no les importa la parte actitudinal, no tienen el mínimo compromiso de impartir la disciplina, les hace falta tener iniciativa, vocación docente y que algunos solamente les interesa el salario.

Categorías: Conocer una lengua extranjera. En cuanto al dominio del área de inglés, tres de los entrevistados son de la opinión que se debe reforzar el área de inglés, ya que han denotado algunas debilidades. En este apartado, también, coinciden con algunos de los graduados que han sentido la necesidad de tener una mejor formación en esta área.

2. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS

Categoría: Dominio de las competencias pedagógico-didácticas. La mayoría de los empleadores/directores coinciden en que los graduados de la Licenciatura de Educación Básica lograron alcanzar las competencias pedagógico-didácticas, para lograr un buen desempeño en su quehacer docente. Entre algunos aspectos que resaltan es que tienen un buen dominio de las metodologías, buena comunicación, que son muy organizados y priorizan los contenidos y llevan a la práctica todo lo que aprendieron.

Categorías: Recursos didácticos y Recursos tecnológicos. Los graduados hacen uso de diferentes recursos didácticos, pero apuntan a que se debe abrir el abanico y generar innovaciones. En cuanto al ámbito de las herramientas tecnológicas, opinan que hay un cierto conocimiento de estas, pero que debe desarrollarse más. Porque antes no era una prioridad, pero ahora es una necesidad, es por ello, que requieren mayor formación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Ya que, la mayoría ha tenido que aprender por su propia cuenta y algunos han mostrado tener un poco de miedo a la tecnología y a la innovación.

Dentro de los recursos tecnológicos, Tribó (2008, pp. 201-205) hace toda una clasificación de competencias que deben adquirir los docentes y dentro de las mismas plantea dos competencias relacionadas con las tecnologías y que deben alcanzar los docentes, a saber, utilizar e incorporar con normalidad las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje y dominar las tecnologías de la información y de la comunicación para poderlas utilizar en la didáctica del área o disciplina y para hacer uso de ella en situaciones educativas.

Categorías: Manejo y control de la disciplina, algunas dificultades, la diversidad y lo emocional. Al igual que los graduados, los empleadores/directores, también son de la opinión que en la universidad estos temas los han estudiado más en texto y no los han llevado a la práctica. Por consiguiente, se debe enfatizar en la formación de estrategias para el control de la disciplina en el aula de clases, ya que es una de las debilidades que han logrado identificar, así como falta de preparación para afrontar las dificultades o para resolver problemas que a veces se presentan, otro punto débil es el de la atención de la diversidad y la parte de habilidades socioemocional de los estudiantes que tienen a su cargo, que es vital e importante que se enseñe en la universidad.

El control de la disciplina al interior del aula de clases, es una situación compleja y que va más allá del interior del aula de clases, ya los estudiantes aprenden a convivir y a sobrevivir en situación de generación de conflictos, tal como lo plantea Jiménez (2007) en donde hay interacciones sociales y especialmente en los centros educativos, son factores influyentes y vistos como posibles escenarios provocadores de situaciones violentas y de contexto muy complejo, siendo una institución que mantiene relaciones jerárquicas y autoritarias con división clara de papeles sociales, con medidas disciplinarias y castigos que pueden involucrar el uso del poder, trayendo consigo un modelaje de la violencia que posteriormente “se imita por parte de los estudiantes” (p. 123).

3. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA COMPETENCIAS DISCIPLINARES

Categoría: Dominio de la disciplina. El desempeño profesional de los graduados demuestra que tienen un buen dominio científico, a nivel de expertos, que conocen muy bien su área y que lograron alcanzar las competencias disciplinares. No obstante, hacen algunos señalamientos acerca de que una de las áreas que se debe fortalecer es la de español.

4. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

Categorías: Dominio de las competencias de investigación y aplicación práctica de la investigación. En lo referente al dominio de las competencias investigativas, coinciden en que si se denota que han logrado las mismas y que tienen un buen dominio teórico. Señalando también, que no se ha hecho una preparación para investigaciones de aula, sino, más generales, que se enseñe a investigar de una manera más práctica y desde diferentes enfoques, que permitan resolver problemas que se vayan presentando en la cotidianidad. Ya en la aplicación práctica, los graduados no han hecho ninguna investigación, para saber el sentir y pensar de los estudiantes o para mejorar la labor educativa y que no lo hacen debido a la falta de tiempo.

3.1.3. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a la estrategia de la doble triangulación de los resultados según Palella y Martins (2012) el proceso de triangulación “consiste en contrastar la información obtenida en el trabajo de campo, la posición teórica y la posición del investigador; en función de las dimensiones de las variables del estudio” (pp. 183-184); a través de la misma se realiza la combinación de dos o más teorías producto de la fase de la revisión de la literatura, de diversidad de datos para el estudio de un fenómeno singular, de la opinión del autor de la investigación. Por lo que, “La triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema. Se recoge la información desde puntos de vista distintos, lo que permite realizar múltiples comparaciones de un problema utilizando perspectivas y procedimientos diversos” (Palella y Martins, 2012, p. 184).

Para este estudio, se utilizó la triangulación de los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos, que permitió integrar evidencias de las diferentes fuentes utilizadas:

- a) Cuestionario dirigido a los graduados de la Licenciatura de Educación Básica.
- b) Pregunta abierta agregada en el cuestionario y entrevistas en profundidad realizadas a los graduados de la Licenciatura de Educación Básica.
- c) Entrevistas a los empleadores/directores que fueron parte de los informantes claves del estudio.
- d) Fundamento teórico.

La triangulación se presenta detallando las dimensiones y categorías que se incluyen en la operacionalización de las variables y que sirvieron para orientar la parte cuantitativa y cualitativa:

- 1. Concordancia entre la teoría y la práctica.
- 2. Competencias genéricas y específicas profesionales:
 - 1. Competencias genéricas.
 - 2. Competencias Pedagógico-Didácticas.
 - 3. Competencias Disciplinarias.
 - 4. Competencias de investigación.

TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Proceso de Triangulación: Dimensión concordancia entre la teoría y la práctica

Tabla 27

Triangulación Dimensión Concordancia entre la Teoría y la Práctica

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
Concordancia entre la teoría y la práctica	Plan de estudios y perfil profesional	• En referencia a que si la estructura curricular del plan de estudios contribuye al desarrollo de las competencias profesionales el 87% son de la opinión que sí y el 13% considera que no. • El 92% de los graduados están	• Los graduados consideran que el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica está bien estructurado, que brinda lo esencial y que los espacios formativos contribuyen para la relación teoría y práctica. Aunque, también apuntan, que se deben actualizar las cartas descriptivas, contenidos, enfoques	• Los empleadores sugieren que se cambie el diseño de los programas, ya que están diseñados para orientar en teoría, porque la práctica es algo distinto, se debería de alinear todo ese proceso de la formación docente con el tema curricular.	• En relación con este tema Roldán (2005) es de la opinión que al evaluarse un plan de estudios “permite descubrir las necesidades de cambio de los planes de estudio; el establecimiento de los lineamientos para su actualización y el tiempo en que se debe cumplir con la misma para que el	• Si bien es cierto que los graduados y empleadores coinciden en que el plan de estudios está bien estructurado, ya que la mayoría de ellos han logrado un buen nivel de desempeño, pero igualmente, coinciden en que hay varios puntos

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		bastante y totalmente de acuerdo de que el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica cuenta con fortalezas que contribuyen a una formación integral, quedando un 8% que consideran que el plan de estudios no cuenta con las fortalezas necesarias. •La mayoría de la muestra, el 95% están bastante y totalmente de	curriculares, perfil de egreso, hacer adecuaciones curriculares al nuevo sistema virtual, ampliar las clases pedagógicas didácticas, disciplinares en especial incluir más contenidos de matemáticas de cada área curricular ya que de la teoría a la práctica hay una gran diferencia.	•Otro de los temas que surgió es el de la relación de la formación docente con las escuelas normales, 4 de los entrevistados coincidieron en que hay ciertas debilidades con el cierre de las normales, ya que estaban enfocadas al tema didáctico, y cuando se traslada a la universidad, se ha enfocado más al contenido y menos a la didáctica, también, que los que llevan la base de las Escuelas Normales son más	plan no pierda vigencia”, también, agrega “qué aspecto es necesario actualizar, los aciertos, las fallas, las debilidades y las actualizaciones necesarias que se requieren para ponerlo acorde con el desarrollo científico y tecnológico y con las demandas de la sociedad” (p. 111) en relación a qué tipo de profesionales se requiere que se forme con ese plan de estudios.	de mejora, relacionados a la actualización de las cartas descriptivas, contenidos, enfoques curriculares, perfil de egreso, hacer adecuaciones curriculares al nuevo sistema virtual, fortalecer las clases pedagógicas didácticas, disciplinares. También, analizar la formación para alinearse con los cambios actuales que

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		acuerdo, en cuanto a que sí lograron alcanzar el perfil profesional de egreso, propuesto en el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica y un 5% está poco de acuerdo en haberlo alcanzado.		eficientes que el docente que tiene sólo el grado universitario. Sugieren que se debe mejorar la metodología, o al menos que la universidad retome algunas cosas de la educación normalista y adaptarlas.		aceleradamente están ocurriendo. • Por lo consiguientes, las universidades están llamadas a repensar la educación con un mayor ímpetu después de esta pandemia, implementando enfoques que maximice la relación teoría y práctica, ya que, los profesores y estudiantes han gestionado el conocimiento a través de diferentes
	Concordancia en la teoría y práctica y mayor acercamiento a la realidad.	• En cuanto a la dimensión referida a la relación entre la teoría y la práctica, hay una tendencia	• La mayoría de los graduados son de la opinión que, si existe una relación teoría y práctica, denotándose en la coherencia en los contenidos y	• Los empleadores coinciden con los graduados en que, si hay una concordancia en la relación teoría y práctica y que si	• Con respecto, a la relación entre la teoría y la práctica en la formación inicial de docentes, Vaillant (2007) lo plantea como uno de los	

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		favorable, en donde, la mayoría de los encuestados están totalmente y bastante de acuerdo en un 86% en que si hay una relación entre la teoría y la práctica evidenciándose en que: la estructura curricular del plan de estudios contribuye al desarrollo de las competencias profesionales y a un buen dominio del quehacer docente y que, si	estrategias que se toman de las teorías o de las enseñanzas de la universidad. Pero que esta, debe ser más enriquecedora, optimizando la relacionando teoría y práctica dentro y fuera del aula de clases, ya que muchas veces, se relaciona la teoría a la realidad de manera parcial, enfatizando en que una cosa es lo que dicen los libros y otra cosa es la realidad del contexto; ambas van de la mano y en la realidad actual se recibe mucha teoría y cuando se lleva a la práctica se encuentra	hay una vinculación directa en lo que se enseña y qué aprendieron los graduados de la Licenciatura de Educación Básica con el contexto real del aula. Sin embargo, también señalan que hay un divorcio entre los conceptos teóricos y el contexto, que no responden al contexto de la realidad en la cual se desenvuelven los profesores; por lo que, todavía le falta a la universidad, que entregue docentes	desafíos actuales, porque “en muchas Universidades e Institutos de Formación Docente las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo” (p. 3). Asimismo, que existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para	herramientas que no necesariamente requieren estar en la modalidad presencial, en ese sentido, posiblemente la universidad se convierta en ese centro para socializar o trabajar en equipo ya no solamente para adquirir un aprendizaje en un aula, por lo tanto, no se debe seguir pensando en formar a docentes con base a la teoría ya

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		existe relación entre los espacios formativos teóricos, las prácticas profesionales y el contexto educativo, logrando alcanzar el perfil profesional de egreso, propuesto en el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica. No obstante, hay un 14% que opinan estar poco o en desacuerdo de haber alcanzado	con escenarios destinos. • Por lo que, la orientación, debería estar basada en los contextos de los centros educativos, para que los estudiantes tengan un mayor acercamiento, con experiencias ligadas a la realidad. No solamente, a través de las simulaciones porque distan mucho de lo real. También, afinar la formación de enseñar cómo actuar y ajustarse a la realidad de los diferentes contextos, sean estos	altamente capacitados, que conozcan los contextos donde van a trabajar. • Con relación al conocimiento del contexto, concuerdan en que los graduados si traen un conocimiento del contexto en donde ejercerán su quehacer docente, pero que falla un poco en el área rural, por tanto, la universidad debe de dar a conocer la realidad de ambos contextos, porque no es lo mismo un	muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, por consiguiente “en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje” (Messina, 1999, p. 152). • En esta misma línea de pensamiento Tribó (2008) enfatiza que “...la cultura y la identidad profesionales de los docentes no se pueden adquirir a	que a un clic esta la información que necesita, lo que hay que buscar desarrollar son las capacidades de gestión del conocimiento, uso y análisis para que sea capaz de saber que conocimiento son pertinentes, como los utilizará, si son útiles para su formación y para su quehacer docente y como adecuarlos al contexto educativo.

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		ese nivel de conexión entre la teoría y la práctica y que no existe una buena relación entre los espacios formativos teóricos del plan de estudios y las prácticas reales del contexto educativo, porque, en su desempeño profesional han identificado debilidades.	rurales o urbanos, públicos o privados.	centro básico de una zona urbana a una zona rural. • En cuanto al enfoque en la formación, señalan que aún hay muchas tendencias tradicionales en cómo se enseña en la universidad y que está muy enfocado a lo teórico. Por lo que, se sigue con el sistema tradicional.	través de una formación exclusivamente teórica o en un ambiente de fragmentación académica y de dispersión de conocimientos” (p. 191). • Cabe resaltar, que una de las competencias pedagógico-didácticas es la capacidad para diseñar y operacionalizar estrategias de enseñanza aprendizaje según los grupos poblacionales, los contextos y	• Es importante resaltar en la preparación de los docentes, los desafíos a los cuales se pueden enfrentar en su futuro desempeño y que deben contextualizar todos los conocimientos adquiridos al ámbito en donde ejerzan su quehacer docente, enseñar los aspectos relacionados a los trámites administrativos

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
					niveles de la Educación Básica para I y II Ciclo (UPNFM, Plan de estudios, 2015).	de cierre del año escolar.
	Prácticas educativas, tiempo de duración, acompañamiento y formación en las actividades de cierre de año.	•El 93% de la muestra coincide en que lo aprendido y experimentado en las prácticas profesionales es de utilidad para su labor docente y un 7% está en desacuerdo. •En cuanto a si el tiempo de duración de las prácticas profesionales fue el adecuado el	•Los graduados son de la opinión que en las prácticas profesionales enriquecen sus conocimientos y que son muy importantes para adquirir experiencia, pero que estas, deben ser más enfocadas a la realidad y hacer más pasantías antes de las prácticas, para saber cómo acercarse a los estudiantes. Coinciden en que, si se hacen simulaciones de clases	•Se hace necesaria la realización de prácticas profesionales que se acerquen más a la realidad del contexto en donde ejercerán su quehacer docente.	•En relación con este tema de las prácticas profesionales y los asesores Megía (2016) señala que, una competencia altamente significativa para el profesor mentor al recibir un estudiante “en prácticas es la de introducirle y guiarle en la selección de métodos, técnicas didácticas, materiales de apoyo, tiempos, formas de agrupar a	•Este tema fue resaltado principalmente por los entrevistados que realizaron su práctica profesional en el último periodo académico, que es justo cuando se están haciendo todos los trámites correspondientes al cierre del año lectivo.

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		81% están bastante y totalmente de acuerdo que sí y el 19% está poco de acuerdo.	entre los mismos estudiantes, pero la realidad es muy diferente, por lo tanto, se debe acercar al estudiante a la realidad educativa desde inicios de su carrera. • En cuanto a las prácticas de multigrado algunos se han mostrado satisfechos por sus logros, y otros resaltan que se debe mejorar esta práctica junto con su planificación y que se debe hacer énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje. • Al mismo tiempo, recomiendan que se		los niños,” (279) los datos revelan que el contacto del estudiante con la práctica escolar diaria en el aula les resulta ser una fuente valiosa para definir las competencias que requerirá para desempeñarse como docente. Otro de los resultados que resultan interesantes, es que existe dificultad de colaboración entre los profesionales e instituciones que comparten la responsabilidad de formar docentes, por lo que a veces puede	

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			debe implementar la práctica profesional desde los primeros periodos académicos • Los graduados concuerdan en que es oportuna la realización de las cuatro prácticas profesionales realizadas y que estas favorecen el desarrollo de habilidades docentes a través de las experiencias vividas en los diferentes niveles de Educación Básica. Asimismo, 22 sugieren que se debe ampliar el tiempo de duración de las prácticas profesionales, principalmente las de un mes. No obstante,		existir cierta yuxtaposición de acciones y esfuerzos, más que cooperación y colaboración en esta misión. • En sintonía con este tema la UNESCO, OREALC (2006, p. 27) señala que: si se decide, por ejemplo, que las prácticas se desarrollen desde el primer semestre de la formación del futuro docente y a lo largo de todos ellos, es porque se parte de un enfoque que sostiene que la interrelación de teoría y práctica es la que ayuda a	

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			hay 9 graduados que no están de acuerdo con ampliar el tiempo de estas y que más bien, estas deben reducirse en tiempo y cantidad de prácticas. • Otro de los puntos es que debe haber más acompañamiento de parte de los asesores de práctica y que deben estar mejor capacitados; que orienten el proceso y den una retroalimentación oportuna, que sean más empáticos, que exijan más compromiso, que escuchen a sus estudiantes y que no		desarrollar las capacidades buscadas en los estudiantes. Si, por el contrario, se piensa que las prácticas suponen la aplicación de lo aprendido en la teoría, estas han de estar al final de la formación. • El Reglamento de la Carrera Docente, Capítulo II de las Obligaciones, Artículo 87 de la Secretaría de Educación (2014, p. A. 49) plantea que los docentes en la función del cargo en que prestan sus servicios, tendrán obligaciones y una de	

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			sean agentes extraños que sólo se presenta una o dos veces en todo el periodo de práctica profesional. • En cuanto a la parte administrativa del quehacer docente, algunos graduados, especialmente los que realizaron su práctica profesional en el último período, manifestaron la necesidad que se les forme complementemente en todo el rol docente que se asume en un centro educativo, como: saber qué es y cómo hacer el parte mensual, proyectos de festividades,		ellas es el inciso: v) Realizar las labores inherentes al cargo que desempeña, directa y personalmente y con alto grado de responsabilidad, por lo tanto, los docentes deben estar preparados para realizar todo el proceso que conlleva el formar a un estudiante.	

Dimensión	Sub- categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			planificación y manejo adecuado de rúbricas de evaluación, SACE, Cuadros estadístico de fin de año y por parcial. Familiarizarse con todos esos documentos que usan en todos los centros educativos.			

Nota. La triangulación incluye una síntesis integrativa y fue elaborada con base en los resultados de la investigación.

2. Proceso de Triangulación: competencias genéricas y competencias específicas profesionales

1. Proceso de Triangulación Competencias Genéricas

Tabla 28

Triangulación Competencias Genéricas

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
Competencias genéricas	Actitudes, compromiso ético aprendizaje autónomo, crítico y creativo.	Estaban implícitas dentro de todo el cuestionario.	• Los graduados señalan que se debe tener una actitud autocrítica, autonomía, creatividad, compromiso y habilidades de adaptación a los cambios y que se fomenta más la disciplina de	• Asimismo, los empleadores/directores mostraron inquietud sobre este tema, debido a las actitudes y compromiso que asumen algunos docentes, que pareciera que no les importa la parte actitudinal, no tienen ese compromiso de	• Dentro del plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica se incluyen las competencias genéricas: interpersonales, en donde se incorporan contenidos actitudinales y de compromiso con su quehacer docente, que manifiestan las actitudes y valores que se esperan que las y los alumnos construyan a partir de un	• Como podemos apreciar, uno de los puntos de mejora y fundamentales en todo proceso formativo es el actitudinal y el compromiso ético de los docentes que se asume, que es un tema que ambas poblaciones señalaron que se debe mejorar. Por lo tanto, es necesario enfatizar en una formación

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			trabajo, ya que muchos están por un salario.	impartir la disciplina, de tener iniciativa, les hace falta vocación y algunos solamente les interesa el salario. En síntesis, la actitud durante la formación y después en su quehacer docente, refleja el mínimo compromiso y falta de iniciativa.	nuevo modelo de Enseñanza- Aprendizaje (UPNFM, Plan de estudios, 2015). En esta misma línea, el concepto de competencias profesionales hace alusión a la parte actitudinal como un elemento relevante dentro de la formación, a continuación, una definición propuesta por Navío, (2005) que hace una definición planteándose como: “...un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales	integral, no solamente enfocarse en lo que la persona debe saber, sino que también están incluidos los aspectos procedimentales y actitudinales el saber ser, que son necesarios en todo proceso formativo. En este sentido, la realización de las actividades docentes requiere de un dominio de actitudes positivas que favorezcan el trabajo docente.

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
					(capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo". (p. 220)	
	Conocer una lengua extranjera	• Con relación a que, si en su desempeño docente han identificado debilidades, hay un porcentaje considerable de la	• Hay algunos graduados que compartieron la experiencia vivida en el II ciclo, en especial en 6to grado, en donde les ha tocado	• Tres de los empleadores/directores entrevistados son de la opinión que se debe reforzar el área de inglés. En este apartado, también, coinciden con algunos de los graduados que han	• En cuanto a este tema, el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (2002) plantea la implementación de inglés desde II ciclo: La inclusión del inglés como lengua extranjera en el DCN-EB desde el segundo ciclo de la Educación Básica,	• Cabe mencionar, que este apartado del dominio del inglés no formaba parte de las preguntas, pero surgió en el transcurso de las entrevistas, tanto de los graduados como de los empleadores/directores coincidieron ambos, en que es necesario

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		muestra el 41% que coinciden que sí han identificado debilidades en su desempeño docente y el dominio del inglés es una de esas debilidades.	facilitar la clase de inglés, debido a que forma parte de la maya curricular de ese ciclo y ellos consideran que debe haber una mayor formación e implementar más horas de inglés, porque hasta el momento es muy limitada la formación recibida.	sentido la necesidad de tener una mejor formación del área de inglés.	responde, por lo tanto, al demostrado interés social que existe por aprender esa lengua, a la preocupación estatal por brindar esta oportunidad a la mayoría de la población y a la necesidad de preparar a los ciudadanos que el país necesita para enfrentar los retos del siglo XXI. (p. 60) Cabe mencionar que, según el plan de estudios, ya cuentan con un Diplomado DILE en línea, que asegura que los egresados de la Carrera de Educación Básica fortalezcan estas competencias. Los estudiantes inician a tomar el Diplomado en el	una mayor formación en la lengua extranjera inglés, en cuanto a los graduados, enfatizaron este tema principalmente los que están dando clases en el II ciclo y que tienen dentro de su responsabilidad académica impartir la clase de inglés.

Dimensión	Sub- categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
					tercer año de su Carrera ya que para ese entonces toda la madurez académica y psicológica que hayan logrado será un beneficio para el aprendizaje del inglés (UPNFM, Plan de estudios, 2015).	

Nota. La triangulación incluye una síntesis integrativa y fue elaborada con base en los resultados de la investigación.

2. Proceso de Triangulación: Dimensión Competencias Pedagógico-Didácticas

Tabla 29

Triangulación Dimensión Competencias Pedagógico-Didácticas

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
Competencias pedagógica didácticas		• En relación con el logro de las competencias pedagógico-didácticas, hay una tendencia positiva del 91% de que los graduados lograron alcanzar un buen nivel de competencias pedagógico-didácticas durante su formación profesional, coincidiendo en que dominan las	• En relación al tema del logro de las competencias pedagógico-didácticas, los graduados consideran que sí lograron alcanzar el dominio de estas. En cuanto a algunas necesidades sentidas fue relacionada con la planificación didáctica, que, si hay un buen	• En su mayoría los empleadores/directores coinciden en que los graduados de la Licenciatura de Educación Básica lograron alcanzar las competencias pedagógico-didácticas, para lograr un buen desempeño en su quehacer docente. Entre algunos aspectos que resaltan es que tienen un buen dominio de las	• Aguiar y Rodríguez (2018) son de la opinión de que las: Competencia pedagógico-didáctica: se refiere no sólo a cómo enseñar sino a la de toma de decisiones, tan necesaria en el proceso enseñanza aprendizaje para poder atender todas las	• La planificación didáctica debe ser enseñada desde una visión flexible y que se adapte a cualquier contexto donde se requiera la aplicación de esta, ya que, en el transcurso del desarrollo de la clase, van surgiendo situaciones que no estaban dentro de la planificación
	Dominio de las competencias pedagógico-didácticas					

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		temáticas que imparten, planifican, organizan y evalúan en función de los contenidos de las áreas curriculares, asimismo, que utilizan métodos, técnicas de aprendizaje y de evaluación variadas y que en su formación profesional, desarrollaron la capacidad para usar las TIC; sin embargo, en relación a este aspecto, del uso de las TIC hay una cantidad de 35 graduados que	dominio, pero como todo proceso es perfectible, algunos graduados señalan que se debe enseñar a planificar en profundidad, enfatizando un mayor acercamiento a la realidad en la planificación curricular, también, realistas en cuanto al tiempo ya que se planifica mucho y se ejecuta solamente una parte, además, que les enseñen a	metodologías, buena comunicación, que son muy organizados y priorizan los contenidos y llevan a la práctica todo lo que aprendieron.	situaciones que se presentan. El profesor debe tener criterios de selección entre una serie de estrategias para promover los aprendizajes en los alumnos; ser un facilitador del proceso, lo cual incluye el dominio de las herramientas que ofrecen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para la creación de nuevos medios de enseñanza aprendizaje y la	y que deben ser atendidas.

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		están poco o en desacuerdo que le enseñaran a utilizar las herramientas digitales para facilitar su quehacer docente.	planificar con base a competencias.		actualización de sus conocimientos. (pp. 146-147)	
	Recursos didácticos y recursos tecnológicos	• Se aprecia que los graduados están bastante y totalmente de acuerdo en un 78% de que, en su formación profesional, le enseñaron a integrar a su quehacer docente las herramientas digitales, sin embargo, un 22% ubican sus respuestas en estar	• Los graduados opinan que aprendieron a elaborar diferentes materiales o recursos didácticos. Pero señalan que se les deben facilitar más herramientas para conducir la clase de manera más eficaz y que estás estén basadas en los	• Los empleadores/directores concuerdan en que los graduados hacen uso de diferentes recursos didácticos, pero apuntan a que se debe abrir el abanico y generar innovaciones. En cuanto al ámbito de las herramientas tecnológicas, opinan que hay un cierto conocimiento de	• El conocimiento de las TIC es una necesidad, por la globalización del conocimiento y porque es exigida en el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, en donde se declara que los estudiantes “amplían sus posibilidades de obtener	• Es importante mencionar que los docentes deben estar preparados para poder desarrollar sus clases con diferentes recursos, desde las herramientas tecnológicas, hasta la utilización de cualquier recurso que se pueda adaptar a la educación y que

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		poco de acuerdo o en desacuerdo de que le enseñaron a integrar a su quehacer esas herramientas digitales durante su formación. El 71 % están bastante y totalmente de acuerdo que, en su formación profesional, le enseñaron a utilizar las TIC, para producir medios digitales que integran texto, imagen, audio, animación, video y voz grabada, para facilitar el	temas que están dados en las áreas curriculares a nivel educativo. • Otro tema que se apunta es que los centros educativos donde se desempeñan como docentes no cuentan con los recursos básicos y lo que pueden realizar es muy escaso. • En referencia al dominio de las competencias relacionadas a las TIC, los graduados señalan que si bien es cierto hay	estas. Pero antes no era una prioridad, pero ahora es una necesidad, es por ello, que requieren mayor formación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Ya que, la mayoría ha tenido que aprender por su propia cuenta y algunos han mostrado tener un poco de miedo a la tecnología y a la innovación.	información actualizada, desarrollan un pensamiento crítico y en general enriquecen sus competencias comunicativas a través del uso de la biblioteca y de las nuevas tecnologías comunicativas (multimedia, computación, Internet, biblioteca virtual)” (Secretaría de Educación, s.f. p. 35).	se encuentre en el contexto en el que se desempeñen. • Otro punto importante de resaltar es que, en la parte cuantitativa hay una tendencia positiva a que sí lograron adquirir un buen dominio de las competencias digitales, pero ya en las entrevistas no hay coincidencia, porque señalan que es muy limitada la formación

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		aprendizaje, quedando un porcentaje considerable de 29% que está poco de acuerdo o en desacuerdo que le enseñaran a utilizar las TIC.	una formación enfocada a este tema, consideran que lo que está dentro del plan de estudios no es suficiente y que se debe fortalecer, que se les debe enseñar a implementar las TIC y a cómo adecuar estas herramientas a las diferentes áreas del saber. Los que trabajan en centros educativos privados manifestaron que se debe enseñar el uso de las diferentes		•En los nuevos escenarios según Rappoport et al. (2020) “la actividad del docente se vincula con el uso pedagógico de tecnologías digitales, la creatividad para resolver distintos retos que la situación excepcional plantea, el despliegue de estrategias de comunicación” (p. 4), que ayudan a mejorar la labor que realiza el docente diariamente,	recibida. Asimismo, los empleadores señalan que en la actualidad la mayoría de los docentes a su cargo tuvieron que aprender a usar las herramientas digitales para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y adaptarse principalmente a las nuevas tendencias que obligadamente surgieron a raíz de la pandemia, algo de lo que ya venían insistiendo

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			plataformas digitales. • La mayoría considera que salieron sin adquirir las competencias básicas del dominio tecnológico y que, lo que saben no fue gracias a la universidad, sino, a que lo aprendieron por cuenta propia, por algún curso o porque eran graduados del Bachillerato en Computación.		asimismo, a diseñar los planes didácticos para mejorar el aprendizaje independiente.	según algunos graduados.

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
	Uso de estrategias didácticas para la atención de la diversidad, abordaje de las habilidades socioemocionales (psicológico), el control de la disciplina y conflictos al interior del aula.	• Del total de los informantes, el 98% señalan que planifican, organizan y evalúan en función de los contenidos de las áreas curriculares, del ciclo educativo que atiende y de las necesidades de los estudiantes, quedando un porcentaje mínimo del 2% que está poco de acuerdo y no lo hace. • También, el 75% está bastante y totalmente de acuerdo en que	• La mayoría convergen en que estos temas: atención a la diversidad, habilidades socioemocionales, el control de la disciplina y conflictos al interior del aula si se abordan, sin embargo, a un nivel muy superficial, por lo que sienten la necesidad de una mayor formación. • También, señalan la necesidad de que los formen a profundidad con técnicas,	• Manejo y control de la disciplina, algunas dificultades, la diversidad y lo emocional. Al igual que los graduados, los empleadores/directores, también son de la opinión que se debe enfatizar en la formación de estrategias para el control de la disciplina en el aula de clases, ya que es una de las debilidades que han logrado identificar, así como falta de preparación para afrontar las dificultades o para	• En lo relacionado al control de la disciplina, es una situación compleja y que va más allá del interior del aula de clases, ya los estudiantes aprenden a convivir y a sobrevivir en situación de generación de conflictos, tal como lo plantea Jiménez (2007) en donde hay interacciones sociales y especialmente en los centros educativos, son	• El dominio de estrategias didácticas enfocadas al desarrollo del ser, son de gran importancia en la labor docente, debido a que se trabaja con seres humanos diversos, con diferentes necesidades e intereses, por consiguiente, se debe formar al docente con una visión humanista, que pueda ver a sus semejantes como un todo y

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		aplica la investigación para resolver conflictos, que se presentan en el contexto educativo y el 25% es de la opinión que no lo hace.	estrategias, recursos de atención a la diversidad, ya que hay varios estudiantes con necesidades educativas especiales que requieren de una atención especializada. •Con respecto a las habilidades socioemocionales , hay diferentes comportamiento y emociones que se desencadenan en los estudiantes, por lo tanto, hay que enseñar cómo	resolver problemas que a veces se presentan, otro punto débil es el de la atención de la diversidad y la parte de habilidades socioemocional de los estudiantes que tienen a su cargo.	factores influyentes y vistos como posibles escenarios provocadores de situaciones violentas y de contexto muy complejo, siendo una institución que mantiene relaciones jerárquicas y autoritarias con división clara de papeles sociales, con medidas disciplinarias y castigos que pueden involucrar el uso del poder, trayendo consigo	no como una suma de partes. •La formación de la atención a la diversidad es básica y prioritaria en todo proceso educativo, porque, trabajamos con seres humanos con diferentes retos, que ameritan adecuaciones curriculares significativas en el escenario educativo, que son medidas de atención a la diversidad ya sean

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			abordar esas emociones para poder ayudarles, ya que la mayoría llegan al aula de clases con una serie de problemáticas de sus hogares y necesitan un espacio para desahogarse. • También, requieren aprender a resolver situaciones difíciles al interior del aula de clases, como ser el control de la disciplina, varios lo señalan con un		un modelaje de la violencia que posteriormente “se imita por parte de los estudiantes” (p. 123). • El Reglamento de la Carrera Docente, Capítulo II de las Obligaciones, Artículo 87 de la Secretaría de Educación (2014, p. A. 49) plantea que los docentes en la función del cargo en que prestan sus servicios, tendrán obligaciones y una de ellas es el	transitorias o permanentes. • Cabe mencionar que en las entrevistas los graduados manifestaron que no realizan investigaciones que les ayuden a resolver los conflictos al interior del aula. • Se debe mejorar la enseñanza de como tener un buen control y dominio del grupo clase, así como interpretar aspectos del

Dimensión	Sub-categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			desafío, que les costó controlarla en la práctica profesional y aun en su desempeño es un tema recurrente, que les cuesta controlar a los estudiantes y es un reto.		inciso: k) Administrar personalmente los contenidos de la educación; atender a los educandos con igual solicitud, preocupándose por superar sus diferencias individuales; por lo tanto, los docentes están llamados a tener en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes en todo momento del proceso educativo.	comportamiento humano. • En cuanto al tema de las emociones son uno de los componentes más importantes para las personas, a través de estas el ser humano comunica los sentimientos propios y demuestra los diferentes estados anímicos por los que pasa. De igual manera, las emociones ayudan a que la persona tenga un buen desenvolvimiento

Dimensión	Sub- categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
					• En lo referente a lo socioemocional, según Goleman (2007), esa capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. Por otro lado, la incapacidad de las personas de percibir los verdaderos sentimientos deja completamente fuera de la comprensión que se debe tener de	académico y una mejor relación con su contexto. Es por ello, que el reconocimiento y manejo de estas, no es una tarea fácil para el ser humano, lleva consigo todo un proceso complejo a nivel cognitivo y que requiere de una formación permanente.

Dimensión	Sub- categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
					uno mismo. Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas. •Para Orts (2005, p. 23), “el autoconocimiento de las propias emociones, especialmente las de carácter negativo, puede ayudar a un mejor control de las mismas”. El estar consciente de uno mismo es una habilidad básica que permite controlar	

Dimensión	Sub- categorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
					los sentimientos y lograr adaptarlos según el contexto donde se desenvuelve la persona; este nivel de concienciación ayuda al autocontrol ante motivaciones de agresión de los demás.	

Nota. La triangulación incluye una síntesis integrativa y fue elaborada con base en los resultados de la investigación.

3. Proceso de Triangulación: Dimensión Competencias Disciplinarias

Tabla 30

Triangulación Dimensión Competencias Disciplinarias

Dimensión	Subcategorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
Competencias Disciplinarias	Dominio científico, desarrollo de habilidades, construcción y profundización de los conocimientos	• Los graduados tienen una opinión positiva y están totalmente de acuerdo en un 91% de haber alcanzado las competencias disciplinares, lo que hace que se facilite su quehacer docente; de igual forma opinan que	• En referencia al dominio científico de las competencias disciplinares, coinciden en que sí lograron adquirir las competencias de este campo específico y que han llevado a la práctica todos los conocimientos que aprendieron y	• El desempeño profesional de los graduados demuestra que tienen un buen dominio científico, a nivel de expertos, que conocen muy bien su área y que lograron alcanzar las competencias disciplinares.	• Con base en los resultados, se puede evidenciar que la universidad formó a los graduados con el nivel de competencias que se requieren para desempeñarse como docentes en un campo y nivel específico; en donde no solamente	• Tanto los graduados como los empleadores/directores coinciden, en que la universidad logró formar el nivel de competencias disciplinares necesarias para el desempeño profesional de los graduados de la Licenciatura de Educación Básica, algunos empleadores/directores hicieron comentarios en el desarrollo de la

Dimensión	Subcategorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		planifican, organizan, elaboran material didáctico, desarrollan y evalúan el proceso de enseñanza aprendizaje usando nuevas metodologías y los recursos tecnológicos como apoyo a su labor y como medios para construir conocimientos. También, en su mayoría concuerdan en que gestionan,	las metodologías, que lograron un buen desarrollo de las habilidades requeridas para su quehacer docente. •Algunos sugieren que se debe profundizar un poco más en las metodologías de enseñanza de las matemáticas y español, de este último, específicamente	•Con relación a la profundización en algunas áreas, los graduados coinciden con los empleadores que hacen algunos señalamientos en relación a	lograron el “puro hacer”, sino conformar espacio donde se genera la investigación sobre la propia práctica: se reconoce la necesidad de reflexionar sobre el quehacer docente, las opciones metodológicas y las razones para adoptarlas, los elementos que intervienen en la aplicación de una técnica determinada, al	entrevista de que, tenían un nivel de expertos en su especialidad.

Dimensión	Subcategorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		diseñan y desarrollan proyectos socioeducativos que vinculan su centro con la comunidad, no obstante, en este último aspecto hay 29 graduados que opinan no realizar este tipo de proyectos.	en la lectoescritura. • Otro de los puntos de mejora, es que se debe profundizar más en las técnicas para formar en primero y segundo ciclo.	que una de las áreas que se debe fortalecer es la de español.	tiempo que se argumenta éticamente las acciones pedagógicas asumidas (UPNFM, Plan de estudios, 2015). • En cuanto a este tema, de que se debe fortalecer el área de matemáticas y español, la Secretaría de Educación (2019) en relación al desempeño académico de los estudiantes, especialmente	

Dimensión	Subcategorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
					en matemáticas y en español, plantea que no se han logrado alcanzar los resultados esperados, según el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2014-2018 se evidencia que en “español 3ero y 6to grado se logró cumplir con la meta entre 2014-2015”, pero en los años subsiguientes ya no se logró la meta establecida en el	

Dimensión	Subcategorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
					PEI para dicha área, quedándose entre 1% y 9.5% por debajo de lo establecido en cada uno de los grados evaluados a nivel nacional. (p. 49).	

Nota. La triangulación incluye una síntesis integrativa y fue elaborada con base en los resultados de la investigación.

4. Proceso de Triangulación: Dimensión Competencias de Investigación

Tabla 31

Triangulación Dimensión Competencias de Investigación

Dimensión	Subcategorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
Competencias de investigación	Dominio teórico práctico de la investigación, que estas sean basadas en la realidad y llevarlas a la práctica del contexto cotidiano del aula de clases.	•En cuanto a las competencias de investigación se observa una tendencia positiva, que están bastante y totalmente de acuerdo en un 80% de que, en su formación profesional lograron diseñar	•La mayoría de los graduados, señalan que alcanzaron un buen dominio de las competencias investigativas. No obstante, consideran que el proceso de formación debe mejorarse, hay algunos que sienten que les hizo falta mayor	•Con respecto al dominio de las competencias investigativas, coinciden en que si se denota que han logrado estas y que tienen un buen dominio teórico. •Señalando también, que no se ha hecho	•De la Ley Fundamental de Educación, Título V: Los Docentes; Capítulo 1. De la Carrera Docente, (2012, p. A.13): • Artículo 67. El rol del educador se orienta a un papel activo, de facilitador, orientador,	•En la parte cuantitativa la mayoría de los graduados coincidieron en que si realizaban investigaciones desde diferentes enfoques y que lograban resolver problemas reales del aula de clases. Sin embargo, ya en las entrevistas se logró constatar, con ambas poblaciones, de que no han realizado ni sistematizado todo el proceso que conlleva

Dimensión	Subcategorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
		docente, la mayoría es de la opinión de que sí los hace, pero hay un 20% equivalente a 34 participantes que están poco o en desacuerdo de que lo hagan.	no sean investigaciones muy generales. • Se deben generar más experiencias que fortalezcan el dominio teórico-práctico de la investigación, tomando como referente cada una de las prácticas profesionales; fortalecer la investigación acción durante toda la carrera de formación docente. • En cuanto al desarrollo de	• Ya en la aplicación práctica de la investigación, los graduados no realizan proceso de investigación desde diferentes enfoques y manifestaron que no lo hacen debido a la falta de tiempo.	Docente, Capítulo II de las Obligaciones, Artículo 87 (2014, p. A. 49) plantea que los docentes en la función del cargo en que prestan sus servicios, tendrán obligaciones y una de ellas es el inciso: f) Incrementar la calidad del proceso de aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación,	• Del mismo modo, es importante señalar la

Dimensión	Subcategorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			investigaciones en el desempeño profesional, específicamente en este apartado se contradicen con lo cuantitativo, porque la mayoría no lleva la investigación a la práctica, algunos dijeron que sí, pero al preguntarles sobre la sistematización de estas, lo que mencionan eran diagnósticos para saber el conocimiento		la innovación y el mejoramiento continuo, por lo tanto, los docentes están llamados a realizar investigaciones e innovaciones dentro de su quehacer docente y deben hacerlo de manera permanente.	necesidad sentida de parte de los graduados, que las investigaciones deben ser más prácticas, realistas y desarrollar toda la experiencia para resolver problemas reales del contexto educativo.

Dimensión	Subcategorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			previo que traen los estudiantes, tampoco, llevan registro de experiencias ni han sistematizado una investigación con todo el proceso que conlleva la misma. • Los graduados opinan que las investigaciones deben ser más realistas y deben ser llevadas a la práctica, que se deben enseñar desde cero, que no solamente se	• Que se enseñe a investigar de una manera más práctica que permitan resolver problemas que se vayan presentando en la cotidianidad.		

Dimensión	Subcategorías	Cuestionario	Pregunta abierta y entrevistas a graduados	Entrevista a Empleadores/ Directores	Sustento teórico	Síntesis integrativa
			queden en físico, así mismo, que los temas sean más realistas a la problemática nacional educativa. También, que se debe contar con más tiempo para la aplicación de instrumentos y el análisis de datos.			

Nota. La triangulación incluye una síntesis integrativa y fue elaborada con base en los resultados de la investigación.

PARTE IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

- 1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, HALLAZGOS Y CONCLUSIONES**
- 2. LINEAMIENTOS GENERALES**
- 3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**
- 4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Con fundamento en el marco teórico y en numerosos aspectos derivados de la investigación como: los resultados y hallazgos obtenidos a través de diferentes técnicas de recolección de datos y análisis realizados; a modo de cierre de esta tesis, a continuación, se presentan las conclusiones.

Resulta oportuno mencionar, que el análisis realizado ha permitido también proponer algunos lineamientos generales, que pueden considerarse como reflexiones que aporten a la toma de decisiones; para maximizar las relaciones entre teoría y práctica, la adecuación, actualización y mejora continua del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y a partir de ello, que los graduados del área mantengan un alto nivel de competencias pedagógico-didácticas, disciplinares y de investigación. Cabe mencionar, que las conclusiones se expondrán dando respuesta a cada uno de los objetivos planteados.

Por consiguiente, en esta investigación se formuló el siguiente objetivo general: Describir la relación teoría y práctica a partir del grado de correspondencia, entre las competencias profesionales establecidas en el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y el desempeño profesional en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, en los centros educativos del Sistema Educativo Nacional de los graduados entre el período 2015-2020. Y para poder lograr el mismo, se diseñaron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares, establecidas en el perfil profesional de egreso en el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo.
2. Analizar las valoraciones de los graduados del período 2015-2020, sobre el nivel de logro de las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares, establecidas en el perfil profesional de egreso del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y su desempeño profesional docente en los centros educativos de Educación Básica.

3. Determinar la concordancia o no concordancia entre la relación teoría y práctica de las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares, del perfil profesional de egreso del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y el desempeño profesional docente de los graduados en el período 2015-2020, para establecer vacíos o discrepancias en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica.
4. Proponer a partir de los resultados, lineamientos generales, para la adecuación, actualización y mejora continua del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo, que potencien el desarrollo de competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje significativo, que permitan situar el trabajo docente con coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica; para así responder desde la academia a las necesidades y expectativas sociales.

Antes de presentar las conclusiones por cada uno de los objetivos, se plantean algunas conclusiones en términos generales:

En referencia a la población del estudio, estuvo conformada de la siguiente manera, el 98.70% (228 graduados) indicó que sí daba su consentimiento para poder contestar el cuestionario, quedando 1.30% (3 participantes) que no dieron el consentimiento para responder el instrumento, suman en total 231 participantes. De los 228 participantes, que respondieron el instrumento, el 54% (122) trabaja y el 46% (106) no trabajan, por lo que, la muestra del estudio estuvo conformada por 122 graduados de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo; ya que las condiciones que tenían que cumplir, es que debían encontrarse laborando y tener entre 1 a 5 años de experiencia. Con respecto a esta última condición, el 27.87% (34) tiene 1 año o menos de laborar, el 27.05% (33) tiene 2 años, el 19.67 (24) tiene 3 años el 4.03% (5) tiene 4 años, el 1.61% (2) tiene 5 años y el 19.67% (24) tiene más de 5 años.

En este estudio la experiencia fue importante, debido a que en los primeros años en el que el profesorado “comienza a enseñar, se inicia un proceso de articulación y de bucle recursivo entre el conocimiento proposicional adquirido durante los años de formación y las prácticas docentes” (Guzmán, 2011, p. 1008). Este periodo introductorio al ejercicio de la

docencia, abarca los primeros años y representan un momento de aprendizaje del quehacer docente, en donde deben adquirir conocimiento profesional del cómo enseñar en el contexto real. Significa también, un momento de socialización profesional con otros pares de más experiencia.

Cabe mencionar, que con relación a los participantes que no se encuentran laborando actualmente, a medida que se fueron recolectando los datos y hasta finalizar, se logró identificar que se mantuvo un 4% de diferencia al porcentaje de los que trabajan. Por lo tanto, es posible determinar que el 46% de los graduados de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo no trabaja en la docencia. Siendo este un indicador que revela la falta de oportunidades que tienen los docentes para ejercer la profesión en el país. También, mencionar que a través de las llamadas telefónicas que se hicieron a los graduados, algunos familiares comentaron, que el graduado estaba en el extranjero en busca de oportunidades, debido a que, según sus familiares no encontraron trabajo aquí en el país.

Acerca de este tema, Duriez et al. (2016) han demostrado que, en Honduras, en el 2004 la tasa de desempleo era del 28% de la población en edad laboral, sin embargo, ya en el 2008 se registró una caída del desempleo a un 3.5% aumentando este porcentaje en el 2013 a un 4.5%. Situación que da lugar a la reflexión acerca de la pertinencia de la Educación Superior, de sus carreras, en correspondencia a las demandas del mercado y a la preparación del profesional que la sociedad necesita en el siglo XXI (p. 35). Por lo que, el tema del desempleo es una de las cuestiones que debería preocupar y llamar la atención de las universidades, ya que es un problema que crece de manera acelerada.

En cuanto al género, hay un predominio de un 76.75% (175) del género femenino y solamente el 23.25% (53) del género masculino, siendo este un indicador importante que revela la preponderancia de la mujer en educación. En consonancia con esta información, De la Cruz (2006) señala que “...las mujeres aventajan a los hombres en el nivel secundario, terciario y universitario donde se registra mayor porcentaje de mujeres. Estos valores podrían estar indicando una mayor proporción de mujeres que orientan su formación a la docencia...” (p. 289). Siendo este un indicador importante que deja ver que la educación ha servido de plataforma para que las mujeres sean visibilizadas y puedan “salir” a la luz y hacer de la práctica

pedagógica un asunto que trasciende las fronteras, para convertirse en un asunto “públicamente femenino”, lográndose ubicar en la agenda de discusión y revisión profunda de las políticas que los Estados implementan en procura de atender lo social; porque ciertamente se trata de romper esquemas culturales arraigados (Barreto y Álvarez, 2013, p. 109).

Con respecto al grado académico, la mayoría el 98.68% se han quedado con el grado de licenciatura y 1.32% si ha alcanzado el grado de maestría. Es importante mencionar y resaltar que son jóvenes y pueden continuar con sus estudios a nivel superior. Siendo este dato importante para que la universidad gestione y promocióne posibilidades para sus maestrías.

En cuanto al tipo de administración del centro educativo donde laboran, la mayoría de los graduados 66% (80) trabajan en centros educativos gubernamentales o sea públicos y el 35% (42) laboran en centros no gubernamentales (privados).

Después de la presentación de los resultados generales de la investigación, se procede a las conclusiones, dando respuesta a los objetivos de la investigación. Además, es importante mencionar que, como producto de la triangulación, se presenta el análisis de los datos estadísticos, seguidamente los hallazgos cualitativos, los cuales, en algunas categorías generan ciertas discrepancias con los indicadores cuantitativos.

Conclusión sobre el objetivo específico 1:

Identificar las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares, establecidas en el perfil profesional de egreso en el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo.

El perfil profesional de egreso propuesto en el plan de estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura, tiene declaradas las competencias que los docentes en formación deben alcanzar, éstas se encuentran detalladas en el perfil de egreso que deben conseguir al finalizar su proceso formativo; dentro de estas competencias se encuentran: las competencias Genéricas, las competencias específicas profesionales e internamente de estas las Pedagógico Didácticas y las Disciplinares, que incluyen una serie de

elementos de dominio científico que abonan a la conformación del perfil profesional de los graduados.

Según el plan de estudios, el conjunto de habilidades que se desarrolla en los futuros docentes, les permite su incorporación inmediata al Sistema Educativo Nacional. Por la naturaleza de la carrera, la Formación Profesional consiste en un trayecto formativo que involucra un conjunto de disciplinas consideradas fundamentales para la actuación docente en el primero y segundo ciclo de Educación Básica: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística, tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación, entre otras. Se trata de formar un profesional de manera integral (UPNFM, Plan de estudios, 2015).

Haciendo una revisión de los elementos que se incluyen en el perfil de egreso, se denota la necesidad de modernizar este desde una perspectiva globalizada, de agregar más competencias enfocadas a profundizar en lo disciplinar; para enriquecer las competencias relativas al conocimiento científico de las áreas de español, matemáticas, entre otras. Así los estudiantes podrían maximizar los conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales, que ampliarían su nivel de competencias y sus capacidades cognoscitivas, para coadyuvar a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se deben declarar estas competencias dentro del perfil de egreso de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo, ya que, según los resultados del rendimiento académico de los estudiantes del sistema educativo hondureño, especialmente en Matemáticas y Español, no se han logrado alcanzar los resultados esperados, según el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2014-2018 se evidencia que en “español 3ero y 6to grado se logró cumplir con la meta entre 2014-2015”, pero en los años subsiguientes ya no se logró la meta establecida en el PEI para dicha área, quedándose entre 1% y 9.5% por debajo de lo establecido en cada uno de los grados evaluados a nivel nacional. Y “En el área de Matemáticas se han obtenido resultados muy bajos y en ninguno de los años del período 2014-2018 se alcanzó la meta en 3ero, 6to grado y 9no grado” (Secretaría de Educación, 2019, p. 49).

Por consiguiente, es necesario la actualización del perfil de egreso en el plan de estudios, en donde se declaren y estén explícitas de manera más específica las competencias disciplinares que deben lograr desarrollar los futuros docentes durante su formación, por tanto, tienen que estar todas las competencias ineludibles del ámbito científico, aunque estas estén incluidas en las cartas descriptivas. Además, otro de los aspectos a tener presente, son las competencias referidas a la investigación y las relacionadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación, que deben ser más visibles dentro del perfil de egreso. Otro de los elementos que deben ser actualizados son las competencias de adaptabilidad al entorno o contexto de enseñanza-aprendizaje, según García (2011) para lograr que el conocimiento ocupe el lugar requerido, se necesita “la construcción de un nuevo modelo educativo que centre el currículo en el educando, que potencien una capacidad adaptativa al entorno generado en los últimos años”. “En este nuevo marco contextual el papel del docente se debe redefinir, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un gestor de ambientes de aprendizaje” (p. 1). Cabe señalar, lo que plantea López (2014):

La noción de competencias es dinámica y compleja, lo que implica que debe ser una noción viva en el quehacer docente como elemento que integra el currículum y la práctica, y esto solo se logra si los docentes tienen espacios de discusión, de indagación y de formulación de criterios que les permitan orientar su práctica, asumir riesgos y compartirlos. (p. 160)

En cuanto a los antecedentes que dan origen al del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II ciclo, el Foro Nacional de Convergencia (FONAC) en el año 2000, hizo pública la propuesta de Transformación Educativa que incluía la directriz de elevar la formación de maestros normalistas a nivel universitario. Con este propósito, la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán diseñaron el plan de estudios y de manera conjunta definieron la ruta para elevar la formación docente al nivel superior. El 5 de octubre del año 2001, mediante el Acuerdo 945-142, el Consejo Nacional de Educación Superior aprobó el Plan de Estudios del Profesorado en Educación Básica en el grado de Licenciatura, con 176 unidades valorativas, con las reformas que se le han realizado actualmente cuenta con 170 unidades valorativas, 50 espacios formativos y una duración de 4

años. Bajo este marco y en acuerdo con la Secretaría de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en su Campus Central inició la carrera el 15 de febrero del 2002.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, este es un plan de estudios que ya lleva varios años de creación, cabe mencionar, que, se le han hecho algunas reformas, una primera reforma en el año 2014 en la que se eliminó la Educación Básica para el III ciclo y solamente quedó como Educación Básica para el primer y segundo ciclo; esta reforma inició su implementación en el 2015 y a partir del año 2017 se aprobó una segunda reforma que está en proceso de desarrollo (aún no se ha presentado el plan con la incorporación de las mejoras).

Cabe mencionar que las reformas realizadas al plan de estudios han sido más hacia dentro y muy poco a ese impacto que se requiere desde el sistema educativo, con relación a la importancia de la actualización de los planes y programas de estudio y de sus cartas descriptivas, Duriez et al. (2016) señalan que:

Las universidades públicas se han quedado ancladas a una oferta académica tradicional. La gran mayoría de los planes de estudio de las carreras datan de hace unos 20 años o más; en algunos casos han sufrido modificaciones hacia adentro, pero en muy pocos casos hacia el impacto que puedan tener en la sociedad. (p. 35)

Si bien es cierto, que los graduados hacen valoraciones positivas del plan de estudios, y que el mismo ha sido revisado y modificado hacia dentro, dando como resultado la incorporación de algunas reformas a lo largo de estos 20 años, sin embargo, es importante realizar una revisión a la luz de sus fortalezas y debilidades, con base en el desempeño de los graduados de la licenciatura, porque, como todo plan de formación es perfectible y requiere de una evaluación permanente, para la mejora continua.

A continuación, se especifican algunas de las fortalezas y debilidades que identificaron los graduados, tanto en la práctica profesional, como en su desempeño profesional, a saber:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
• En su mayoría ha alcanzado un buen nivel de desempeño profesional, demostrando tener una buena filosofía y ética de trabajo, con entrega. • Dominio del conocimiento pedagógico, didáctico y científico. • Todos los conocimientos adquiridos durante la formación los lograron llevar a la práctica y les ha servido en su desempeño profesional. • Oportunidad de tener contacto con contextos educativos que fortalecieron sus competencias. • Conocimiento de los temas que imparten en cada ciclo. • La preparación de material didáctico. • Llevar a la práctica estrategias pedagógico-didácticas, la organización y gestión del conocimiento. • Alcanzar las herramientas básicas para poder desenvolverse en su quehacer docente.	• Falta de herramientas para conducir la clase de manera más eficaz. • Falta de manejo de técnicas de como tener un mejor acercamiento a los estudiantes y cómo manejar el grupo. • Falta de dominio de herramientas tecnológicas. • No tener un conocimiento profundo del área administrativa para los procesos de cierre de año educativo, eso les ha costado manejarlo y son aspectos que debieron haber recibido durante su formación. • En cuanto a las prácticas educativas y a las investigaciones, consideran que deben ser lo más cercanas posibles a la realidad educativa e innovadoras. • En cuanto a las competencias genéricas, hay algunos graduados que les falta actitud, compromiso, vocación docente y dominio de una lengua extranjera. • Mejor formación en atención a la diversidad, desarrollo de habilidades socioemocionales y estrategias para un mejor control de la disciplina al interior del aula de clases. • Que todos los docentes asesores de práctica profesional tengan la disposición de reforzar los conocimientos y de realizar una retroalimentación oportuna.

Nota. Resumen de fortalezas y debilidades, elaborada partir de los resultados del estudio.

También apuntan, que el plan de estudios debe ser renovado en su estructura curricular, que incluya adecuaciones al nuevo sistema virtual, ampliar las clases pedagógicas didácticas, disciplinares en especial incluir más contenidos de matemáticas y de cada área curricular, ya que de la teoría a la práctica hay una gran diferencia. En sintonía con los graduados, los empleadores/directores sugieren que se cambie el diseño de los programas

(plan de estudios), ya que, están planteados más con un enfoque teórico, porque en la práctica los problemas que enfrentan difieren de lo teórico.

Es evidente entonces, la necesidad de la modernización del plan de estudios y todos los elementos que lo conforman, resaltando que, durante se implementen los mismos, éstos deben ser evaluados de manera permanente, para poder ir identificando las fortalezas con las que se cuentan, así como también algunas de las debilidades que deben ser revisadas para poder modificar el plan y que responda a las demandas de las sociedades cambiantes y dinámicas. En consonancia con estos planteamientos, Roldán (2005) es de la opinión que al evaluarse un plan de estudios “permite descubrir las necesidades de cambio de los planes de estudio; el establecimiento de los lineamientos para su actualización y el tiempo en que se debe cumplir con la misma para que el plan no pierda vigencia”, también agrega “qué aspecto es necesario actualizar, los aciertos, las fallas, las debilidades y las actualizaciones necesarias que se requieren para ponerlo acorde con el desarrollo científico y tecnológico y con las demandas de la sociedad” (p. 111) en relación a qué tipo de profesionales se requiere formar con ese plan de estudios.

Un tema que surgió como producto de las entrevistas, fue el de la relación de la formación docente en la universidad con la que se impartía en las Escuelas Normales, 4 de los empleadores/directores entrevistados coincidieron en que hay ciertas debilidades con el cierre de las normales, ya que estaban enfocadas al tema didáctico, y cuando se traslada a la universidad se ha enfocado más al contenido teórico y menos a la didáctica, también, resaltaron que los que llevan la base de las Escuelas Normales son más eficientes, que el docente que tiene un bachillerato en otra área y el grado de licenciatura. En ese sentido, sugieren que se debe mejorar la metodología enfocada a la didáctica de especialidad, o al menos que la universidad retome algunas estrategias de las Escuelas Normales y se haga un proceso para adaptarlas a los espacios formativos de esta área.

A la luz de los resultados, se puede colegir que el plan de estudios tiene grandes fortalezas que han sido resaltadas por los graduados y que les ha permitido tener éxito en su desempeño profesional, por consiguiente, no es un plan que deba descartarse, sino, que debe revisarse y considerar lo que los graduados han identificado como debilidades, para actualizar

el currículo, hacerlo más robusto y ponerlo en sintonía con los avances en ciencia, tecnología y la globalización del conocimiento.

Conclusión sobre el objetivo específico 2:

Analizar las valoraciones de los graduados del período 2015-2020, sobre el nivel de logro de las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares, establecidas en el perfil profesional de egreso del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y su desempeño profesional docente en los centros educativos de Educación Básica.

En términos generales, las apreciaciones de los graduados en cuanto al plan de estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo, es que está bien estructurado, que brinda lo esencial y que el diseño de los espacios formativos contribuye para una cierta relación teoría y práctica. Porcentualmente, el 87% de los graduados son de la opinión que la estructura curricular favorece al desarrollo de las competencias profesionales y el 13% considera que no; el 92% están bastante y totalmente de acuerdo en que el plan de estudios cuenta con fortalezas que contribuyen a una formación integral, quedando un 8% que consideran de que no cuenta con esas fortalezas necesarias. En referencia a la conformación del perfil profesional, la mayoría de la muestra, el 95% lograron alcanzar el perfil profesional de egreso, propuesto en el plan de estudios y un 5% está poco de acuerdo en haberlo alcanzado.

La mayoría de los graduados hacen valoraciones positivas y coinciden que a partir de las interacciones en la comprensión del conocimiento, que construyeron día con día en las aulas universitarias, se sienten muy satisfechos con la formación recibida; que lograron alcanzar un buen nivel de logro de las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico-didácticas y disciplinares declaradas en el plan de estudios, en donde, se les fortaleció el dominio de contenido teórico y de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, hacen algunas valoraciones de mejora que se pueden realizar al plan de estudios, que se encuentran detalladas en los siguientes párrafos.

Específicamente haciendo referencia a las **competencias genéricas**, que aluden a las actitudes y compromiso que los docentes asumen en su quehacer. Los graduados señalan que se debe tener una actitud autocrítica, autonomía, creatividad, compromiso y habilidades de adaptación a los cambios y que se fomente más la disciplina de trabajo, ya que muchos están por un salario. Los empleadores/directores también coinciden en este tema, planteando que ciertos graduados si han demostrado tener una buena ética de trabajo. Aunque, a otros pareciera que no les importa la parte actitudinal, no tienen el mínimo compromiso de impartir la disciplina, les hace falta tener iniciativa, vocación docente y solamente les interesa el salario. Como podemos apreciar, se enfatiza en una formación integral, donde, estén incluidos los aspectos actitudinales el saber ser, que son ineludibles en todo proceso formativo. Por lo tanto, las realizaciones de las actividades docentes requieren de un dominio de actitudes positivas que favorezcan el quehacer docente.

Otra de las **competencias genéricas**, que tanto los graduados, como los empleadores/directores concordaron que hace falta fortalecer, es la relacionada con el conocimiento de una lengua extranjera, compartiendo que al momento de facilitar la clase de inglés han logrado identificar algunas debilidades y que requieren más formación en esa área. Según el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (2002) se debe incluir el inglés como lengua extranjera a partir del segundo ciclo de la Educación Básica, para preparar ciudadanos que logren enfrentar los retos que demanda el siglo XXI. También, cabe mencionar, que, según el plan de estudios, los graduados cursan un Diplomado DILE en línea, para asegurar que fortalezcan las competencias del inglés (UPNFM, Plan de estudios, 2015). Sin embargo, según los hallazgos requieren de una formación más profunda que les permita un mejor dominio del idioma inglés, que los prepare para poder enseñar, especialmente, a los docentes que imparten todas las asignaturas del II ciclo.

En cuanto a las valoraciones que hacen los graduados sobre el nivel de logro de las **competencias pedagógico-didácticas**, en la parte cuantitativa hay una tendencia positiva del 91% de que los graduados lograron alcanzar un buen nivel de competencias pedagógico-didácticas durante su formación profesional, coincidiendo en que dominan las temáticas que imparten, planifican, organizan y evalúan en función de los contenidos de las áreas

curriculares, asimismo, que utilizan métodos, técnicas de enseñanza- aprendizaje y de evaluación variadas y que en su formación profesional, desarrollaron la capacidad para usar las TIC; sin embargo, en relación a este aspecto, del uso de las TIC hay una cantidad de 35 graduados que están poco o en desacuerdo que les enseñaran a utilizar las herramientas digitales para facilitar su quehacer docente.

Ya en las entrevistas, tanto los graduados como los empleadores/directores, coinciden en que los graduados de la Carrera Educación Básica lograron alcanzar las competencias pedagógico-didácticas, para lograr un buen desempeño en su quehacer docente; entre algunos aspectos que resaltan es que tienen un buen dominio de las metodologías, buena comunicación, que son muy organizados y priorizan los contenidos y llevan a la práctica todo lo que aprenden.

Sobre algunas necesidades sentidas, sobresalió la planificación didáctica, que, si bien es cierto, los graduados resaltan que hay un buen dominio de estas, también, señalan que se debe enseñar a planificar en profundidad, enfatizando un mayor acercamiento a la realidad en la planificación curricular, además, realistas en cuanto al tiempo ya que se planifica mucho y se ejecuta solamente una parte, igualmente, que les enseñen a planificar con base a competencias.

En referencia al dominio de las competencias relacionadas a las TIC, cabe resaltar, que, en la parte cuantitativa hay una tendencia positiva a que sí lograron adquirir un buen dominio de las competencias digitales, pero ya en las entrevistas no hay coincidencia, porque señalan que es muy limitada la formación recibida. Asimismo, los empleadores señalan que en la actualidad la mayoría de los docentes a su cargo tuvieron que aprender a usar las herramientas digitales para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y adaptarse principalmente a las nuevas tendencias, que obligadamente surgieron a raíz de la pandemia, algo de lo que ya venían insistiendo según algunos graduados.

En este sentido, la mayoría de los graduados entrevistados consideran que salieron sin adquirir las competencias básicas del dominio tecnológico y que, lo que saben no fue gracias a la universidad, sino, a que lo aprendieron por cuenta propia, por algún curso o porque eran

graduados del Bachillerato en Computación. Señalan, que aun y cuando hay una formación enfocada a este tema, consideran que lo que está dentro del plan de estudios no es suficiente y que se debe fortalecer, que se les debe enseñar a implementar las TIC y a cómo adecuar estas herramientas a las diferentes áreas del saber. Los que trabajan en centros educativos privados manifestaron que se debe enseñar el uso de las diferentes plataformas digitales. En el marco de las observaciones anteriores, Aguiar y Rodríguez (2018) son de la opinión de que las:

Competencias pedagógico-didácticas: se refiere no sólo a cómo enseñar sino a la de toma de decisiones, tan necesaria en el proceso enseñanza aprendizaje para poder atender todas las situaciones que se presentan. El profesor debe tener criterios de selección entre una serie de estrategias para promover los aprendizajes en los alumnos; ser un facilitador del proceso, lo cual incluye el dominio de las herramientas que ofrecen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para la creación de nuevos medios de enseñanza aprendizaje y la actualización de sus conocimientos. (pp. 146-147).

En esta misma línea de pensamiento, Rappoport et al. (2020) plantean que, en los escenarios actuales, “la actividad del docente se vincula con el uso pedagógico de tecnologías digitales, la creatividad para resolver distintos retos que la situación excepcional plantea, el despliegue de estrategias de comunicación” (p. 4), que ayudan a mejorar la labor que realiza el docente diariamente, asimismo, a diseñar los planes didácticos para mejorar el aprendizaje independiente.

Otro de los temas importantes en los que convergen varios graduados, es que necesitan que los formen a profundidad con técnicas, estrategias, recursos de atención a la diversidad, formación en el manejo de habilidades socioemocionales y control de la disciplina al interior del aula de clases; reconocen que son temas que, si se abordaron, sin embargo, a un nivel muy superficial, por lo que sienten la necesidad de una mayor formación.

Una formación enfocada en lo humanístico, ya que, si el docente tiene un buen conocimiento de sí mismo, un buen conocimiento de sus estudiantes, sabe desde un punto de vista psicológico como ellos aprenden, logra diseñar mejor las experiencias de aprendizaje y que sus estudiantes alcancen un buen nivel de competencias. En sintonía con este tema

Goleman (2000), plantea que, si, primeramente, los docentes son capaces de reconocer un sentimiento cuando ocurre y controlar las emociones que surgen en diferentes contextos, en esa medida también, serán más capaces de comprender y gestionar las de su alumnado, “de modo que, si se les proporcionan las herramientas adecuadas, los alumnos pueden llegar a dominar las habilidades de la inteligencia emocional que exige el mundo del trabajo” (p. 282).

Este mismo autor, es de la idea que esa capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. Por otro lado, la incapacidad de las personas de percibir los verdaderos sentimientos, deja completamente fuera de la comprensión que se debe tener de uno mismo. Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas (Goleman, 2007), por consiguiente, el nivel de inteligencia emocional es factor determinante y dinamizador para la adquisición de aprendizajes para la vida.

En referencia a las **competencias disciplinares** los graduados tienen una opinión positiva, están totalmente y bastante de acuerdo en un 91% de haberlas alcanzado, lo que hace que se facilite su quehacer docente; de igual forma opinan que planifican, organizan, elaboran material didáctico, desarrollan y evalúan el proceso de enseñanza aprendizaje usando nuevas metodologías, recursos tecnológicos como apoyo a su labor y como medios para construir conocimientos. También, en su mayoría concuerdan en que gestionan, diseñan y desarrollan proyectos socioeducativos que vinculan su centro con la comunidad; no obstante, en este último aspecto hay 29 graduados que opinan no realizar este tipo de proyectos.

Ya en las entrevistas, los graduados y empleadores/directores concordaron que en el desempeño profesional demostraron tener un buen dominio científico, a nivel de expertos, que conocen muy bien su área y que lograron alcanzar las competencias disciplinares y que han llevado a la práctica todos los conocimientos que aprendieron y las metodologías; que lograron un buen desarrollo de las habilidades requeridas para su quehacer docente. Algunos sugirieron que se debe profundizar un poco más en las metodologías de enseñanza de las matemáticas y español, de esto último, específicamente en la lectoescritura; para esta parte ver las estadísticas que se describen en la conclusión del objetivo 1, de la Secretaría de

Educación, en donde se resalta que, en el área de español y matemáticas, no se han logrado alcanzar los resultados esperados y son muy bajos. En cuanto al diseño y desarrollo de proyectos educativos, no concuerdan en lo cuantitativo, la mayoría de los graduados coinciden en que no realizan ningún tipo de proyecto.

En las **competencias de investigación** se observa una tendencia positiva, que están bastante y totalmente de acuerdo en un 80% de que, en su formación profesional lograron diseñar investigaciones desde diferentes enfoques y en el marco del Proyecto Educativo de Centro, también, que lograron implementar procesos de investigación-acción-reflexión y hacer registros de experiencias relevantes de su quehacer docente. Ya en la aplicación de la investigación a su quehacer docente, la mayoría es de la opinión de que sí lo hacen, pero hay un 20% equivalente a 34 participantes que están poco o en desacuerdo de que lo hagan.

Si bien la mayoría de los graduados el 80% coincidieron en la parte cuantitativa, en que si realizaban investigaciones desde diferentes enfoques y que lograban resolver problemas reales en el aula de clases. También, es importante considerar el 20% de los graduados que se inclinaron hacia una tendencia en desacuerdo, por tanto, consideran no haber alcanzado las competencias necesarias para la investigación. Por lo que, se puede inferir que no todos lograron alcanzar las habilidades de conocimiento para la competencia investigativa tales como: diseñar investigaciones, crear, validar instrumentos, dominar técnicas de análisis de datos, estructurar y escribir documentos científicos y socializar resultados.

En consonancia con este resultado, Paz et al. (2017) en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco realizaron un estudio sobre el Desarrollo de Competencias Investigativas en los estudiantes de Pregrado, obteniendo como resultado:

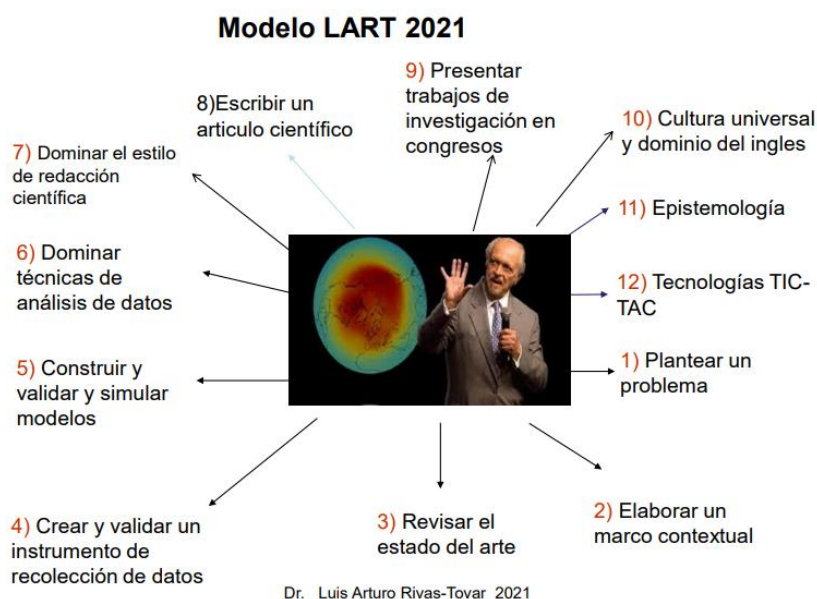
...que las mismas se han alcanzado en un nivel intermedio-avanzado. Lo que indica que los futuros docentes, se sienten capaces de aplicar sus capacidades de investigación, con apoyo o asesoría de un experto. Lo anterior supone que como institución formadora de docentes aún tenemos retos, para preparar un docente con habilidades críticas y reflexivas, que vengán a impulsar procesos de mejora y cambio escolar. (p. 43)

Por consiguiente, es necesario revisar las competencias relativas al ámbito investigativo, ya que son de gran relevancia en el desempeño profesional, para poder resolver problemas reales del contexto educativo; Rivas (2011) ha creado el modelo LART⁶ que incluye una serie de competencias que debe poseer un investigador, en este modelo, él integra nueve habilidades y conocimientos en su afán de ser universal y que estas debe acreditarlas el investigador para poder generar conocimiento universal, en este sentido, según este autor, las competencias investigativas son las siguientes:

HABILIDADES: Plantear un problema de investigación; Desarrollar un marco contextual; Saber revisar el estado del arte; Saber crear y validar modelos; Saber crear y validar instrumentos de recolección de datos; Saber presentar una ponencia en un congreso científico.

CONOCIMIENTOS: Saber manejar las técnicas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos; Saber estructurar un trabajo científico y conocer las técnicas de escritura científica; Tener dominio de idiomas y conocimientos sobre arte y cultura universales. (pp. 38-39)

Cabe mencionar que Rivas agregó en el 2021, 3 competencias al modelo LART:



Nota. Imagen literal tomada de la ponencia de Rivas-Tovar (2021, diapositiva 6).

⁶ El modelo LART está basado en una serie de herramientas utilizadas para orientar el desarrollo de proyectos de investigación científicos, para que los futuros profesionales en diferentes áreas, desarrollen todas las habilidades y competencias para realizar investigaciones.

Otro punto del análisis, es que en la parte cuantitativa la mayoría coincidieron en que si realizaban investigaciones desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos, pero ya en las entrevistas, tanto los graduados, como los empleadores/directores concuerdan en que realmente no han realizado ni sistematizado todo el proceso que conlleva una investigación y ciertos graduados ven la evaluación diagnóstica para explorar los conocimientos previos, como la realización, sistematización de una investigación y solamente algunos manifestaron hacer registros de experiencias relevantes para mejorar los procesos en el aula de clases. En ese sentido, la mayoría opinó, que no realizaba investigaciones por cuestiones de tiempo, también, coinciden en este punto con los empleadores/directores. Igualmente, es importante señalar la necesidad sentida de parte de los graduados, que las investigaciones deben ser más prácticas, realistas y desarrollar toda la experiencia desde un inicio hasta finalizar el proceso, para resolver problemas reales del contexto educativo.

En cuanto a la importancia de la investigación, esta es una función de los docentes, según se resalta en la Ley Fundamental de Educación, Título V: Los Docentes; Capítulo I. De la Carrera Docente, (2012):

Artículo 67. 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 su conocimiento en las actuaciones de las actividades comunitarias, que procuren vincular el proceso educativo con el desarrollo local, regional y nacional. (p. A. 13)

De la misma manera, en el Reglamento de la Carrera Docente, Capítulo II de las Obligaciones, Artículo 87 (2014, p. A. 49) plantea que los docentes en la función del cargo en que prestan sus servicios, tendrán obligaciones y una de ellas es el inciso: f) Incrementar la calidad del proceso de aprendizaje y sus resultados, **mediante la investigación, la innovación y el mejoramiento continuo**, por lo tanto, los docentes están llamados a realizar investigaciones e innovaciones dentro de su quehacer docente y deben hacerlo de manera permanente.

En la actualidad, en el campo del conocimiento se ha empezado a cuestionar aspectos que durante mucho tiempo habían permanecido inamovibles o que se encontraban estancados en una inercia institucional, y por otra parte, hay un surgimiento de elementos de un nuevo pensamiento formativo, destacándose un cuestionamiento de la pura transmisión nocionista del conocimiento formativo, basadas en procesos de experto infalible, y, se ha empezado a crear una capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico, el factor de la contextualización como elemento imprescindible en la formación, la reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales del profesorado, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y objetivos, también, la entrada con fuerza en el campo de la teoría de la colaboración como proceso ineludible en la formación del profesorado. Después de lo expuesto, si se le añade un contexto donde se asume la importancia de la investigación-acción y la racionalidad práctica, podría afirmarse que hay condiciones para un cambio en la formación (Imbernón, s.f.).

Conclusión sobre el objetivo específico 3:

Determinar la concordancia o no concordancia entre la relación teoría y práctica de las competencias genéricas, competencias específicas profesionales: pedagógico didácticas y disciplinares, del perfil profesional de egreso del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo y el desempeño profesional docente de los graduados en el período 2015-2020, para establecer vacíos o discrepancias en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica.

De acuerdo con los razonamientos y al panorama presentado, se ha logrado colegir que las tendencias cuantitativas han sido muy similares a las declaradas en la parte cualitativa y que tanto los graduados, como los empleadores/directores han reconocido que, sí existe una concordancia entre la relación teoría y práctica, por lo tanto los resultados demuestran que la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura se da una concordancia de manera positiva en la relación entre la teoría y la práctica, por ende, los graduados han logrado alcanzar las competencias genéricas, pedagógico-didácticas, disciplinares y de

investigación que conforman el perfil de egreso basado en competencias académico profesionales.

Si bien es cierto, han coincidido que tiene una relación positiva, también, señalan que el plan de estudios, respondía a las necesidades y exigencias del momento para el cual fue creado, pero no responde a los requerimientos y retos que plantea la sociedad de hoy, ya que es una sociedad que cambia vertiginosamente, dinámica, que avanza en ciencia, tecnología y globalizada. Con referencia a lo anterior, se presentan las apreciaciones al respecto, que hacen los graduados y los empleadores/directores:

Como ya se ha mencionado, en términos porcentuales la mayoría de los graduados el 86% son de la opinión que, sí existe una relación entre la teoría y la práctica, pero, un 14% consideran que no existe una buena relación entre estos dos ámbitos. Ya en las entrevistas, los graduados coinciden con los empleadores/directores en que, si hay una cierta concordancia, pero que ésta, debe ser más enriquecedora, optimizando la relación teoría y práctica dentro y fuera del aula de clases, ya que muchas veces, se relaciona la teoría a la realidad de manera parcial, enfatizando en que una cosa es lo que dicen los libros y otra cosa es la realidad del contexto; consideran que ambas van de la mano y que en la realidad actual se recibe mucha teoría y cuando se lleva ésta a la práctica, se encuentran con escenarios totalmente distintos; evidenciándose, la ruptura o el divorcio entre la teoría y la práctica o entre los conceptos teóricos y el contexto real, que no responden a la realidad en la cual se van a desenvolver; por lo que, aún hay muchas tendencias tradicionales en cómo se enseña y que están muy enfocadas a lo teórico. Por lo que, se sigue con el sistema tradicional.

Relacionado con el predominio de un enfoque tradicional en la educación, se puede citar Vaillant (2007) quien lo plantea como uno de los desafíos actuales ya que “en muchas Universidades e Institutos de Formación Docente las propuestas de formación están alejadas de los problemas reales que un profesor debe resolver en su trabajo” (p. 3). En esta misma línea de pensamiento Messina (1999) señala que, “en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje” (p. 152) y que existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores,

como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente.

En cuanto a las prácticas profesionales, que es un espacio enriquecedor de la relación teoría y práctica, los graduados consideran que favorecen sus conocimientos, que son muy importantes para adquirir experiencia y que las cuatro prácticas profesionales incluidas en el plan de estudios ayudan al desarrollo de las competencias, para desempeñarse en el I y II ciclo de la Educación Básica. Aun y cuando, resaltan los aspectos enriquecedores de las prácticas, ya específicamente, relacionado con las prácticas de multigrado algunos se han mostrado satisfechos por sus logros, y otros resaltan que se debe mejorar esta práctica junto con su planificación y que se debe hacer énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje; también, que deben ser más enfocadas a la realidad del contexto en donde ejercerán su quehacer docente y hacer más pasantías antes de las prácticas, para saber cómo acercarse a los estudiantes y que estas sean desde inicios de su carrera.

A cerca del tiempo de duración de las prácticas profesionales, 22 de los entrevistados sugirieron que se debe ampliar el tiempo, principalmente las de un mes. No obstante, hay algunos graduados que no están de acuerdo y que más bien, consideran que estas deben reducirse en tiempo de duración y cantidad de prácticas, cabe mencionar, que estos últimos son los que se encontraban trabajando al momento que realizaron su práctica profesional.

En sintonía con este tema, de la realización de varias prácticas y que sean implementadas desde el inicio de la carrera, la UNESCO, OREALC (2006, p. 27) señala que: si se decide, por ejemplo, que las prácticas se desarrollen desde el primer semestre de la formación del futuro docente y a lo largo de todos ellos, es porque se parte de un enfoque que sostiene que la interrelación de teoría y práctica es la que ayuda a desarrollar las capacidades buscadas en los estudiantes. Si, por el contrario, se piensa que las prácticas suponen la aplicación de lo aprendido en la teoría, éstas han de estar al final de la formación.

Haciendo una revisión del contenido específicamente de las prácticas profesional del plan de estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo, basados en las valoraciones de los graduados y empleadores/directores, se puede apreciar que hay un enfoque en donde se

privilegia la teoría sobre la práctica. Para confirmar este aspecto, se revisó en el plan de estudios los supuestos teóricos que guían la Práctica Profesional y se resalta que serán la: “aplicabilidad de la teoría sobre la práctica; práctica como réplica de los conocimientos adquiridos; trabajo de equipo para unificar la práctica y la integración del concepto de práctica: docente, técnica y administrativa” (UPNFM, Plan de estudios, 2015, p. 70).

Fundamentándose en la teoría, como se puede constatar se visualiza la práctica desde un punto de vista de la supremacía de la teoría sobre la práctica, destacándose una relación teoría y práctica de dependencia, tal como lo señala Bernaza y Tristá (2014, pp. 41-42)

La relación de dependencia: en esta la práctica se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas. En este caso, se obvia que la teoría y la práctica tienen dinámicas diferentes y que no siempre hay una base teórica disponible para las diversas situaciones que se presentan en el contexto educativo, caracterizado además por la existencia de múltiples factores emergentes o coyunturales.

En esta misma línea Álvarez (2012a), plantea el enfoque científico-tecnológico de postura positivista, de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, según el cual el conocimiento debe guiar las decisiones prácticas, dejando a ésta a la expectativa de lo que dicte la teoría, enfatizando las relaciones teoría-práctica desde una mirada unidireccional.

Otro de los temas de interés, en las prácticas profesionales, es el acompañamiento de parte de los asesores de práctica, según la opinión de los graduados deben estar mejor capacitados; que orienten el proceso y den una retroalimentación oportuna, que sean más empáticos, que exijan más compromiso, que escuchen a sus estudiantes y que no sean un agente extraño que sólo se presenta una o dos veces en todo el período de práctica profesional. En relación con este tema de las prácticas profesionales y los asesores Megía (2016) señala que, la cualificación profesional del maestro mentor incide directamente en la formación del estudiante en prácticas, por lo que el desarrollo de competencias adecuadas en su acción tutorial se considera imprescindible y que una competencia altamente significativa para el profesor mentor al recibir un estudiante “en prácticas es la de introducirle y guiarle en

la selección de métodos, técnicas didácticas, materiales de apoyo, tiempos, formas de agrupar a los niños,” (279) los datos revelan que el contacto del estudiante con la práctica escolar diaria en el aula y la buena asesoría, les resulta ser una fuente valiosa para definir las competencias que requerirá para desempeñarse como docente.

También, otra de las fuentes valiosas es una buena reflexión sobre la propia práctica educativa, en este caso, no se visibiliza por parte de los graduados una cultura e identidad profesional, que les lleve a esa reflexión sobre su quehacer docente, además, señalan que durante la formación y en el desarrollo de las prácticas profesionales hay pocos indicios de que existan propuestas concretas que estimulen la competencia reflexiva y mejoras a partir de la misma, es por ello, que los graduados señalan la necesidad de una mejor asesoría en la práctica profesional. En sintonía con esto Tribó (2008) enfatiza que “...la cultura y la identidad profesionales de los docentes no se pueden adquirir a través de una formación exclusivamente teórica o en un ambiente de fragmentación académica y de dispersión de conocimientos” (, p. 191). Por lo tanto, los futuros profesionales de la docencia, considerando que éstos deben poseer ciertas características que no todas las disciplinas requieren, y estas son el establecimiento de un ir y venir entre la teoría y la práctica, ya que a través de este proceso se establece una riqueza de aprendizaje y al final se termina de integrar desde los espacios generados de práctica profesional.

En cuanto a la parte administrativa del quehacer docente, algunos graduados, especialmente los que realizaron su práctica profesional en el tercer período académico de la universidad, manifestaron la necesidad que se les forme complemente en todo el rol docente que se asume en un centro educativo, en donde se incluya la parte administrativa: que es y cómo hacer el parte mensual, proyectos de festividades, planificación y manejo adecuado de rúbricas de evaluación, SACE, cuadros estadístico de fin de año y por parcial. Familiarizarse con todos esos documentos que se usan en los centros educativos. Según el Reglamento de la Carrera Docente, Capítulo II de las Obligaciones, Artículo 87 de la Secretaría de Educación (2014, p. A. 49) plantea que los docentes en la función del cargo en que prestan sus servicios, tendrán obligaciones y una de ellas es el inciso: v) Realizar las labores inherentes al cargo que desempeña, directa y personalmente y con alto grado de responsabilidad, por lo tanto, los

docentes deben estar preparados para realizar todo el proceso que conlleva el formar a un estudiante.

Continuando con el análisis, cabe resaltar uno de los puntos de mejora y fundamentales en todo proceso formativo, que ambas poblaciones señalaron que se debe mejorar, es el actitudinal y el compromiso que se asume, que son parte de las competencias genéricas. Señalando que se debe tener una actitud autocrítica, autonomía, creatividad, compromiso y habilidades de adaptación a los cambios y que se fomente más la disciplina de trabajo, ya que muchos están por un salario, evidenciándose en que pareciera que a algunos docentes no les importa la parte actitudinal, no tienen ese compromiso de impartir la disciplina, de tener iniciativa, les hace falta vocación. Por lo tanto, es necesario enfatizar en nuevas políticas de selección y en una formación integral, no solamente enfocarse en lo que la persona debe saber, sino que también estén incluidos los aspectos procedimentales y actitudinales el saber ser, que son necesarios en todo proceso formativo. Con referencia a lo anterior Navío, (2005) plantea que este tipo de competencias son fundamentales en la formación y que son:

...un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo. (p. 220)

Cabe destacar, que el conjunto de competencias genéricas que conforman los aspectos actitudinales, están interrelacionados con las habilidades de la inteligencia emocional y la formación enfocada a la gestión adecuada de las emociones, esto ayuda en la configuración de una buena imagen y les hace capaces de utilizarla para desarrollarse en la vida de un modo más eficaz, por tanto, son de gran relevancia en el desempeño profesional y suman valía en la realización del trabajo en equipos colaborativos en los centros educativos (Torrez M., 2013).

2. LINEAMIENTOS GENERALES

Con base en el marco teórico, análisis de los resultados, hallazgos de la investigación, conclusiones realizadas y como respuesta al objetivo número 4; se hacen las siguientes sugerencias como una posible propuesta que sea de utilidad para identificar elementos que sirvan para realizar mejoras al Plan de Estudios de la Carrera de Educación Básica para I y II Ciclo y del modelo formativo vigente.

Conclusión sobre el objetivo específico 4:

Proponer a partir de los resultados, lineamientos generales, para la adecuación, actualización y mejora continua del Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo, que potencien el desarrollo de competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje significativo, que permitan situar el trabajo docente con coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica; para así responder desde la academia a las necesidades y expectativas sociales.

1. Actualizar el Plan de Estudios de la Carrera Educación Básica para I y II Ciclo

Con los avances y cambios vertiginosos en ciencia y tecnología, la universidad debe repensar la educación y con un mayor ímpetu después de esta pandemia generada por el Covid-19, que ha provocado una crisis sin precedentes en la sociedad y por ende en la educación, transformando la realidad, pero a su vez abriendo una brecha para generar oportunidades de aprendizaje e innovación en la educación. Por consiguiente, es importante la implementación de enfoques que maximicen la relación entre la teoría y la práctica, ya que en los escenarios actuales, los profesores y estudiantes han gestionado el conocimiento a través de diferentes herramientas que no necesariamente requieren estar en la modalidad presencial; por lo que, urge hacer una actualización endógena y exógena del Plan de Estudios: cartas descriptivas, enfoques curriculares, perfil de egreso, de la Carrera de Educación Básica para I y II Ciclo, en donde, no se tenga una prevalencia de la teoría en la formación, ya que hoy por hoy a un clic esta la información que se necesita saber, lo que hay que promover, es el desarrollo de las capacidades de gestión del conocimiento, uso y análisis, para que sean

capaces de saber qué conocimientos son pertinentes, cómo los utilizarán, si son útiles para su formación y para su quehacer docente y cómo adecuarlos al contexto educativo.

En cuanto a la actualización del perfil de egreso, es necesario que algunas competencias no solamente estén implícitas, sino, que se visibilicen y se declaren ampliamente, enfatizando en las competencias investigativas y las relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Según Roldan (2005) “es necesario verificar si ese perfil está actualizado, si cumple con las necesidades por satisfacer en una comunidad o si requiere de un planteamiento nuevo, en razón de los avances sociales, económicos, científicos y tecnológicos” (p. 118).

Siguiendo con la relevancia de la actualización de todos los aspectos fundamentales del plan de estudios, uno de los componentes que debe servir de base para lograr una renovación que responda a las expectativas y necesidades de la sociedad es relacionado a las prácticas profesionales, las cuales según Jiménez et al. (2014) deben servir como “...fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio y fortalecer la vinculación de la Facultad con el entorno social y productivo” (p. 436).

2. Promover una propuesta formativa que permita situar el trabajo docente con coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica

En este sentido, se sugiere enriquecer la relación teoría y práctica, así como las prácticas profesionales, si bien es cierto, se han tenido avances respecto a la relación entre teoría y práctica, sin embargo, tal como lo señala Colén y Castro (2017) la misma aún no logra un desarrollo sustantivo, significativo y compartido en la formación inicial de maestros. En sintonía con estos autores, Vaillant y Marcelo (2015), señalan que hoy en día, se ha logrado constatar que en la inmensa mayoría de países existe una gran insatisfacción con la calidad de la formación inicial de los docentes. Este descontento por parte de los Ministerios de Educación, docentes en ejercicio, formadores de docentes, investigadores; pero también candidatos a docentes y empleadores ponen en duda la capacidad de las Universidades e Institutos de Formación Docente para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente. Situación que ha provocado una serie de críticas, que se refieren a: una organización

burocratizada de la formación, al divorcio entre la teoría y la práctica, a la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y a la escasa vinculación con las escuelas.

En relación a este tema, Colén y Castro (2017) realizaron una investigación en la que llegaron a los siguientes resultados: uno de los principales problemas que se logró identificar es que, el plan de estudios con el que se está formando a las nuevas generaciones de profesionales de la educación primaria es excesivamente fragmentado y teórico, predomina una convivencia de concepciones epistemológicas confrontadas, hay una falta de conexión entre el currículo y la práctica real, entre otras cuestiones. Finalmente se concluye que, si bien es cierto se han tenido avances respecto a anteriores proyectos curriculares, sin embargo, la relación entre teoría y práctica aún no logra un desarrollo sustantivo, significativo y compartido en la formación inicial de maestros.

En consonancia con lo antes expuesto, también la UNECSO (2016) resalta que, si bien la mayoría de los docentes en la región cuenta con un título de profesor, pero que, siguen persistiendo dudas respecto a la calidad de los programas de formación inicial en la región y de que tan bien preparan a los docentes, para familiarizarse con su quehacer y su inserción en el mundo laboral en la escuela, ya que; “pues el aumento en los años de escolarización no ha venido acompañado de mejoras en las prácticas docentes en el aula”.

Por consiguiente, se sugiere revisar y afinar en el plan de estudios los componentes relacionados a lo teórico y a las prácticas profesionales, para potenciar estas; que sean más reflexivas, que no se visualicen desde un punto de vista de supremacía de la teoría sobre la práctica, y de una relación teoría y práctica interdependiente, por lo que, se debe lograr avanzar de un enfoque teórico/tradicional a uno que sitúe el trabajo docente con coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica y así dilucidar los puntos de encuentro. Ya que, deben ser un espacio formativo articulador de la teoría y la práctica y una de las experiencias de aprendizaje que constituye uno de los componentes trascendentales para la consolidación de las competencias genéricas, pedagógico didácticas, disciplinares y de investigación. Tal como lo señala Herrera y Moreno (2016) “la práctica profesional de los docentes debe contar con la integración teórico-práctica para comprender la realidad socioeducativa y crear, de este modo,

conciencia en torno al compromiso y la responsabilidad social que se tiene con los sujetos en formación” (p. 107), en esta misma sintonía Ávalos (2002):

La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica, dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. (p. 113)

En este sentido, ningún enfoque que fomente una relación de oposición o de dependencia entre la teoría y la práctica, resuelven satisfactoriamente las relaciones entre teoría y práctica, porque son reduccionistas y colocan a una y otra en posiciones de valor diferentes. Por consiguiente, “es necesario tratar la teoría y la práctica educativa como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados” (Meza, 2002, pp. 5-6); siguiendo esta línea de Meza, Bernaza y Tristá (2014) y Álvarez (2012a) plantean que se debe implementar un modelo concreto de relación teoría-práctica que supere las limitaciones de los anteriores enfoques. Por consiguiente, proponen un modelo de relación dialéctica: partiendo de que la teoría y la práctica educativa son campos mutuamente constituyentes, basándose en el establecimiento de relaciones bidireccionales entre la teoría y la práctica educativa, en donde se construyan planos intermedios entre la práctica docente en la escuela y la teorización académica; de esta manera, hay un establecimiento de relaciones horizontales, dialécticas y dialógicas entre el conocimiento y la acción.

Galindo (2012) realizó una investigación en la que plantea una propuesta de práctica profesional mediante un enfoque sistémico, investigativo, flexible, integrador y auto-controlado de las condiciones básicas para potenciar las competencias pedagógicas del

profesional; en esta propuesta se centra la práctica profesional como uno de los elementos fundamentales que dinamiza y concretiza toda la formación que se brinda en la universidad, a saber:

La práctica profesional, se perfila como eje integrador de habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores, que se expresan en variados contextos educativos, donde se asume el aprendizaje, la enseñanza y la investigación como un ciclo ecológico que posibilite la construcción del saber pedagógico en correspondencia con la realidad social, cultural y económica del país. (p. 408)

Además, tener presente la importancia de los procesos de reflexión de los aspectos teóricos, así como, de los prácticos, que contribuyen a la autocrítica y a iniciar procesos de mejora. Ya que “sin una reflexión sistemática en ambas dimensiones no sería posible un proceso de relación entre teoría y práctica en la enseñanza ni sería posible un verdadero desarrollo profesional docente” (Álvarez 2008, p. 275). Igualmente, que en las prácticas profesionales debe haber más acompañamiento de parte de los asesores de práctica y que estén mejor capacitados; que orienten el proceso y den retroalimentaciones oportunas. Así como también, que los profesores mentores/asesores de práctica profesional cuenten con amplia trayectoria educativa, porque “la experiencia profesional del mentor incide en la preparación para el ejercicio profesional del estudiante y la formación y cualificación del mentor facilita el desarrollo de competencias profesionales docentes del estudiante de magisterio” (Megía, 2016, pp. 290-291).

3. Potenciar la innovación educativa a través de la cultura de la investigación-acción

Desde el inicio de la carrera, se debe fomentar en el estudiantado la cultura de la investigación y en especial la investigación-acción, resaltando la importancia que tiene para el logro de las competencias docentes y para la realización de procesos de reflexión del quehacer, así como también, para la toma de decisiones en la resolución de los problemas educativos que afectan el logro de los aprendizajes significativos que se buscan alcanzar en el sistema educativo.

Según Díaz (2006) se requiere tener un currículo y una enseñanza centrados en el aprendizaje del estudiante y para ello “se requieren propuestas para la formación docente orientadas tanto a una reflexión crítica que conduzca a prácticas educativas innovadoras como a un cambio sensible en las concepciones de los actores educativos” también, apunta que “todavía requerimos mucho trabajo de investigación e intervención directa en el ámbito de las prácticas de enseñanza reales en el aula para llevar a la práctica los planteamientos constructivistas y lograr la transformación de la enseñanza” (p. XIV).

En este sentido, las prácticas profesionales más la investigación-acción, son componentes fundamentales para lograr relacionar teoría y práctica, tal como lo señala Álvarez (2008):

La investigación-acción, por su parte, es una propuesta acertada en el proceso de relacionar la teoría y la práctica porque constituye un medio para conocer y mejorar la práctica a la par que contribuye a generar teorías de acción y a cultivar un espíritu reflexivo, autocrítico e indagador. (p. 274)

Por tanto, la investigación y las prácticas profesionales son elementos curriculares que deben ser ejes articuladores de toda la formación recibida y a la vez espacios nutritivos de autoanálisis del desempeño profesional, que abonen a una retroalimentación de aciertos y desaciertos, para lograr la conformación del perfil profesional de egreso propuesto en los planes de estudio de toda carrera universitaria. Sin olvidar que, las investigaciones deben ser más prácticas, realistas y desarrollar toda la experiencia desde un inicio hasta finalizar el proceso.

4. Promover metodologías de enseñanza que integren los aprendizajes académicos con el entorno

Desarrollar conocimientos sobre metodologías de enseñanza y planificación curricular a profundidad, enfatizando en un mayor acercamiento a la realidad y que se ajusten en cuanto al tiempo, ya que se planifica mucho y se ejecuta poco, además, que les enseñen a planificar con base a competencias. Se debe profundizar un poco más en las metodologías de enseñanza de las matemáticas y español, específicamente en la lectoescritura; tal como ya se ha

mencionado, según las estadísticas de la Secretaría de Educación en el área de español y matemáticas, no se han logrado alcanzar los resultados esperados.

En cuanto a lectoescritura, es una necesidad sentida manifestada por los graduados de la licenciatura, Flores (2020) realizó una investigación en la Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en la UPNFM, en el marco de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), el análisis de los hallazgos reveló que el currículo presenta brechas, es generalista, por lo tanto, se debe revisar el diseño del plan de estudios ya que debido a su organización en áreas curriculares se mezclan y abordan contenidos de diferentes ámbitos del conocimiento educativo sin hacer una relación directa con el aprendizaje de la Lectoescritura Inicial (LEI); limitando los procesos de formación de los docentes porque no proporciona un grado suficiente de dominio de contenidos y conocimientos de pedagogía de la LEI; otro aspecto de interés, es que los cursos relacionados con enseñanza de LEI no están lo suficientemente alineados con la evidencia contemporánea; además, “tampoco incluyen propuestas de metodologías basadas en la evidencia investigativa” (p. 4).

5. Promover competencias que favorezcan la inclusión, las habilidades socioemocionales y el manejo de la disciplina escolar

Es importante promover transversalmente el desarrollo de competencias que hacen más humana la tarea docente, ya que se trabaja con seres humanos diversos, con diferentes necesidades e intereses, por consiguiente, se debe formar al docente con una visión humanista, en donde se fortalezcan las competencias del saber ser y convivir, el autoconocimiento, reconocimiento y control de sus propias emociones y su relación con los demás, que, una vez ya en el desempeño profesional, contribuyen a tener un mejor conocimiento de los estudiantes, a manejar las habilidades socioemocionales (psicológico) y a un mejor control de la disciplina y conflictos al interior del aula de clases. Para Orts (2005, p. 23), “el autoconocimiento de las propias emociones, ...puede ayudar a un mejor control de las mismas”. El estar consciente de uno mismo es una habilidad básica que permite controlar los sentimientos y lograr adaptarlos según el contexto donde se desenvuelve la persona; este nivel de concienciación ayuda a una mejor gestión de las emociones y por ende a un autocontrol

ante motivaciones de agresión de los demás y manejo de conflictos que se generan de manera permanente en el ámbito educativo.

La gestión adecuada de las habilidades socioemocionales, la atención e inclusión de la diversidad humaniza el aula de clase, son responsabilidades que “recae en el papel que ejerce como autoridad democrática al convertirse en un guía que no solo lidera la construcción de un saber, sino que también, conoce y acepta a sus educandos como personas que se regulan y aprehenden dialógicamente” (Malpica, et. al, 2016, p. 152). Por consiguiente, el docente que tiene un buen conocimiento de sus estudiantes, sabe desde un punto de vista psicológico como ellos aprenden, logra diseñar mejor las experiencias de aprendizaje y que sus estudiantes alcancen un buen nivel de competencias.

Por lo tanto, la formación de la atención e inclusión de la diversidad es básica y prioritaria en todo proceso educativo, porque, trabajamos con seres humanos con diferentes retos, que ameritan adecuaciones curriculares significativas en el escenario educativo, que son medidas de atención a la diversidad ya sean transitorias o permanentes. En cuanto al tema de las habilidades socioemocionales, a través de estas el ser humano comunica los sentimientos propios y demuestra los diferentes estados anímicos por los que pasa. De igual manera, las emociones ayudan a que la persona tenga un buen desenvolvimiento académico y una mejor relación con su contexto. Es por ello, que el reconocimiento y manejo de estas, no es una tarea fácil para el ser humano, lleva consigo todo un proceso complejo a nivel cognitivo y que requiere de una formación permanente.

Otro de los temas importantes, es el manejo/gestión del conflicto y de la disciplina, en los centros educativos se generan situaciones complejas y que van más allá del interior del aula de clases, los estudiantes deben desarrollar habilidades que les permitan aprender a convivir y a sobrevivir en situación de generación de conflictos, tal como lo plantea Jiménez (2007) en donde hay interacciones sociales y especialmente en los centros educativos, son factores influyentes y vistos como posibles escenarios provocadores de situaciones violentas y de contexto muy complejo, siendo una institución que mantiene relaciones jerárquicas y autoritarias con división clara de papeles sociales, con medidas disciplinarias y castigos que

pueden involucrar el uso del poder, trayendo consigo un modelaje de la violencia que posteriormente “se imita por parte de los estudiantes” (p. 123).

6. Mejorar la formación de competencias relacionadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación

En referencia al dominio de las competencias relacionadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la mayoría de los graduados señalaron que es muy limitada. Por lo que, se debe implementar una estrategia que les permita una formación sólida, para que, en su desempeño profesional utilicen los recursos tecnológicos disponibles, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimientos, que apoyen su labor. Según Aguiar y Rodríguez (2018) el profesor debe tener criterios de selección a través de una serie de estrategias, para promover los aprendizajes en los estudiantes; ser un facilitador del proceso, lo cual implica “el dominio de las herramientas que ofrecen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para la creación de nuevos medios de enseñanza aprendizaje y la actualización de sus conocimientos” (pp. 146-147).

En esta misma línea, la UNESCO (2016, p. 152) hace dos recomendaciones de política educativa para el uso de las TIC. La primera: las políticas públicas deben seguir algunos criterios generales para el uso de las TIC en educación, que sean definidas como un derecho de la población, tener acceso a la tecnología e Internet; asegurar la capacitación básica para docentes y familias en el uso de tecnologías digitales; establecer regulaciones que garanticen el derecho a la privacidad. Como segunda recomendación: para el efectivo uso de las TIC en la escuela es necesario implantar medidas que apunten a comenzar procesos pedagógicos personalizados y enfocados en los estudiantes; facilitar la colaboración dentro de la escuela y fuera de ella, para crear comunidades de aprendizaje; aprovechar el saber de los estudiantes por su familiaridad con las TIC; incluir el uso de las TIC como herramientas para el aprendizaje en los programas de formación inicial y fomentar la creación de redes de intercambio para compartir modelos pedagógicos, curriculares y prácticas pedagógicas; también, promover espacios para la innovación en el uso de las TIC para apoyar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales entre los estudiantes.

En cuanto a la investigación desde diferentes enfoques y la investigación-reflexión-acción, deben ser más prácticas, realistas y desarrollar toda la experiencia desde un inicio hasta finalizar el proceso. Enfatizar en la responsabilidad que tienen como docentes de realizar investigaciones para resolver problemas reales del contexto educativo y tomar decisiones acertadas, que estén basadas en la investigación. En referencia a este tema Aguiar y Rodríguez, (2018) plantean que existe un desarrollo vertiginoso de las herramientas tecnológicas y una necesidad de control del conocimiento, por lo tanto, es urgente que “las instituciones de Educación Superior fortalezcan sus capacidades de docencia, investigación y extensión para que la calidad del aprendizaje le permita al egresado desenvolverse con eficiencia en el mundo del trabajo y poder resolver los problemas que la sociedad le plantee” (p. 143).

De igual modo, Imbernón (2012) señala que la investigación del profesorado se divide, en la actualidad, como uno de los procesos importantes en el campo de la educación, ya que a través de estas se logran establecer mejores procedimientos para la formación del profesorado. En este orden de ideas, la investigación ha dado pistas para una mejor planificación de la formación, en donde se analice la incidencia de los diferentes modelos y modalidades de formación, para poder establecer qué modalidades son las que provocan innovación, poder recoger las necesidades sentidas sobre el campo del profesorado y de la formación docente, para que se asuma la importancia de cambio que requiere la educación.

7. Formación en la gestión administrativa del quehacer docente

Asesorar en la parte administrativa del quehacer docente, para que se familiaricen con todos esos documentos que se usan en todos los centros educativos en el cierre del año lectivo. Según el Reglamento de la Carrera Docente, Capítulo II de las Obligaciones, Artículo 87 de la Secretaría de Educación (2014, p. A. 49) plantea que los docentes en la función del cargo en que prestan sus servicios, tendrán obligaciones y una de ellas es el inciso: v) Realizar las labores inherentes al cargo que desempeña, directa y personalmente y con alto grado de responsabilidad, por lo tanto, los docentes deben estar preparados para realizar todo el proceso que conlleva el formar a un estudiante.

8. Alianzas estratégicas que deben establecer las universidades

Debe haber un mayor acercamiento y conexión de las aulas universitarias con las aulas de los centros educativos en donde se desempeñarán los futuros profesores, ya que el desarrollo de la práctica profesional es una etapa que se encuentra en medio, entre la formación universitaria y el proceso de acceso a la profesión, por lo que juega un papel clave en el desarrollo de las competencias del estudiantado. Además, “las relaciones teoría-práctica debe tratar de establecerlas el profesor en un esfuerzo consciente, autocrítico y abierto al diálogo con otros,” y debe tender puentes intermedios entre el conocimiento y la acción, cultivando ambas dimensiones (Álvarez, 2012b, p. 398).

Otro punto de interés es que la práctica profesional debe construirse de manera colaborativa y teniendo como eje central la escuela tal como señala Martínez (2015) “esta formación debe estar íntimamente relacionada con la práctica, y debe construirse sobre la escuela como eje vertebrador de la formación profesional del maestro. Y deben hacerlo las universidades y las escuelas de manera colaborativa,” ya que, de esta manera, ambas partes (universidad y centros educativos) se retroalimentarían para establecer una relación simétrica de cooperación (p. 13). Significa que los encargados de la formación docente están llamados a seguir cultivando y mejorando las alianzas estratégicas con los centros de práctica profesional.

9. Calidad educativa y proceso de selección de los candidatos idóneos para la formación docente

Afinar y mejorar el proceso de selección de los candidatos que aspiran para formarse como docentes, en donde, se establezcan los criterios de selección de los candidatos más idóneos, que tienen vocación para formarse como docentes, mediante la creación de un sistema efectivo de reclutamiento basado en un perfil claro de competencias de ingreso a la formación docente. En relación con este tema, para lograr la anhelada calidad educativa, los sistemas educativos están llamados a avanzar en consonancia a los cambios suscitados a nivel internacional. La consultora McKinsey y Company entre mayo de 2006 y marzo de 2007, realizaron una investigación de los sistemas educativos de más alto desempeño del mundo, definidos así por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) en donde se

ha comprobado que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (p. 3). Entre algunos de los resultados que se relacionan con este tema se resaltan 3 aspectos fundamentales para la educación: 1. Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, es decir, seleccionar a los mejores candidatos para profesores; 2. Desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes y 3. Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños (Barber y Mourshed, 2008, p. 6).

En este orden de ideas, Vaillant (2007) resalta que los docentes son pieza clave en la educación, pues ellos pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes, y contribuyen a mejorar la calidad de la educación, para ello, se requiere que los sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en profesores y así, contar con políticas públicas claras para que en la formación inicial de los docentes, se asegure que estos adquieran las competencias que van a requerir para un buen desempeño profesional.

10. Conservación de la equidad de género en la educación

Según los resultados obtenidos en la investigación, hay un predominio del género femenino en la Educación Básica, siendo este un indicador importante de la preponderancia del rol de la mujer en la educación; si bien es cierto, este es un dato positivo, pero a la vez se visualiza un panorama de que, en un futuro puede ser mayor este predominio. Por tanto, se deben implementar estrategias que conserven la equidad de género.

11. Promover políticas educativas enfocadas a una formación integral

Otro de los temas fundamentales, torales y que se deben tener presentes en la educación son las políticas educativas, en especial las enfocadas a la formación integral de los docentes, éstas deben formularse en un marco más amplio, que abarque las políticas del profesorado como un bloque único, de forma que se tomen decisiones coordinadas y que éstas, no se aborden como procesos independientes (Sánchez-Tarazaga, 2017). Una recomendación en cuanto a la política educativa, que señala la UNESCO. (2016) es que “...para mejorar las prácticas docentes son necesarias políticas sistemáticas que orienten a todos los docentes del sistema escolar y que estructuren la formación docente inicial y continua” (p.

138). Otro punto de vista interesante, con relación a este tema Luna (2005) es de la opinión que:

Si en la agenda de los países se privilegian las políticas de estabilidad fiscal y equilibrio macroeconómico, y en segundo o tercer plano están las políticas sociales, entre las cuales se encuentran las educativas, entonces la educación tendrá poca incidencia. Esta situación la viven la mayoría de países de la región. (p. 172)

Finalmente, se concluye este apartado resaltando el siguiente párrafo como un llamado a la reflexión, que se realizó en el Foro Mundial sobre la educación en la Declaración de Dakar (2000, párrafo 69):

Los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas más flexibles basados en la comunidad y son los abogados y catalizadores del cambio. Ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes y su sentimiento de pertenencia. Los profesores de todos los niveles del sistema educativo deberán ser respetados y suficientemente remunerados; tener acceso a formación y a promoción y apoyo continuos de su carrera profesional, comprendida la educación a distancia; y participar en el plano local y nacional en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno de aprendizaje. Asimismo, deberán aceptar sus responsabilidades profesionales y rendir cuentas a los alumnos y la comunidad en general. (p. 21)

Enfatizar un desarrollo de habilidades metacognitivas, actitudinales y la vocación docente, que les permitan mejorar su desempeño. Debido a que, la formación en estos ámbitos, es de gran relevancia en esta noble labor social, para que se desempeñen demostrando una actitud proactiva, propositiva, autocrítica, con autonomía, creatividad, compromiso y habilidades de adaptación a los cambios y que se fomente más la disciplina de trabajo.

3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Dentro de este apartado se registran las principales limitaciones de esta investigación:

En esta investigación se trabajó con la población externa, como ser los graduados e informantes claves los empleadores/directores. Por lo que, sería bueno tener la mirada de los profesores y asesores de práctica profesional.

Otra de las limitantes, fue el acceso a la población objeto de estudio, si bien es cierto, que se logró una muestra representativa, pero debido a la situación sanitaria del país, provocada por el Covid-19, hubo varios graduados que no accedieron a contestar el instrumento y a participar en la parte cualitativa, costó realizar las entrevistas en profundidad, por cuestiones de trabajo y disposición.

Igualmente, la aplicación del cuestionario significó una inversión muy grande en cuanto a tiempo. Ya que se les envió por correo a toda la población que se tenía en la base de datos, pero fueron pocos, los que contestaron a través de esos medios, debido a eso, se tuvo que usar la estrategia de llamar por teléfono a cada uno de los participantes y solicitarles que contestaran el cuestionario, se les envió a través de mensaje por WhatsApp, de esa manera, al final se logró recolectar los datos.

4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Con base en el análisis de los resultados y de las limitaciones identificadas, es posible establecer algunas futuras líneas de investigación:

Se puede ampliar la muestra, aplicando la investigación a los estudiantes que se encuentran en práctica profesional, ya que hubiese sido interesante conocer la opinión de ellos.

Aplicar la investigación a todos los graduados de la Licenciatura de Educación Básica, para hacer comparaciones entre años de graduación y cohortes.

Otra de las posibles fuentes de información que se pueden incluir en próximas investigaciones, es a los directivos, a los docentes y asesores de práctica profesional de la Licenciatura de Educación Básica, así como a los tutores de los centros del Sistema Educativo en los que se hacen las prácticas profesionales.

En cuanto a la metodología, se podría realizar un estudio longitudinal, de tendencias, donde se pueda recolectar datos en un periodo de tiempo más amplio y con la participación de diferentes cohortes de práctica profesional y así contrastar diferencias.

Debido a la situación de limitación en la movilidad y concentración de personas, no se logró aplicar otras técnicas de recolección de datos, por lo que, en futuras investigaciones se pueden usar otras técnicas, como los grupos focales o las observaciones de campo.

En el contexto educativo, son bien limitados los estudios que abordan las competencias profesionales y su relación teórico-práctico, razón por la cual, es necesario desarrollar más investigaciones enfocadas a este tema para contribuir a disminuir la amplia brecha que existe entre ambas dimensiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrile, M. I. (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 5.
- Abrucio, F. L., [coordenação]. (2016). Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo.
- Aguiar, S. X. y Rodríguez, P. L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Villa Clara. Cuba. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v10n2/edu11218.pdf>
- Almeida, P. y Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, Vol. 33 N° 2, pp. 281-295. São Paulo.
- Álvarez, A. C. (2008). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Álvarez, A. C. (2012a). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? Universidad de Cantabria, España. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 60(2). <https://doi.org/10.35362/rie6021326>
- Álvarez, A. C. (2012b). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Cantabria. España. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 2. pp. 383-402.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011&lng=es&tlng=es.
- Amador, J. (2008). *“La Reforma Educativa en Honduras, el Currículo Nacional Básico y la actitud de los Docentes del Primer Ciclo de la Educación Básica desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Razonada”*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

- Arévalo, R. (2007). *La práctica pedagógica en la universidad de playa ancha: análisis del modelo de formación subyacente*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación. <https://docplayer.es/14501497-Beatrice-avalos-profesores-para-chile-historia-de-un-proyecto.html>
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: BL Consultores Asociados.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL. Chile: San Marino
- Barreto, A. C. y Álvarez, M. E. (2013). Mujeres y docencia. una mirada desde la historia de vida contada por sus protagonistas. Saber. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 25(1),104-110. ISSN: 1315-0162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739461012>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty M., Siufi G. y Wagenaar R. (Ed.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIL_Final-Report_SP.pdf
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales. (3ra ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Bernaza, R. (Ed.) y Tristá, P. B. (2014). Educación: teoría y práctica. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria. <https://elibro.net/es/ereader/biblioupnfm/71561?page=42>.
- Brunner, J. J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago de Chile.

- Camacho, H., y Marcano, N. (2003). El enfoque de investigación introspectivo vivencial y sus secuencias operativas, algunos casos de estudio. *Omnia*, vol. 9. Nº 1. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cerda, A. M., Silva, D. M. y Núñez, P., I. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*. CLACSO. Santiago de Chile.
- Chacón, V. L. (2016). Diagnóstico situacional de la formación de docentes en Honduras. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 7 (1), 205 - 232.
- Coello, D. (2012). *“Las tendencias curriculares en la reforma educativa-curricular de Honduras: Un análisis de su desarrollo desde la opinión de los actores”*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/las-tendencias-curriculares-en-la-reforma-educativa-curricular-de-honduras-un-analisis-de-su-desarrollo-desde-la-opinion-de-los-actores/>
- Colén, R., M., y Castro, G., L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (1), 59-79.
- Cornejo, M. (2008) «Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile» (propuesta desarrollada entre 1998-2002), en Carlos Marcelo (coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage United States of America.
- Crispín, B., Gómez, F., Ramírez, R. y Ulloa, H. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. Universidad Iberoamericana C.M. México.

- Darling-Hammond L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., and Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42).
- De la Cruz, S. (2006). Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo. *Fundamentos en Humanidades*, VII (13-14), 271-292. ISSN: 1515-4467.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400717>
- Delors, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Diker, G. y Terigi, F. (2007). *La Formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, B. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Duriez, M., López, V. y Moncada, G. (2016). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Informe Nacional: Honduras. UNIVERSIA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-honduras.pdf>
- Duque, P., Rodríguez, R. J. y Vallejo, A. S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales – CINDE. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/co/co-001/index/assoc/D10001.dir/paulaandreaduque.pdf>
- Enríquez, P. (2007). *El docente-investigador: un mapa para explorar un territorio complejo*. Laboratorio de Alternativas Educativas. San Luis, Argentina: LAE Ediciones.
- Estrada, L. (2019). Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: Un estudio en la formación inicial de docentes. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 26(41), 69–92. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i41.7976>

- Fábregues, S.; Meneses, J.; Rodríguez, D. y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. España: Oberta UOC Publishing, SL.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Educador.
- Flores, E. M. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo y en el grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-17.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/41598/41998>
- Flores, M. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, nº 22, 219–232.
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9, (17), 67-84. Buenos Aires, Argentina.
- Fromm, L. (2010). *La Formación Inicial y en Servicio de los Docentes*, capítulo V. en Rápalo, Ramón. Estado de la Educación en Honduras. INIEES, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Galindo, N. (2012). *La práctica profesional como área para potenciar las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza en educación infantil*. [Tesis doctoral]. Universidad de León.
- García, C. N. (2002). Economía y cultura: el espacio común latinoamericano. En N. García Caclini. *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*, (pp.51-77). Buenos Aires: Paidós.
- García, R. J. (2011). Modelo Educativo Basado en Competencias: Importancia y Necesidad. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3),1-24. ISSN. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- Gatti, B., Siqueira, E. y Dalmazo, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte* (Brasilia, UNESCO-Brasil y Ministério da Educação).

- Gil, L. R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional: Porque es más importante que el cociente intelectual*. México: Quebecor World.
- González, J. y Wagenaar, R. (ed.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (ed.). (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase II. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J.; Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 35, pp. 151-164.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm>
- Gordillo, V. (1985). El problema de la relación entre teoría y práctica en educación según el pensamiento alemán contemporáneo: consecuencias para la orientación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 167. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-El-Problema-de-la-Relaci%C3%B3n-entre-Teor%C3%ADa.pdf>
- Gurdián-Fernández, F. A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica: PrintCenter.
- Guzmán, J. (2013). *Políticas docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias Regionales*. Costa Rica.
- Guzmán, V. (2011). Construyendo el conocimiento profesional docente universitario: el caso de la Universidad de Barcelona. III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.
http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf

- Herrera, B. y Moreno, F. (Editoras). (2016). *Práctica profesional docente: reflexiones y problematizaciones desde las historias de maestras y maestros*. Universidad de la Salle. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117042608/practicaprofe.pdf>
- Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. En *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 6. pp. 487-499.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Imbernón, F. (s.f.). Claves para una nueva formación del profesorado. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/obipd/docs/claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado._imbernon_f.pdf
- Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (FEREMA). (2017). *Informe de progreso educativo Honduras. Educación: Una Deuda Pendiente*. Fundación para la Educación. Honduras.
- Jiménez, V. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva.
- Jiménez, Y., Martínez, S., Rodríguez, D. y Padilla, H. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776005>
- Jiménez, P. (1998). *Metodología de la Investigación: elementos básicos para la investigación clínica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

- Korthagen, F. (2001). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. *Paper present at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April, 2001.*
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. En *Educational Research and Evaluation*, 13, 3, 303-310.
- Korthagen, F. (2010a). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24,2, 83-102.
- Korthagen, F. (2010b). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, vol. 7, pp. 669-675.
<https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/The-relationship-between-theory-and-practice-in-teacher-education.pdf>
- Korthagen, F. y Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. En *Educational Researcher*, 28, 4, 4-17.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21 (1),135-155. ISSN: 1139-613X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>
- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley Fundamental de Educación. (2012). Poder Legislativo Decreto No. 262-2011. La Gaceta Diario Oficial de la República de Honduras, NUM, 32,754. Tegucigalpa, Honduras.
https://www.se.gob.hn/Leyes_lfe/
- Linuesa, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en Educación. Teoría de la educación, 19, (25-46).
- López, G. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1),311-322.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>

- López-Calva y Vélez, G. (2003). *Estudios Sobre Desarrollo Humano. El concepto de desarrollo humano, su importancia y aplicación en México*. PNUD. México.
- López, F. M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media*. [Tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. En Protagonismo docente en el cambio educativo. En OREALC/UNESCO Santiago. Proyecto regional de educación para américa latina y el caribe. *Revista PRELAC*. Vol. 1, Santiago, Chile: AMF Imprenta. http://www.opecch.cl/bibliografico/Doc_Docente/Una_panoramica_de_la_carrera_docente_en_America_Latina.pdf
- Malpica, M.; Plata, L. y Ramírez, J. (2016). Una mirada humanista a la representación de la autoridad en la práctica docente. En Arias G. y Molano C. (Editores). (2016). *Escuela y formación humanista: Miradas desde la investigación educativa*. CLACSO. Bogotá. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117010004/escuela_y_formacion_humanista.pdf
- Manso, J. y Ramírez, E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. Universidad Autónoma de Madrid. *Foro de Educación*, nº 13, pp. 71-89.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 13 (1), 1-25. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Márquez, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón Revista de Pedagogía*, 68 (2), 9-16. Universitat de Barcelona. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49202/30248>

- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Universidad de Murcia.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una Introducción Conceptual*. (5.a ed.). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- Megía, C. (2016). *Competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro. Una propuesta de formación*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Escuela Internacional de Doctorado.
- Melero, A. N. (2011) El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 2011/2012, pp. 339-355. Universidad de Sevilla.
- Messina, G. 1999. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. págs. 145-207.
- Meza, L. (2002). La teoría en la práctica educativa. *Comunicación*. Vol. 12, no. 2. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago, Costa Rica.
- National Academy of Education (Academia Nacional de Educación). (2009). Teacher Quality. Education Policy White Paper (Libro Blanco de la Política de Calidad Docente). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531145.pdf>
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, pp. 213-234. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68040/00820053000213.pdf?sequence=1>
- Núñez, C., y Rojas, V. (2003). La evaluación en un enfoque centrado en competencias. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 33(2), 63-85. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/265/559>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. (4ª ed.). Bogotá: ediciones de la U.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *Toda persona tiene derecho a la educación*. París. Francia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2002). Definition and Selection of Competences (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper, Neuchâtel, Suiza.
- Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Santillana Educación. Madrid: Unigraf.
- Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. (3ª ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Paz, D.; Estrada, E.; Chinchilla, B. y Valladares, N. (2017). *Desarrollo de Competencias Investigativas en Pregrado*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras.
- Pedraja, L.; Araneda, C.; Rodríguez, E., y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universitaria*, Vol. 5, N° 4, 15-26.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson Educación.
- Plá, S. (2014). *Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión*. Sinética 44.
- Poggi, M. (2014). *Educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Popper, Karl R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. (5ª. reimpresión). Traducido de la 1ª ed. de 1962, por Víctor Sánchez de Zavala. Madrid: Tecnos.
- Puryear, J. (2015). *Preparando a docentes de alta calidad en América Latina*. Nota de Política PREAL. Inter-American Dialogue.

- Rápalo, R. (2010). *Tendencias en la evolución reciente de la educación nacional*. En informe del Estado de la Educación Hondureña, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Rappoport, S. R., Tablado, M. S. y Bressanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes*. UNESCO.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/692308>
- República de Honduras (lunes 14 de diciembre de 2015). Acuerdo de transformación de las escuelas normales. *Diario Oficial: "La Gaceta"*. Tegucigalpa, M. D. C., Honduras, C. A.
- República de Honduras. (2010). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Tercer informe de país*. Honduras.
- Rivadeneira, R. E. (2017). Competencias Didácticas-Pedagógicas del Docente, en la Transformación del Estudiante Universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 13(37),41-55. ISSN: 1856-1594.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70952383003>
- Rivas, T. L. (2011). LAS NUEVE COMPETENCIAS DE UN INVESTIGADOR. *Investigación Administrativa*, (108),34-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456045339003>
- Rivas-Tovar, L. (2021). Las 12 competencias del investigador Modelo LART 2021. Presentación.
https://www.researchgate.net/publication/354424469_Las_12_competencias_del_investigador_Modelo_LART_2021
- Rimoli, M. D. (2016). Articulaciones entre formación docente y prácticas profesionales. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rodríguez, G. G. (2007). ¿Qué son las competencias laborales? Universidad de Guadalajara. *Contribuciones a la Economía Eumed.net*.

- Rodríguez, M. (2016). *Políticas y estrategias para la vinculación Universidad- Empresa- Estado aplicables en Nicaragua*. [Tesis doctoral]. Universidad del Zulia.
- Rodríguez, Q., Cisterna, C. y Gallegos, M. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. *Revista de la educación superior*. Vol. XL (3), No. 159, pp. 67 – 85.
- Roldán, S. L. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación*, 29(1), 111-123. ISSN: 0379-7082.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029111>
- Sánchez-Sánchez, G. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20 (2), 1-25.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.17>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación secundaria Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. [Tesis doctoral]. UNIVERSITAT JAUME I.
- Sayago, Z. y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*. 10 (Nº 32): pp. 55-66.
- Secretaría de Educación (2000). *Propuesta de la Sociedad Hondureña Para la Transformación de la Educación Nacional*. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de Educación (2003). *Currículum Nacional Básico*. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de Educación (2014). Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación. Acuerdo Ejecutivo No. 1358-SE-2014. La Gaceta Diario Oficial de la República de Honduras, NUM. 33,533. Tegucigalpa, Honduras. https://www.se.gob.hn/Leyes_lfe/
- Secretaría de Educación (s.f.). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica: segundo ciclo*. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de Educación. (2014). Reglamento de la Carrera Docente. Diario Oficial la GACETA, acuerdo 1360-SE-2014. Tegucigalpa, Honduras.

- Secretaría de Educación. (2014). *Reglamento del Nivel de Educación Básica*. Diario Oficial la GACETA acuerdo 1362-SE-2014. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de Educación. (2014). *Reglamento formación inicial de docentes*. Diario Oficial la GACETA acuerdo 1364-SE-2014. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de Educación. (2015). *Informe Evaluación de Desempeño Docente, 2015*. Estudio realizado por la Dirección General de Currículo y Evaluación DGCE. Tegucigalpa, Honduras. Versión multicopiada.
- Secretaría de Educación. (2019). *Informe Nacional de Desempeño Académico 2018 español (Lectura) y Matemáticas. 3ro, 6to y 9no grado*. Tegucigalpa, Honduras. Versión multicopiada.
- Sistema de las Naciones Unidas en Honduras. (2010). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, Honduras 2010*. Tercer Informe de País.
- Sousa, V. Driessnack, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Rev Latino-am Enfermagem*. 15(3). https://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/es_v15n3a22.pdf
- Tacca, H. (2013). ¿Objetivos, capacidades o competencias? *Investigación Educativa* Vol. 17 N° 31 201 – 212.
https://www.researchgate.net/publication/338225732_Objjetivos_capacidades_o_competencias
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10 (33), pp. 269-273.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603309>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño currículo y didáctica*. (2ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, curricular, didáctica y evaluación*. (4ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Torres, M. y Girón, D. (2009). *Didáctica General: Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica; n. 9*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Torres, S. J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Madrid: Morata.
- Torrez, M. (2013). *Diseño y aplicación de una metodología de coevaluación de competencias en los Proyectos Finales de Carrera. Aplicación a los estudios de Administración y Dirección de Empresas en el IQS*. [Tesis doctoral]. Universitat Ramon Lull.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. Universitat de Barcelona. *Educación XXI*. 11, pp. 183-209. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2008-9B7E4230-ADB0-1D0E-000F-5E3F6A2CAAD8&dsID=nuevo_perfil.pdf
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Marco_Acci%C3%B3n_Dakar_2000_ES.pdf
- UNESCO. OREALC (2006). *Modelos innovadores en la formación docente: una apuesta por el cambio*. Santiago de Chile.
- UNESCO. (2001). *Balance de 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE. Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago).

- UNESCO. (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. París: ediciones UNESCO.
- UPNFM. (2015). *Plan de estudios: Profesorado de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado de Licenciatura*. Tegucigalpa, Honduras.
- UPNFM. (2020). *Sistema de Líneas Institucionales de Investigación 2020-2022*. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Tegucigalpa, Honduras.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41, (2), pp. 207-222.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- Valdés, R., Fernández, O. y Da Silva, J. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Revistas Unisinos*, 9(3), 221-230.
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (coordinadoras) (s.f.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*.
http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/86855_APRENDYDESARRPROFESIONAL-2.pdf
- World Bank, Honduras, (2016). *Consultoría Internacional para la Evaluación de Resultados del Plan Educación para Todos EFA Honduras 2003-2015*. Informe Final - Volumen I. Versión multicopiada.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2ª ed.) Madrid: Narcea.
- Zubiría, S. J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía*. Nº 825.

ANEXOS

LISTADO DE ANEXOS:

- 1. INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS.**
- 2. INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN DE LOS GRADUADOS (PRUEBA PILOTO).**
- 3. INSTRUMENTO VALIDADO.**
- 4. GUÍA DE ENTREVISTA PARA GRADUADOS.**
- 5. GUÍA DE ENTREVISTA PARA EMPLEADORES/DIRECTORES.**
- 6. MATRIZ DE CODIFICACIÓN Y TABULACIÓN DE RESULTADOS DE LA PREGUNTA ABIERTA Y LA ENTREVISTAS A LOS GRADUADOS.**
- 7. MATRIZ DE CODIFICACIÓN Y TABULACIÓN DE RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS DIRECTORES.**

1. INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTOS.

**Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado**



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

CUESTIONARIO PARA EGRESADOS

Estimado experto(a):

Reciba un cordial saludo y los mejores deseos de éxitos en sus labores diarias, tengo la oportunidad de comunicarme con usted dada la necesidad de contar con datos confiables, para lograr la ejecución del trabajo de investigación titulado la “Relación Teoría y Práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: desde la perspectiva de los graduados”, se está utilizando un enfoque de investigación mixto. Teniendo como objetivo general: Describir las relaciones teoría y práctica a partir del grado de correspondencia entre las competencias profesionales establecidas en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Básica para el I y II y el desempeño de los graduados. Por lo que, solicito su valiosa colaboración en el sentido de brindar su punto de vista para la validez del instrumento anexo, que será utilizado en el mencionado trabajo.

Cabe agregar, algunos de los objetivos específicos de la investigación, que sirvan de base para la validación:

1. Determinar las fortalezas y debilidades que identificaron los graduados entre el año 2014 y 2019, en el desarrollo de la práctica profesional y en el ejercicio profesional, de la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica para el I y II ciclo.
2. Analizar y determinar las valoraciones que hacen los graduados entre el año 2014 y 2019 sobre su desempeño y el nivel de logro de las competencias pedagógico-didácticas y disciplinares de la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica para el I y II ciclo.

3. Identificar que competencias investigativas aplican en su quehacer docente y que les han servido para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases, los graduados entre el año 2014 y 2019 de la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica para el I y II ciclo.
4. Determinar la concordancia o no concordancia entre la relación teórica-práctica de las competencias pedagógico-didácticas, disciplinares y de investigación que conforman el perfil de egreso y así poder establecer vacíos o discrepancias en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica para el I y II ciclo.

Agradezco de antemano su valioso aporte, que será de mucha importancia en la aplicación y verificación de los resultados de la investigación.

MATRIZ PARA VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO

A continuación, se le presenta un listado de criterios que debe cumplir un instrumento para considerar que tiene la calidad necesaria para poder aplicarse con las normas y estándares que le dan validez y confiabilidad a la medición.

[illegible]

[illegible]

MATRIZ PARA VALIDEZ DE CONTENIDO

Categorías de Análisis	N° Ítem	Criterios de desempeño:	Es esencial	Es útil pero no esencial	No es necesario
Competencias Pedagógico Didácticas	1.	Su desempeño demuestra que logró alcanzar un buen nivel de competencias pedagógico didácticas en su formación profesional.			
	2.	Su desempeño profesional, refleja buen dominio de la pedagogía.			
	3.	Su desempeño profesional, refleja buen dominio de la didáctica.			
	4.	En su quehacer docente hace uso de los conocimientos filosóficos adquiridos en su formación profesional.			
	5.	Hace uso de formación didáctica orientada, del Diseño Curricular para la Educación Básica DCNB y el enfoque en las diferentes áreas curriculares del mismo.			
	6.	Su desempeño profesional, evidencia dominio de los contenidos de las diferentes áreas curriculares.			
	7.	La directiva docente desarrolla procesos de acompañamiento, para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión.			
	8.	Planifica, organiza y evalúa en función de los contenidos de las áreas curriculares, del ciclo educativo que atiende y de las necesidades de los estudiantes.			
	9.	Utiliza métodos y técnicas de aprendizaje variadas.			
	10.	Elabora recursos didácticos en soporte convencional y también, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.			
	11.	Las evaluaciones a los estudiantes, reflejan las expectativas de logro alcanzadas en cada ciclo que atiende. Porque se evidencia en el grado de desarrollo de las competencias propuestas.			
	12.	Emplea la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; proporcionando una retroalimentación oportuna a los estudiantes.			
Competencias Disciplinarias	13.	Está al día con los conocimientos de su disciplina.			

Categorías de Análisis	N° Ítem	Criterios de desempeño:	Es esencial	Es útil pero no esencial	No es necesario
	14.	Su desempeño profesional, refleja un buen nivel de competencias disciplinares, adquiridas en su trayecto formativo en la universidad.			
	15.	Utiliza los recursos tecnológicos disponibles, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimientos, que apoyen su labor.			
	16.	Planifica, organiza, desarrolla y evalúa el proceso enseñanza aprendizaje usando nuevas metodologías y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.			
	17.	Gestiona, diseña y desarrolla proyectos socioeducativos, interactivos y sostenibles que vinculen su centro educativo con la comunidad.			
Competencias de investigación	18.	Su desempeño profesional, refleja el logro de competencias investigativas, durante su formación.			
	19.	En su quehacer docente realiza investigaciones desde diferentes enfoques.			
	20.	Desarrolla proyectos de investigación en el marco del Proyecto Educativo de Centro, para la innovación y mejora de las prácticas profesionales.			
	21.	Aplica la investigación para resolver conflictos, que se presentan en el contexto educativo.			
	22.	Implementa procesos de investigación-acción-reflexión en su quehacer docente, como un medio para optimizar los procesos educativos.			
	23.	Desarrolla y propone metodologías innovadoras, para mejorar su práctica pedagógica.			
	24.	Hace registros de experiencias relevantes, en bitácora o diario de campo, que favorecen los procesos de reflexión-acción en su quehacer docente.			
Relación teoría y práctica	25.	El rediseño del plan de estudios de la Licenciatura de Educación básica para I y II ciclo cuenta con fortalezas que contribuyen a una formación integral.			

Categorías de Análisis	N° Ítem	Criterios de desempeño:	Es esencial	Es útil pero no esencial	No es necesario
	26.	El plan de estudios está estructurado curricularmente de tal forma que contribuye al desarrollo de las competencias profesionales.			
	27.	La Licenciatura de Educación Básica le aportó una base teórica sólida para poder iniciar su labor docente.			
	28.	Ha llevado a la práctica, los constructos teóricos aprendidos en la formación profesional.			
	29.	A través de la formación teórica, logró conectar elementos relacionados con la práctica.			
	30.	Existe una buena relación entre los espacios formativos teóricos del plan de estudios y las prácticas reales del contexto educativo.			
	31.	El desarrollo de competencias logrado en la formación, le han permitido buen desempeño y dominio del quehacer docente.			
	32.	Logró alcanzar el perfil profesional de egreso, propuesto en el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica para I y II ciclo.			
	33.	La inserción al contexto educativo, mediante prácticas profesionales realizadas durante su formación, fue favorable para un buen desempeño en el ejercicio de su profesión.			
	34.	Lo aprendido en las prácticas profesionales es de utilidad para su labor docente.			
	35.	Ve positiva la figura del profesor que asesora las prácticas profesionales.			
	36.	La Licenciatura de Educación Básica, proporciona un buen acercamiento a la realidad de los centros educativos.			
	37.	Las prácticas realizadas en algunos espacios formativos le han sido de utilidad en su labor docente.			
	38.	La distribución de las horas de teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica son las adecuadas.			
	39.	El tiempo de duración contemplado en el plan de estudios para las prácticas profesionales es suficiente.			

Categorías de Análisis	Nº Ítem	Criterios de desempeño:	Es esencial	Es útil pero no esencial	No es necesario
	40.	Se siente satisfecho con su desempeño profesional.			

Validez General

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario			
Los ítems permiten el logro de los objetivos de la investigación.			
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.			
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir.			
VALIDEZ			

SÍ APLICABLE

NO APLICABLE

APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES

VALIDADO POR:

IDENTIDAD:

FECHA:

FIRMA:

TELÉFONO:

E-MAIL:

¡Muchas Gracias por su colaboración!

2. INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN DE LOS GRADUADOS (PRUEBA PILOTO).

**Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado**



CUESTIONARIO PARA GRADUADOS

El propósito de este instrumento, es que usted contribuya a validarlo, en cuanto a si las instrucciones están claras y si se comprenden los ítems o si son difíciles de responder. Por lo que, al momento de responder el cuestionario, por favor identificar lo antes mencionado, por si hay algo que mejorar o alguna pregunta que se deba cambiar, reformular o quitar. Al final encontrará un apartado, en donde podrá registrar esos datos.

Estimado (a) colega, agradezco de antemano su valiosa colaboración en el sentido de proporcionar la información solicitada, dando respuesta al presente cuestionario. Los ítems han sido elaborados con el fin de investigar sobre la “Relación Teoría y Práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: desde la perspectiva de los graduados”. Es sumamente importante para esta investigación, que usted conteste de la manera más precisa posible las preguntas que han sido formuladas, en vista de que sin su colaboración, la investigación resultaría infructuosa. Toda la información que brinde será considerada de manera absolutamente confidencial y sólo se utilizará con fines exclusivamente científicos.

El instrumento consta de dos partes, la primera parte está referida a datos personales. la segunda, son preguntas cerradas, en las que debe considerar su experiencia profesional.

I PARTE

Datos Personales:

Complete la información solicitada:

Nombre: _____

Correo electrónico: _____

Número de celular: _____

- Edad: ___ Menos de 30 años
 ___ De 30 a 40 años
 ___ De 41 a 50 años
 ___ Más de 50 años
- Género ___ Masculino
 ___ Femenino
- Grado Académico ___ Profesorado
 ___ Licenciatura
 ___ Maestría
 ___ Doctorado
- Nombre del centro educativo donde trabaja: _____
Municipio: _____
Departamento: _____
- Tiempo de laborar en el Centro Educativo ___ 1 año o menos
 ___ 2 años
 ___ 3 años
 ___ 4 años
 ___ 5 años
 más de 5 años

II PARTE

Instrucciones para el llenado:

Lea cada pregunta y seleccione una respuesta con una “X”. No hay respuestas correctas o incorrectas. Estas simplemente reflejan su opinión personal. Todas las preguntas tienen opciones de respuestas, elija la que mejor describa lo que piensa usted, solamente una opción.

En donde:

1= En desacuerdo (E-D).

2= Poco de acuerdo (P-A).

3= Bastante de acuerdo (B-A).

4= Totalmente de acuerdo (T-A)

Dimensión	N° Ítem	Criterios de desempeño docente:	1	2	3	4
			E-D	P-A	B-A	T-A
Competencias Pedagógico Didácticas	1.	Su desempeño demuestra que logró alcanzar un buen nivel de competencias pedagógico didácticas en su formación profesional.				
	2.	Su desempeño profesional, refleja buen dominio de la pedagogía.				
	3.	Su desempeño profesional, refleja buen dominio de la didáctica.				
	4.	En su quehacer docente hace uso de los conocimientos filosóficos adquiridos en su formación profesional.				
	5.	Hace uso de formación didáctica orientada, del Diseño Curricular para la Educación Básica DCNB y el enfoque en las diferentes áreas curriculares del mismo.				
	6.	Su desempeño profesional, evidencia dominio de los contenidos de las diferentes áreas curriculares.				
	7.	La directiva docente desarrolla procesos de acompañamiento, para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión.				
	8.	Planifica, organiza y evalúa en función de los contenidos de las áreas curriculares, del ciclo educativo que atiende y de las necesidades de los estudiantes.				
	9.	Utiliza métodos y técnicas de aprendizaje variadas.				
	10.	Elabora recursos didácticos en soporte convencional y también, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.				

Dimensión	N° Ítem	Criterios de desempeño docente:	1	2	3	4
			E-D	P-A	B-A	T-A
	11.	Las evaluaciones a los estudiantes, reflejan las expectativas de logro alcanzadas en cada ciclo que atiende. Porque se evidencia en el grado de desarrollo de las competencias propuestas.				
	12.	Emplea la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; proporcionando una retroalimentación oportuna a los estudiantes.				
Competencias Disciplinarias	13.	Está al día con los conocimientos de su disciplina.				
	14.	Su desempeño profesional, refleja un buen nivel de competencias disciplinares, adquiridas en su trayecto formativo en la universidad.				
	15.	Utiliza los recursos tecnológicos disponibles, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimientos, que apoyen su labor.				
	16.	Planifica, organiza, desarrolla y evalúa el proceso enseñanza aprendizaje usando nuevas metodologías y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.				
	17.	Gestiona, diseña y desarrolla proyectos socioeducativos, interactivos y sostenibles que vinculen su centro educativo con la comunidad.				
Competencias de investigación	18.	Su desempeño profesional, refleja el logro de competencias investigativas, durante su formación.				
	19.	En su quehacer docente realiza investigaciones desde diferentes enfoques.				
	20.	Desarrolla proyectos de investigación en el marco del Proyecto Educativo de Centro, para la innovación y mejora de las prácticas profesionales.				
	21.	Aplica la investigación para resolver conflictos, que se presentan en el contexto educativo.				
	22.	Implementa procesos de investigación-acción-reflexión en su quehacer docente, como un medio para optimizar los procesos educativos.				
	23.	Desarrolla y propone metodologías innovadoras, para mejorar su práctica pedagógica.				
	24.	Hace registros de experiencias relevantes, en bitácora o diario de campo, que favorecen los procesos de reflexión-acción en su quehacer docente.				
Relación teoría y práctica	25.	El rediseño del plan de estudios de la Licenciatura de Educación básica para I y II ciclo cuenta con fortalezas que contribuyen a una formación integral.				

Dimensión	N° Ítem	Criterios de desempeño docente:	1	2	3	4
			E-D	P-A	B-A	T-A
	26.	El plan de estudios está estructurado curricularmente de tal forma que contribuye al desarrollo de las competencias profesionales.				
	27.	La Licenciatura de Educación Básica le aportó una base teórica sólida para poder iniciar su labor docente.				
	28.	Ha llevado a la práctica, los constructos teóricos aprendidos en la formación profesional.				
	29.	A través de la formación teórica, logró conectar elementos relacionados con la práctica.				
	30.	Existe una buena relación entre los espacios formativos teóricos del plan de estudios y las prácticas reales del contexto educativo.				
	31.	El desarrollo de competencias logrado en la formación, le han permitido buen desempeño y dominio del quehacer docente.				
	32.	Logró alcanzar el perfil profesional de egreso, propuesto en el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica para I y II ciclo.				
	33.	La inserción al contexto educativo, mediante prácticas profesionales realizadas durante su formación, fue favorable para un buen desempeño en el ejercicio de su profesión.				
	34.	Lo aprendido en las prácticas profesionales es de utilidad para su labor docente.				
	35.	Ve positiva la figura del profesor que asesora las prácticas profesionales.				
	36.	La Licenciatura de Educación Básica, proporciona un buen acercamiento a la realidad de los centros educativos.				
	37.	Las prácticas realizadas en algunos espacios formativos le han sido de utilidad en su labor docente.				
	38.	La distribución de las horas de teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica son las adecuadas.				
	39.	El tiempo de duración contemplado en el plan de estudios para las prácticas profesionales es suficiente.				
	40.	Se siente satisfecho con su desempeño profesional.				

Este apartado es para que deje sus observaciones en cuanto a la comprensión y claridad del instrumento.

1. Los ítems están redactados de manera que se comprende el contenido y lo que se quiere preguntar:

☐ Sí

☐ No (en caso que su respuesta sea no responder la siguiente pregunta).

2. Mencione que ítems se requiere reformular o quitar:

3. Se entienden claramente las instrucciones:

☐ Sí

☐ No

4. Puede dejar sus comentarios de que le pareció el instrumento en términos generales:

¡Muchas Gracias por su colaboración!

3. INSTRUMENTO VALIDADO.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado



CUESTIONARIO PARA GRADUADOS

Estimado (a) colega, agradezco de antemano su valiosa colaboración en el sentido de proporcionar la información solicitada, dando respuesta al presente cuestionario. Estas preguntas han sido elaboradas con el objetivo de investigar sobre la “Relación Teoría y Práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: desde la perspectiva de los graduados”. Es sumamente importante para esta investigación que usted conteste de la manera más precisa posible las preguntas que han sido formuladas, en vista de que sin su colaboración, la investigación resultaría infructuosa. Se le garantiza, que toda la información que brinde será considerada absolutamente confidencial, anónima y sólo se utilizará con fines exclusivamente científicos.

Habiendo sido informado(a) del objetivo de esta investigación, por favor responda la siguiente pregunta ¿Da usted su consentimiento voluntario para responder este cuestionario?

1. Sí _____

2. No _____

El instrumento consta de dos partes, la primera parte está referida a datos generales. En la segunda está el contenido, que son una serie de preguntas en las que debe considerar su experiencia profesional.

I PARTE

Datos Generales

Complete la información solicitada:

1. Edad:	☐ Menos de 30 años ☐ De 30 a 40 años ☐ De 41 a 50 años ☐ Más de 50 años	2. Sexo	☐ Femenino ☐ Masculino
3. Grado Académico	☐ Profesorado ☐ Licenciatura ☐ Maestría ☐ Doctorado	4. Año de graduación	☐ 2015 ☐ 2016 ☐ 2017 ☐ 2018 ☐ 2019 ☐ 2020
5. Centro Universitario	☐ Tegucigalpa ☐ San Pedro Sula ☐ La Ceiba ☐ Danlí ☐ Gracias ☐ Choluteca ☐ La Esperanza ☐ Juticalpa ☐ Santa Bárbara	6. Trabaja	☐ Sí ☐ No
7. Datos del centro educativo donde trabaja	Nombre del centro educativo Departamento Municipio ☐ Gubernamental ☐ No gubernamental	8. Tiempo de laborar en el Centro Educativo	☐ 1 año o menos ☐ 2 años ☐ 3 años ☐ 4 años ☐ 5 años ☐ más de 5 años

II PARTE

Contenido

Instrucciones:

Lea cada ítem y seleccione una opción. No hay respuestas correctas o incorrectas. Estas simplemente reflejan su opinión personal. Todos los ítems tienen opciones de respuesta, elija la que mejor describa lo que piensa usted.

En donde:

1= En desacuerdo (E-D).

2= Poco de acuerdo (P-A).

3= Bastante de acuerdo (B-A).

4= Totalmente de acuerdo (T-A).

Dimensión	N° Ítem	Criterios de desempeño docente:	1	2	3	4
			E-D	P-A	B-A	T-A
Relación Teoría y Práctica	1.	El plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica cuenta con fortalezas que contribuyen a una formación integral.				
	2.	En su desempeño docente ha identificado debilidades.				
	3.	La estructura curricular del plan de estudios contribuye al desarrollo de las competencias profesionales.				
	4.	La Licenciatura de Educación Básica le aportó una base teórica sólida para poder iniciar su labor docente.				
	5.	A través de la formación teórica, logró conectar elementos relacionados con la práctica.				
	6.	Existe relación entre los espacios formativos teóricos del plan de estudios y las prácticas reales del contexto educativo.				
	7.	Las competencias logradas en la formación, le han permitido buen desempeño y dominio del quehacer docente.				
	8.	Logró alcanzar el perfil profesional de egreso, propuesto en el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica.				
	9.	Las prácticas profesionales realizadas durante su formación, favorecen su desempeño profesional.				
	10.	Lo aprendido y experimentado en las prácticas profesionales es de utilidad para su labor docente.				

Dimensión	N° Ítem	Criterios de desempeño docente:	1	2	3	4
			E-D	P-A	B-A	T-A
	11.	La Licenciatura de Educación Básica, proporciona un buen acercamiento a la realidad de los centros educativos.				
	12.	El tiempo dedicado a los conocimientos teóricos y a lo práctico, durante su formación profesional, fue el adecuado.				
	13.	El tiempo de duración de las prácticas profesionales que realizó en su formación profesional, fue el adecuado.				
Competencias Pedagógico Didácticas	14.	Su desempeño laboral demuestra que logró alcanzar un buen nivel de competencias pedagógico-didácticas en su formación profesional.				
	15.	Hace uso de formación pedagógica orientada a la especialidad y del Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (DCNB).				
	16.	Planifica, organiza y evalúa en función de los contenidos de las áreas curriculares, del ciclo educativo que atiende y de las necesidades de los estudiantes.				
	17.	Su desempeño profesional, evidencia dominio de los contenidos de las diferentes áreas curriculares enmarcadas en el DCNB.				
	18.	En su centro educativo desarrollan procesos de acompañamiento docente, para la mejora de la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión.				
	19.	Utiliza métodos y técnicas de aprendizaje y de evaluación variadas, según el ciclo del DCNB.				
	20.	Emplea la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; proporcionando una retroalimentación oportuna a los estudiantes.				
	21.	En su formación profesional, desarrolló la capacidad para buscar, obtener, evaluar, organizar y compartir información en medios digitales.				
	22.	En su formación profesional, le enseñaron a integrar a su quehacer docente las herramientas digitales.				
	23.	En su formación profesional, le enseñaron a utilizar las TIC, para producir medios digitales que integren texto, imagen, audio, animación, video y voz grabada, para facilitar el aprendizaje.				
Competencias Disciplinarias	24.	Las competencias disciplinares adquiridas durante su formación, facilitan su quehacer docente.				
	25.	Utiliza los recursos tecnológicos disponibles, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimientos, que apoyen su labor.				

Dimensión	N° Ítem	Criterios de desempeño docente:	1	2	3	4
			E-D	P-A	B-A	T-A
	26.	Planifica, organiza, elabora material didáctico, desarrolla y evalúa el proceso enseñanza aprendizaje usando nuevas metodologías y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.				
	27.	Gestiona, diseña y desarrolla proyectos socioeducativos, interactivos y sostenibles que vinculen su centro educativo con la comunidad.				
Competencias de Investigación	28.	En su formación profesional logró diseñar investigaciones, crear, validar instrumentos, dominar técnicas de análisis de datos, estructurar y escribir documento científico y socializar resultados.				
	29.	En su quehacer docente realiza investigaciones desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos.				
	30.	Desarrolla proyectos de investigación en el marco del Proyecto Educativo de Centro, para la innovación y mejora de las prácticas profesionales.				
	31.	Aplica la investigación para resolver conflictos, que se presentan en el contexto educativo.				
	32.	Implementa procesos de investigación-acción-reflexión en su quehacer docente, como un medio para la mejora continua de los procesos educativos.				
	33.	Desarrolla y propone metodologías innovadoras, para mejorar su práctica pedagógica.				
	34.	Hace registros de experiencias relevantes, en bitácora o diario de campo, que favorecen los procesos de reflexión-acción en su quehacer docente.				

Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la licenciatura de educación básica, relacionadas con:

Competencias pedagógico-didáctica: _____

Competencias disciplinares: _____

Competencias de investigación: _____

Práctica profesional: _____

¡Muchas Gracias por su colaboración!

4. GUÍA DE ENTREVISTA PARA GRADUADOS

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado



GUÍA DE ENTREVISTA PARA GRADUADOS

I. Introducción:

Estimado (a) colega, agradezco de antemano su valiosa colaboración en esta investigación.

La presente entrevista tiene como objetivo, indagar sobre la “Relación Teoría y Práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: desde la perspectiva de los graduados”; con el fin de percibir, identificar, caracterizar, interpretar y analizar la coherencia entre la relación teórica-práctica de lo que es enseñado en la universidad y lo que hay que aplicar en el contexto real del aula.

Se le garantiza, que toda la información que brinde será considerada absolutamente confidencial, anónima y sólo se utilizará con fines exclusivamente académicos. Habiendo sido informado(a) del objetivo de esta investigación, por favor responda la siguiente pregunta ¿Da usted su consentimiento voluntario para responder esta entrevista y que se grabe la conversación?

3. Sí _____

4. No _____

II. Datos generales:

Nombre del entrevistado	
Sede de graduación	
Nombre del centro educativo donde labora	
Departamento y municipio donde labora	
Fecha de entrevista:	

III. Guía de Preguntas:

1. ¿Cuáles son las principales fortalezas que identificó en el desarrollo de la práctica profesional?
2. ¿Qué debilidades identificó en el desarrollo de la práctica profesional, ¿qué, desde su perspectiva deben tomarse en cuenta para un posible rediseño del plan de estudios?
3. ¿Qué aspectos de su desempeño profesional indican que, en el proceso formativo logró conformar el perfil de egreso y por ende alcanzar las competencias pedagógico-didácticas, disciplinares y de investigación?
4. ¿Considera que todos los espacios formativos aportan a la relación teoría y práctica, o deben revisarse?
5. ¿Cuáles son las acciones más importantes de la práctica profesional como espacio articulador entre teoría práctica?
6. ¿Qué resultados y problemáticas se evidencian en cuanto a la articulación entre teoría y práctica en la formación docente?
7. ¿Qué asignaturas, experiencias y actividades son las que más le han ayudado de su formación para articular teoría y práctica?
8. ¿Qué conocimientos teóricos ha tenido que gestionar para reaccionar y decidir cómo abordar cuestiones pedagógico-didácticas o disciplinares?
9. ¿Cuál es su percepción sobre si hay coherencia o no entre la relación teórica-práctica de lo que es enseñado en la universidad y lo que hay que aplicar en el contexto real del aula?
10. ¿Qué nivel de dominio logró alcanzar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que facilitan su quehacer docente?
11. ¿Qué competencias investigativas aplica en su quehacer docente y que le han servido para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases?
12. ¿Qué considera que hizo falta en la formación recibida, con relación a la investigación cualitativa, cuantitativa, investigación-acción-reflexión para su quehacer docente?
13. ¿Qué tan satisfecho/a se siente del nivel de logro de las competencias y de su desempeño profesional?

¡Muchas Gracias por su colaboración!

5. GUÍA DE ENTREVISTA PARA EMPLEADORES/DIRECTORES.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de Postgrado



GUÍA DE ENTREVISTA PARA EMPLEADORES/DIRECTORES

I. Introducción:

Estimado Director/a, agradezco de antemano su valiosa colaboración en esta investigación.

La presente entrevista tiene como objetivo, indagar sobre la “Relación Teoría y Práctica en la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: desde la perspectiva de los graduados”; con el fin de percibir, identificar, caracterizar, interpretar y analizar la coherencia entre la relación teórica-práctica de lo que es enseñado en la universidad y lo que hay que aplicar en el contexto real del aula.

Se le garantiza, que toda la información que brinde será considerada absolutamente confidencial, anónima y sólo se utilizará con fines exclusivamente académicos. Habiendo sido informado(a) del objetivo de esta investigación, por favor responda la siguiente pregunta ¿Da usted su consentimiento voluntario para responder esta entrevista y que se grabe la conversación?

5. Sí _____

6. No _____

II. Datos generales:

Nombre del entrevistado:	
Correo electrónico:	
Número de celular:	

Cargo en el centro educativo:	
Nombre del centro educativo que dirige:	
Departamento y municipio del Centro Educativo:	
Fecha de entrevista:	

III. Guía de Preguntas:

1. ¿Qué fortalezas o que debilidades ha identificado en el desempeño profesional de los docentes a su cargo?
2. ¿Qué nivel de logro de las competencias pedagógico-didácticas, disciplinares y de investigación han demostrado en su desempeño profesional los docentes a su cargo?
3. ¿Qué resultados y problemáticas se evidencian en cuanto a la articulación entre teoría y práctica en la formación docente?
4. ¿Cree que hay un ir y venir entre lo que es enseñado en las aulas universitarias y el contexto real del aula (teoría y la práctica) y que la formación recibida por los docentes estaba basada en una relación efectiva entre estos dos aspectos fundamentales en la formación del profesorado?
5. Según su criterio, cree que los graduados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, tienen un conocimiento amplio del contexto educativo en donde ejercerán su quehacer docente.

¡Muchas Gracias por su colaboración!

6. MATRIZ DE CODIFICACIÓN Y TABULACIÓN DE HALLAZGOS DE LA PREGUNTA ABIERTA Y LAS ENTREVISTAS A LOS GRADUADOS

Tabla 32

Matriz de Codificación y Tabulación de Hallazgos de las Entrevistas a los Graduados

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados	
Desempeño y el nivel de logro de las competencias pedagógico-didácticas y disciplinares en el ejercicio profesional.	Concordancia entre la teoría y la práctica	Plan de estudios, perfil de egreso y actualización del currículo. Importancia de los espacios curriculares.	7	8	• Actualización de las cartas descriptivas, contenidos y enfoques curriculares, ya que de la teoría a la práctica hay una gran diferencia. • Ampliar las clases pedagógicas didácticas de cada área curricular • Actualización en los enfoques curriculares. • Hacer adecuaciones curriculares al nuevo sistema virtual y hacer más práctica las clases. • Utilizar los currículos básicos. • Trabajar más con el perfil del egresado de básica y orientar más las competencias de los docentes. • Considero que están muy bien orientados los enfoques en estas áreas, pero se debe concientizar aún más en las adecuaciones curriculares.	• En el área de matemáticas incluir más contenidos. • Considero que sí, todos los espacios son importantes para la relación teoría y práctica. • Creo que todos los espacios formativos son totalmente efectivos. • Algunos espacios si deben revisarse para que las competencias que estudiamos sean las mejores • Yo sentí que no iba acorde, el plan estuvo bien estructurado • Todo el plan de la carrera creo que nos dio lo esencial y todo nos ayudó, ya que impartíamos de todo un poco. • Si se alcanzó perfil y las competencias para poder laborar en el campo profesional. • La confirmación del perfil, la experiencia laboral.
			4	9	• En lo personal, muy satisfecha con la formación	• Siento que valió la pena esos cuatro años, yo tomé

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
		Fortalezas (las debilidades están en varias categorías)		recibida del área disciplinar, se fortaleció fuertemente el dominio de contenido y de estrategias de aprendizaje. • Ser capaz de tener dominio y autodominio frente a los estudiantes mediante la preparación de sus asignaciones. • Los enfoques están bien orientados en las diferentes áreas. • Dar el todo y poner en práctica cada conocimiento adquirido para poder ser ente de cambio en la sociedad.	todo lo bueno, disfruté mucho de los espacios educativos. • Las fortalezas que encontré es que lo que yo aprendí en la práctica lo llevé a la realidad entonces no íbamos escasos de conocimientos y practicábamos con clases demostrativas, todo lo encontré como una fortaleza era muy accesible el contexto en el centro regional. • Puse en práctica mucho la gestión, el manejo de grupos grandes, la organización y poner en práctica estrategias didácticas aprendí la adecuación curricular y la autodidactica. • Más que todo lleva secuencia y acá es prácticamente como comprobar que toda la didáctica que se adquirió, y todos estos procesos de estudio han sido funcionales y todo fue efectivo. • La preparación científica - pedagógica, la organización. • Me siento muy feliz de ser egresado de la UPNFM, porque siento que soy un buen docente, una persona de bien para una sociedad que necesita de

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
		Concordancia entre la teoría y la práctica: mayor acercamiento a la realidad.	15 24	• Impartir contenidos acordes a la realidad de los centros educativos. • Ser entorno a la realidad de un aula y no a suposiciones ni planes didácticos vagos. • Una mejor orientación basada en la realidad de los centros educativos. • Acercar al estudiante a la realidad. • Mayor acercamiento a la realidad en la planificación curricular. • El docente de cada espacio formativo debe de conducir bien a los estudiantes para que puedan lograr las competencias pedagógicas	sus mejores ciudadanos para salir adelante, formo las próximas generaciones y aporte y sigo aportando, dejando huella en la educación de Honduras. • Satisfecho se aprende lo básico para enfrentarnos en el campo de la enseñanza. • Tener conocimientos sobre los contenidos a impartir. Tener buena ortografía y caligrafía. Tener buena comunicación verbal y escrita con los educandos. • Las fortalezas que encontré es que lo que se aprendió se llevó a la práctica en la realidad del contexto educativo. • Como una observación o como aporte que deberíamos enfocarnos más en la realidad al momento de hacer la práctica ver que al estudiante debo darle de tal día a tal día este tema hay muchos estudiantes que no tienen las competencias para ir a ese ritmo. • Hubo clases que, si no eran oportunas, lo que se enseñaba no era parecido a la realidad o la práctica, la poca relación en lo que le enseñan a uno para ir a

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				didácticas y así logrando la efectividad del quehacer docente. • Mejorar y capacitar el personal docente de la carrera para una mejor preparación de los estudiantes. • Debe ser más enriquecedora, hacer el contraste de lo estudiado en la universidad y lo que dicta la realidad • Combinar teoría y práctica dentro y fuera del aula de clases. • Relacionar las disciplinas con el contexto. • Extender la formación teórica practica por medio de plataforma. • Utilización de la teoría con la práctica que permitan orientar los contenidos vistos. • Más desarrollo. • A veces siento que los docentes que supervisan deberían ser más flexibles porque una cosa es lo que dicen los libros, la teoría y otra cosa es la realidad del contexto. • Es muy distinto cuando se lleva lo teórico a la práctica, así que me preparé mucho para pasar de lo teórico a la práctica. • Mejorar la enseñanza a través de diferentes técnicas para apoyar al estudiante durante la práctica	practica con lo que, si pasaba en la práctica. • Cuando se va a la realidad no hay mucha relación y uno debe buscar alternativas de como buscar ese contenido que no se dio en clases. • En lo teórico si hay, ya en la práctica no porque, se hace un choque con lo que es la realidad e influyen muchos factores que el contexto nos presenta. • La realidad es muy diferente, sería de hacernos pasar más experiencias ligadas a la realidad. • En la escuela no se tenía energía eléctrica que hice adaptarme a la teoría y sobrellevar la práctica y así fue, no es que uno se improvisa se adapta a las circunstancias de la realidad y trata de hacer mejor todo. • Debe basarse en la realidad porque cuando usted se va al aula de un centro educativo más que todo de educación pública y ahí es donde dice la realidad es una y la teoría otra, la aplicación de la metodología fue algo que me sirvió y me doy cuenta de que lo tradicional siempre es importante.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				No hay una relación oportuna, no es del todo mala y tampoco alejada de la realidad, pero si hace falta y sé que la universidad no nos dará todo, pero considero que hay algunas cosas que son más importantes que otras que debemos reforzar.	- Problema es que los contenidos que enseñan no están basados a la realidad según el sector, entonces los contenidos están muy a lo nuestro. - A veces es real y a veces no, nosotros hacíamos muchas simulaciones, pero en realidad no era lo mismo y a veces no se sabía cómo reaccionar enfrente del estudiante y a veces los estudiantes tratan de distraer al grupo y varios factores que influyen y eso muchas veces no se ve en la práctica. - Si varía la realidad en estos centros educativos tratando con estos estudiantes es muy diferente y a veces cuando se habla de la teoría como que se generaliza y no toma la variedad de contextos, pero al momento de impartir una clase se mantiene la teoría, lo que varía son los estudiantes. - No es lo mismo estar en un aula y recibir conocimientos que ir a impartir clases ya que uno afronta diferentes contextos y situaciones que pueden pasar, y a veces la realidad es bien crítica en nuestro país.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
					• Muchas veces no se aplica la teoría a la realidad entonces no es muy realista esa articulación. • Ambas van de la mano y en la realidad actual es un poco tedioso el recibir mucha teoría y cuando se lleva a la práctica, se encuentra con contextos distintos • No tiene mucha coherencia porque se lo pintan demasiado bonito, pero cuando ya llega a la realidad se enfrenta a una gran problemática de la cual uno no estaba preparado, ya que los estudiantes pueden traer consigo muchos problemas de actitudes, competencias así que a veces no es en base a la realidad. • Lo teórico no es nada que ver con lo práctico, en la universidad le enseñan lo práctico, pero ya llevado a la práctica cambia mucho y no lo preparan mucho para ese contexto ya que puede hacer que los estudiantes se aburran y es una gran debilidad que hay. • El primer aspecto es empatizar de que nosotros vivimos en un contexto en la universidad y otro es ya en la práctica

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
					y aún más diferente es cuando uno está trabajando, yo me imaginaba en partes la maestra que quería ser, trababa de identificar las fortalezas y debilidades que tenía la clase, todo eso depende de uno como estudiante, como practicante o como maestro. • Cuando no ha habido una buena relación entre estos dos ámbitos, existen problemas pues non se pueden realizar correctamente ciertas actividades. • La práctica ya al realizarse se aparta un poco de la teoría al final porque a veces las realidades y más aún de nuestro sistema educativo entonces debería la universidad dejar claro que a veces se tiene que tener otras opciones, otras ideas para poder desempeñarse mejor. • Claro que si existe coherencia de todos los conocimientos que guardo en todo ese tiempo, no en un cien por ciento pero que si van de la mano los dos ya que ahora yo pongo en práctica todos esos conocimientos.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
	Práctica profesional				• Sí hay coherencia ya que cuando uno va a un centro educativo la planificación es acorde a lo que es un grado más profesional. • Hablándolo así, hay coherencia en su mayoría por que muchos contenidos y estrategias se toman de las teorías o de las enseñanzas de la universidad porque muchas cosas que pase a implementar en diferentes formas de enseñanzas tienen coherencia y donde cambia es cuando el maestro cae en un rol de conformismo, el problema es uno mismo así que para mí la teoría si tiene mucha coherencia y cuando el maestro se pierde ya cae en una incoherencia. • En algunas cosas sí existe coherencia, pero en otras no. • La poca relación considero bien ya que se hace más difícil porque uno no sabe cómo actuar como resolver problemas, en la realidad, el no saber cómo ajustarse a esa realidad. • Sí y no es confuso entender esto, porque la universidad hace su función de dar entender y

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
		Contextos urbanos y rurales	2 10	• Que el docente de básica vea la realidad desde una área rural o urbana. • Hacer las clases más prácticas de acuerdo con el contexto	que uno aprenda la teoría y exige que la práctica sea de acuerdo a lineamientos de tantas prácticas sí sirve el plan de estudio, el plan de práctica, pero de ese plan muchas cosas cambian. • La universidad debería prepararse u optar por mandar a los estudiantes a zonas urbanas y prepararlos para que de igual forma vayan a zonas rurales. • Una de las debilidades es contextualizar a los estudiantes de zonas rurales al contexto real de estas aulas, en pocas palabras la diferencia entre la teoría y la realidad. • Eso sentí cuando yo fui a lo urbano era muy diferente irse para un lugar urbano a lo rural, ya que hay más retención de conocimientos en una zona urbana. • Dos aspectos muy diferentes, el rural es más complejo por la cuestión socioeconómica de ellos. • Nos llevaron a pasantías y observamos el trabajo con niños porque prácticamente la universidad solo forma para el ámbito urbano ya

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
					que en el rural es algo demasiado distinto. • A mí no me prepararon para trabajar en una escuela privada. • No es lo mismo, en el área rural hay muchas carencias las cuales uno no está muy preparado para afrontar. • A mí me gustó mucho la experiencia de ir a una zona rural ya que es completamente diferente a lo urbano, se vienen desafíos cuando pasa, pero en el proceso aprende muchas cosas para mejorar la formación de los estudiantes, y sí se siente diferente porque no es nada parecido a la preparación que nos dan que si es más ligada a una zona urbana. • En los centros urbanos no se da mucho apoyo como se da en el área rural y eso afecta un poco al desarrollo del alumno. • La realidad en una comunidad indígena es que me estoy demasiado con un tema. • Se nos enseña que se tiene que acostumbrar a la cultura, al lenguaje según el entorno en el cual se encuentre, y si se encuentra en una zona urbana trabajar con

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
		Prácticas educativas más reales y prácticas de multigrado	13 7	• En las prácticas, que sean más reales y que no estresen a los estudiantes, porque la práctica comparada con la realidad son dos cosas diferentes. • Acercarlo más a la realidad. • Muchas de las acciones enseñadas no se aplican a la realidad nacional gubernamental. • Debe evaluarse, el objetivo real de la práctica profesional en sus diferentes momentos. • Acercando al estudiante desde inicios de carrera, podrá conocer de primera mano lo que se espera de un docente para identificar las competencias pedagógicas que debe manejar, convirtiendo así su práctica en praxis pedagógica. • Cambiar drásticamente el plan de estudios con clases que realmente sean de beneficio para los estudiantes y que de verdad les ayude en su práctica. • Para mí fue volver a la normal, fue afianzar los conocimientos	material didáctico y en un área rural tomamos recursos de la naturaleza. • Debe ser para todos los contextos no solo para uno, en lo personal a mí me mandaron a una zona no muy urbana, pero tampoco buscan lugares muy remotos o alejados. • Creo que sería bueno hacer pasantías para saber cómo acercarse más a los niños. • Creo que en la universidad hacemos simulaciones de clases nosotros mismos y la realidad es muy diferente. • Al momento de solicitar a un centro educativo que se preste a colaborar con las prácticas profesionales de los graduandos, se debería dejar sus funciones y desempeño de forma específica ya que hay escuelas que abusan del practicante y le dan atribuciones que no corresponden. • Creo que es muy importante las practicas porque así se adquiere la experiencia. • Una fortaleza que surgió fue cuando hice la práctica de multigrado, aprendí mucho a como ver el trabajo que desarrolla el

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
	Competencias genéricas			adquiridos y a la vez nuevas experiencias. • Lo más esencial después de una teoría es la práctica profesional ante los protagonistas del centro educativo como son los educandos, durante mis prácticas profesionales en cada uno de los niveles de Educación Básica enriquecí mis conocimientos porque en la realidad actual los niños son emergidos a todo tipo de situación y como docente debemos mostrarles cariño y confianza para que ellos se sientan cómodos al momento de percibir el aprendizaje de cada una de las áreas curriculares porque influye en el rendimiento académico, • Hacer pasantías antes de la práctica. • Creo que sería bueno hacer pasantías. • Mejorar la práctica de multigrado junto con su planificación. • Hacer énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje Multigrado. • Que las prácticas profesionales solo sean de multigrado, I ciclo y II ciclo. • Mi única recomendación es el tiempo, hay que dar más tiempo a las prácticas y ampliar otro tipo de prácticas que ustedes crean que son	docente cuando tiene un multigrado. • Me tocó hacer multigrado y el profesor con quien me toco el quedo admirado por que había una niña en alto riesgo y a los demás estudiantes se les exigía y a ella no, y el profesor quedo admirado de que ella entregaba las tareas y hay que saberse llevar con los estudiantes para hacerlo lo mejor posible. • Siento que en lo personal me ayudó mucho al manejo del quehacer educativo las prácticas, te sirven para enseñarte, moldearte en muchos aspectos de tu vida entonces la calidad de función de un docente va mejorando el más que todo el impacto que uno deja al estudiante, las estrategias de aprendizaje que ayuda a cada uno de los estudiantes.
	Competencias pedagógico-didáctica.	Ampliar o reducir el tiempo para las prácticas profesionales	21 10		• Creo que las prácticas de 1 mes las considero pocas por la presión que uno siente, y el estrés que lleva consigo.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				convenientes realizar para estar mejor preparados. • Debiese ser de 1 año escolar completo, para envolverse bien en el ambiente real y no parcial de un CE • Prolongar un poco más las prácticas para llevar una mejor base en el futuro • Mayor tiempo de las prácticas docentes. • Llevarlos a más tiempo a la realidad de los centros educativos. • Aumentar el tiempo de duración y buscar centros educativos más acordes a la realidad y no solo los que tienen un mejor apoyo por parte del gobierno. • Desarrollar o ejecutar una práctica profesional más larga en cuanto a tiempo. • Ampliar tiempo en cada práctica profesional. • Es oportuna la realización de las cuatro prácticas profesionales realizadas, las cuales favorecen el desarrollo de habilidades docentes, a través de las experiencias vividas en los diferentes niveles de Educación Básica. • Tener más visitas a los centros educativos y no solo dirigirse al docente al momento de hacer la evaluación si no contar con la del estudiante que al final ellos son los que siempre están presentes.	• Yo lo visualizo como que el estudiante este más en la realidad o sea en la práctica. • La realidad entonces al momento de que vayamos al que vivimos una etapa ya sea mala o buena entonces como son 4 años siento que son 4 prácticas y por el hecho de ser bastante me siento que me desenvuelvo bien en el contexto real. • Creo que el tiempo es muy bueno ya que tuvimos muchas prácticas y siento que se saca el mayor provecho de eso. • La práctica que hice de primer ciclo fue de un mes y una semana y así las siguientes y siento que quizás sí faltó un poco más de tiempo para agregar el ritmo de cómo tratar con los diferentes grupos que hay y si lo sentí después el planificar para varios grupos o trabajar con diferentes contenidos a la vez y uno debe estar preparada para dar diferentes contenidos a la vez. • Las prácticas que yo hice tenían un buen tiempo y siento que sí cumplí en todo el periodo y para mí está bien el tiempo que dan y la cantidad de

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				• Para la nueva generación debe de ser muy útiles las 4 prácticas ya que cada una nos presenta la realidad educativa actual. • El tiempo de duración • Implementar la práctica profesional desde los primeros periodos académicos para ver y conocer las principales necesidades de aprendizaje y de esta manera buscar mejorarlas. • Más espacios para supervisar y realizar prácticas educativas. • Reducir el tiempo o el número de estas, para los docentes activos, es un tiempo mal invertido. • Hay prácticas que llevan mucho tiempo y a quienes trabajan se les dificulta el desarrollo de estas. • Realizar Cómo máximo sólo dos prácticas. • Procurar que solo sean 3 prácticas profesionales ya que somos la única carrera con 4 práctica profesional. • Demasiado trabajo principalmente para los que ya trabajan. • En mi caso 5 prácticas profesionales, son excesivas, desgastantes económicamente. • En mi caso muchas prácticas profesionales, quedamos traumatados con tanto gasto.	prácticas que se dan son suficiente. • El tiempo es suficiente: pienso que sí ya que yo estuve en tres ámbitos y lo consideró muy significativo ya que me ayuda ver mis fortalezas en ver que tengo que mejorar así que considero que estuvo bien. • Creo que el tiempo que se divide en cada lapso la práctica, que en cada año exista unas tres o cuatro prácticas y que lo dividan y que sí estén desde el inicio para que todo lo teórico vaya con la práctica avanzando paso a paso. • Me hubiese gustado que las prácticas fuesen menos pesadas con el tiempo • Muchas prácticas, hubiesen sido mejor unas dos prácticas, aunque fuesen extensas.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
		Acompañamiento de los asesores de práctica.	12 6	• Hacer más acompañamiento docente • Acompañamiento docente frecuente. • En este apesto. Recomendando más acompañamiento por parte de los asesores y catedráticos de la carrera haciendo cumplir los criterios de evaluación para que un nuevo docente salga con las competencias necesarias • Hacer correctamente el acompañamiento y corregir. • Que los docentes de práctica tengan más comunicación con los estudiantes y que apliquen bien el proceso de la práctica que se esté realizando. • Procurar una mayor colaboración por parte de los docentes de los centros educativos. • Los asesores de práctica profesional deben exigir más compromiso para el desarrollo de las prácticas. • Que los docentes asesores ayuden a mejorar a los estudiantes y no a frustrarlos haciéndolos quedar mal delante de los docentes del centro de práctica, también brindar ayudas para resolver los problemas que se presentan sin afectar su nota. • Un docente que sea buen tutor de práctica y oriente a los estudiantes practicantes	• El acompañamiento de parte de la universidad. • Por ejemplos al momento de la evaluación sentí una debilidad de que no se hacía una evaluación diagnóstica, relación del centro educativo con el practicante. • Los docentes que supervisan deberían ser más flexibles. • Que las personas que nos supervisan estén mejor capacitadas y que sean más empáticas. • Que todos los docentes a impartir la clase de práctica profesional tengan disposición de reforzar para mejorar en las debilidades que el practicante presenta. • Debilidades quizás con los maestros asesores, el problema es que ellos tenían su carga académica y se dificultaba la revisión de planes o el poder platicar con ellos y no nos hacían las indicaciones que quizás nosotros ocupábamos.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
		Actitudes, compromiso ético, aprendizaje autónomo, crítico y creativo.	9 7	como trabajar y qué corregir de la mejor manera. • El papel de los docentes que acompañan estos grupos de estudiantes, pues deben ser facilitadores y gestores de un buen ambiente en el CE del papel de los practicantes. • Poder apoyar de mejor manera el proceso de práctica para toda la comunidad educativa, y no ser un agente extraño que solo se presenta una o dos veces en todo el periodo de práctica profesional. • Que los docentes escuchen a sus estudiantes. • Que el practicante sea más autónomo y que sea orientado más acorde a las exigencias y al lugar en donde desarrollará los contenidos. • Que los docentes les permitan a los practicantes ser autónomos, tomando en cuenta la creatividad. • Actitud autocrítica y evaluación profesional y adaptación a los cambios. • Elevar un poco más el grado de exigencias. • Que el profesional en práctica sea capaz y eficaz al momento de enfrentar cualquier entorno o situación. • Fomentar más la disciplina de trabajo. • Mayor involucramiento en los espacios formativos que él	• Flexibilidad en mis estrategias para lograr los objetivos. • Algunas cosas no es culpa del plan de estudio quizás de algunas actitudes de los estudiantes o docentes. • Demostrar compromiso. Habilidad de adaptación. • Ahora estamos por un salario. • Compromiso con la enseñanza y el aprendizaje. • Cuando se llega a la realidad se enfrenta a una gran problemática de la cual uno no estaba preparado, ya que los estudiantes pueden traer consigo muchos problemas de actitudes.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
		Conocimiento de una lengua extranjera	0 4	construya su aprendizaje sin restricciones. • Implementar acciones que ayuden a involucrar a los estudiantes. • Ser más partícipes en las practicas	• Donde cambia es cuando el maestro cae en un rol de conformismo, el problema es uno mismo y cuando el maestro se pierde ya cae en una incoherencia. • Lo que no me gustó fue la implementación del diplomado de inglés porque yo solo recibí tres niveles, y creo que sería bueno implementar el inglés desde que se empieza la carrera. • Más horas de inglés. • Mayor formación en el inglés, ya que en el II ciclo los estudiantes llevan la asignatura de inglés y es muy limitada la formación recibida. • He logrado identificar debilidades a la hora de impartir la clase de inglés.
		Estrategias de evaluación y formación en las actividades de cierre de año.	3 2	• Debe completar el rol totalmente de docente. Parte mensual, proyectos de festividades, planificación y manejo adecuado de rúbricas de evaluación, SACE, Cuadros estadístico de fin de año y por parcial. Familiarizarse con todos esos documentos que desarrollan en todos los centros educativos. • Crear estrategias de evaluación que se adapten a las necesidades del entorno actual.	• Evaluar los proyectos que se están llevando a cabo. • No tenemos un conocimiento profundo del área administrativa o un cierre de año educativo ha costado.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
		Competencias pedagógico-didácticas y su planificación.	10 9	• Elaboración de documentos administrativos. • Que sea más disciplina en cuanto la elaboración de planificación • Mayor acercamiento a la realidad en la planificación curricular. • Que las asignaturas de planificaciones se enfoquen a enseñar bien una planificación. • Elaborar modelos de planificación y planificar con base a competencias • Una buena planificación y llevar acabo las actividades. • Que sea más realista la planificación en cuanto al tiempo ya que se planifica mucho y se ejecuta solo el 70% de lo planificado. • Si alcance un dominio, pero se debe trabajar más la didáctica. • Que los docentes de la universidad enseñen a planificar a los estudiantes y que todos manejen un mismo diseño para que los alumnos no tengan que estar aprendiendo diferentes diseños dependiendo del docente, es importante que los alumnos aprendan a, que el estudiante sea orientado por el docente en el proceso de y no depositar la carga en los alumnos.	• Si se alcanzó las competencias. • Alcancé todas las competencias, porque todo lo que me enseñaron me ha servido y la universidad siempre ha estado innovando en la educación, en los planes de estudio. • Tuve dificultad en cuanto a la planificación, porque realmente no todo lo que uno lleva planificado va surgiendo en el aula de clases, yo adquiero los conocimientos en la universidad, pero llevarlo a la práctica es más complicado porque van surgiendo problemas en el camino y uno se da cuenta que la planificación es sólo un guía. • Se alcanzó un buen dominio de estos dos ámbitos. • También llevar a cabo los procesos pedagógico-didácticos a la realidad • También implementar estrategias didácticas ya que no se ve tan profundo. • Una problemática es el nivel de estándares que nuestro diseño curricular muestra y a veces no alcanzamos a cubrir

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				• Clases didácticas donde se desarrolle y saque la vocación docente. • Capacitar más sobre la didáctica.	nuestro contenido y para cumplirlo se requiere más tiempo. También las condiciones de las escuelas. No llevamos leyes o legislación educativa la cual se debería enfatizar más. • Y cuando busco estrategias para los estudiantes cuesta bastante y la realidad es que me preocupa por más que explico un poco de estrategia no me aprenden. • Si estoy satisfecho con el dominio de lo pedagógico didáctico. • No pude alcanzar el cien por ciento entonces con la práctica fui conociendo muchas cosas. • No contar con los recursos básicos es una gran problemática porque a veces es muy escaso lo que se puede realizar. • Me sirvió mucho aprender a hacer material didáctico porque no tuve magisterio entonces fue de mucho apoyo ya que no lo dominaba. • Falta de materiales, que no se encuentran en las escuelas y hay mucho desinterés. • Las escuelas donde hacemos las prácticas, donde sí se sienten
		Recursos didácticos y recursos tecnológicos.	8 5	• Elaboración de materiales para la enseñanza de contenidos. • Implementación de variedad de materiales didácticos para facilitar el aprendizaje de los y los estudiantes. • Hacer uso de todos los materiales y recursos didácticos. • Preparación con tiempo los materiales. • Recomendaciones en cuanto la realización de recursos didácticos que sea más factible para el entendimiento de los niños.	

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
			22 21	- En los centros regionales, dotar de implementación a los docentes para que tengan recursos que les faciliten la enseñanza y a los estudiantes el aprendizaje por ejemplo (dotar los laboratorios de los equipos necesarios). - En mi opinión deben de preparar más al aspirante basándose en los temas de las áreas curriculares. - Como docente debemos conocer y utilizar diferentes herramientas para facilitar la enseñanza aprendizaje. - Mayor enseñanza sobre los recursos virtuales. - Que empleen un aula con toda la tecnología necesaria y tener esos conocimientos para poder tener conocimientos tecnológicos en cada puesto de trabajo. - Implementar estrategias didácticas tecnológicas. - Implementar talleres del uso de las TIC y el cómo adecuar estas herramientas a las diferentes áreas. - Enseñar y aplicar nuevas herramientas tecnológicas en el ámbito didáctico. - Que fortalecer el área digital. - Uso de las plataformas digitales - Mayor manejo de las TIC para que sean implementadas en	muchas deficiencias e igual la falta de material que carecen. - Falta de herramientas para conducir la clase de manera más eficaz. - Sería bueno implementar una clase de informática la cual sea profunda en los temas que nos ayuden a futuro. - Uso de las TIC. - La implementación de nuevas tecnologías en el ámbito profesional - Muy pocas, no existe la capacitación necesaria. 75% de nivel de dominio. Para tener una mejor comprensión o explicación sobre un tema se puede hacer uso de videos, imágenes. - Considero que algunas herramientas sí las manejábamos, pero en la actualidad me doy cuenta que, sí necesitamos más competencias tecnológicas, en esa parte hubo falta formación para el dominio de cómo

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				la práctica, así como elaboración de material digital para impartir clases. • Con las nuevas tendencias que obligadamente surgieron a raíz de la pandemia, algo de lo que ya se venía insistiendo, el uso de las Tics debería ser un tema que forme parte de la normalidad. • Más orientación al uso de la tecnología. • Orientar más la didáctica al uso de las TIC, Establecer mejores y más exigentes criterios para aprobación de clases Didácticas ya muchos docentes salen sin adquirir competencias básicas como el uso de la tecnología. • Enfocar los espacios pedagógicos al uso de la tecnología. • Desarrollar de habilidades Tecnológicas. • Desarrollo principalmente de la competencia tecnológica. • Las competencias disciplinares no se podrían realizar sin las tecnológicas. • Asegurarse que los egresados cumplan con las mínimas competencias... como el manejo de enfoques y técnicas asociados a las TICS. • Apoyo de manera virtual. • Usar las TIC. • Nos hablan de las TIC de manera conceptual, pero el acercamiento a estas es muy	enfrentamos nuestras clases. • Yo recuerdo los TICs en la universidad y recuerdo el uso tecnológico en la universidad, consideró que en cierto punto uno debe de poner de su parte, pero la universidad debería de formar más allá de lo básico para así no quedar a la deriva con estos temas. • Hago mucho uso de la tecnología para que se facilite el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Y ese conocimiento no fue gracias a la universidad ya que en esos momentos no se utilizaba mucho la tecnología en las clases entonces el uso de las herramientas ha sido por cuenta propia más que todo y mis capacitaciones. • En la práctica no usábamos mucho la tecnología todo lo teníamos que hacer didácticos y si nos enseñaron un poco de tecnología. • Sí me enseñaron en la universidad la parte tecnológica y eso me ha ayudado mucho. • Sí siento que tengo un buen nivel conforme a la tecnología y la pedagógica

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				poco, lo mismo sucede con otros contenidos. • Mayor uso de TIC. • Enseñanza virtual. La implementación de las TIC.	ofrece a formar en un campo más amplio de informática. • Sí me baso a lo que me enseñaron en la universidad creo que no hubiera aprendido y yo no me quedo con lo que me enseñan así que busque al formarme a mí misma y llegar a tener un nivel óptimo. • Considero que fue un nivel muy bajo en el conocimiento de las TIC, porque lo que hago es gestionar por mí misma. Y a veces lo básico de encender y apagar una computadora no es tan oportuno. • En ese punto yo no realicé el diplomado de informática, entonces siento que no alcancé muchas competencias tecnológicas. • En la universidad llevábamos una clase de computación, pero en esa clase hacíamos cosas demasiado básicas, yo he sido de las que si no aprende en un lugar busca la manera de cómo aprender, no es que sé al cien por ciento, pero me sé defender, pero en la universidad pienso que debe de buscar la manera de tener un lugar

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
					adecuado que cuente con todos los requisitos para poder brindarle al estudiante lo que necesite. • En ese caso sí, ya que yo tengo las competencias aptas en las tecnologías, pero mis compañeros a veces no saben y se pierden, y sí creo que ha faltado en ellos. • No fue suficiente lo que se nos enseñó y por la pandemia uno tuvo que buscar alternativas para poder avanzar y es algo que no se nos enseñó en la universidad a profundidad. • Si no hubiese sido egresada de un bachillerato de informática, hubiera tenido muchas dificultades ya que en la universidad no se da una formación muy profunda en este aspecto y solo hay un diplomado de informática que no se sale con todas las competencias básicas. • Y sería bueno implementar una clase de informática la cual sea profunda en los temas que nos ayuden a futuro. • En las áreas curriculares tuvimos una buena enseñanza en

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
		Uso de estrategias didácticas para la atención de la diversidad, abordaje de habilidades socioemocionales (psicológico), el control de la disciplina y conflictos al interior del aula	21 11	• Diseñar e implementar estrategias didácticas acordes a la diversidad en el aula y al nivel educativo de los estudiantes. • Perfeccionar y crear estrategias de intervención didáctica. • Implementar estrategias didácticas acorde a la diversidad y necesidades de los estudiantes. • Aplica las técnicas y metodologías de acuerdo con las necesidades de nuestros estudiantes, conocer a través de pruebas diagnósticas y así mismo arrancar con sus conocimientos previos, del mismo modo afianzar eso que ya conocen, introduciendo nuevos conocimientos de manera indirecta a través de talleres. • Saber las necesidades con las que cuenta cada Centro Educativo y cada estudiante • Usar estrategias para promover el aprendizaje, desarrollar actividades de tutoría. • Fortalecer la aplicación y creación de estrategias didácticas para facilitar el	matemáticas, arte, pero en la tecnología muchos han tenido problemas con la plataforma y los diferentes espacios tecnológicos. Más horas de informática. • También el respeto ya que algunos niños son muy irrespetuosos y cuesta controlar un grupo así. • El control de grupo es una debilidad y la mayoría al inicio teníamos ese problema, a medida uno va desenvolviéndose mejora, pero cuesta superarlo. • La parte disciplinaria me costó controlar y aun me cuesta controlar ese aspecto de disciplina con los estudiantes y era un reto constante que aún no me doy por vencida. • Hay que tener prudencia de cómo tratar a los niños, y me ha tocado gestionar el cómo actuar. • Atención a la diversidad. Técnicas, estrategias, recursos. Personas con experiencia que aporten lo suficiente • En atención a la diversidad, debí analizar el cómo adecuar la clase para una persona con otras condiciones de los demás.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				aprendizaje en los estudiantes. • Diseñar estrategias que incentive al niño a ser el mejor del salón. • Emplear estrategias y actividades dirigidas a que los estudiantes logren un aprendizaje profundo y significativo, siendo necesario que los objetivos, las estrategias y la forma de evaluación sean congruentes. • Didácticamente implementar más estrategias sobre cómo manejar diferentes conflictos en los centros educativos. • Que los docentes implementen estrategias funcionales que logren los resultados esperados. • Usar estrategias según el entorno del educando. • Mostrar técnicas donde se puedan poner en práctica al tener problemas de disciplina dentro del aula y mediante esas técnicas como lidiar con ellos. • Técnicas sobre la disciplina. • Enseñar más técnicas de control disciplinario • Enfatizar en conocer deberes y derechos de los niños, código de la niñez y manual de disciplina de un centro educativo. • Dejar claro a los alumnos las medidas que se puedan tomar para reprenderlos. • Disciplina y motivación	• También ya en la práctica siento que hubo más necesidad de la atención a la diversidad o atención especial. • En mi caso diría en relación a cómo tratar las emociones con los estudiantes y eso se relaciona a la clase de psicología, y muchas veces los estudiantes lidian con problemática de sus hogares entonces sería importante llevar un proceso de formación para saber qué hacer en diferentes tipos de circunstancias. • Yo siempre pensé en que estaría bien agregar la psicología para comprender mejor el comportamiento de los estudiantes y esa parte no la teníamos • En mi caso fue un gran desafío el aprender cómo atender a estos estudiantes con dificultades y buscar la manera de apoyarles para que puedan aprender y también el cómo agregarlos al grupo y que puedan sentirse parte del centro educativo. • Faltó en atención a la diversidad, debí analizar el cómo adecuar la clase para una persona con

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
	Competencias Disciplinarias	Dominio científico, desarrollo de habilidades, construcción y profundización de los conocimientos.	24 10	• Formar comités de disciplina entre niños, ellos mismos se corrigen. • Didácticamente implementar más estrategias sobre cómo manejar diferentes conflictos en los centros educativos. • No se sabía cómo reaccionar enfrente del estudiante y a veces los estudiantes tratan de distraer al grupo. • Contribuir a que el estudiante construya conocimientos y desarrolle habilidades y actitudes que le permitan desempeñarse con eficiencia en distintos contextos manteniendo una actitud crítica • Capacitar a los docentes en no minimizar las capacidades de los estudiantes respetando las habilidades de personas étnica. • Identificar ideas, evaluar un texto mediante la comparación del contenido, medir los conocimientos del educando las habilidades las actitudes. • Habilidades y actitudes necesarias de cada campo disciplinar para el desarrollo eficaz en diferentes contextos. • La preparación de competencias y habilidades tienen que ser acordes a toda necesidad. • Explotar las habilidades de cada estudiante para	otras condiciones de los demás. • Las prácticas fueron bien específicas y eso nos lleva a especializarnos y llevar a la práctica los conocimientos que aprendimos. • Se nos enseñó a usar varios programas, y no se me fue tan difícil aprender esos conocimientos. • Incluyendo el área de ciencias naturales yo siento que aprendí, pero aun así si me ha tocado gestionar en la mayor parte de tiempo para poder ser oportuna. • La teoría es previa a la práctica es fundamental tener los conocimientos teóricos para poder aplicarlos en la práctica y cada una de ellas fue muy valioso. • He puesto en práctica todos los conocimientos que pude aprender y las metodologías. • Y en conclusión lo más importante es sacar un

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				desarrollarse de manera rápida y eficaz. • Los conocimientos, habilidades, y actitudes ejercerlas de manera articulada en situaciones que no sean rutinarias de manera que el estudiante las pueda transferir a la resolución de problemas. • Aprovechar las habilidades y destrezas de cada educando para que sepa que es lo que quiere lograr en su vida. • Que se formen a los alumnos de la carrera en los campos disciplinares para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. • Propiciar modelajes de clases, donde se denote el dominio científico a través de estrategias y técnicas de enseñanza - aprendizaje. • Que sea formado con una capacidad de conocimiento teórico, de análisis, de solución, y ejecución de proyectos con base a su formación profesional. • Más orientación a la práctica porque es excelente en teoría. • Preparar más a los compañeros docentes en técnicas que ayuden a manejar estas competencias. • Crear condición que posibiliten al estudiante a	buen docente que reúna todas las competencias, actitudes, conocimientos para su labor próxima. • Tener conocimientos. • En lo personal mi área es científica y solo se dio importancia a ciencias naturales y educación física, no se dio a matemáticas, pero como yo sé de matemática no he tenido problemas en cambio mis compañeros de promoción y sí, creo que debería ser especializada la preparación académica de acuerdo con áreas y asignaturas de estudio que se están llevando y uno sale mejor preparado. • Creo que saber cómo más técnicas para formar en primero y segundo ciclo. • Más profundidad en los temas, para el I y II ciclo.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				aprender haciendo y lo hagan en situaciones auténticas reflexionando sobre lo que hacen en función de la solución de un problema o logro de un propósito. • Más enfoque en las metodologías de enseñanza de las matemáticas y español, que permita adquirir y transmitir conocimiento significativo. • Más profundidad en temas de Matemáticas. • Profundizar bien en los conocimientos para tener un buen dominio de un campo. • Profundizar más en cuanto a los referentes teóricos de los modelos de enseñanza y el modelaje de clases. • Profundizar en técnicas y estrategias para la lectoescritura. • En el área matemática más práctica que teoría. • Cuando lleve las clases de lectoescritura, no se me preparó en el uso didáctico de los libros de texto, y los métodos de la enseñanza de la lectoescritura fueron discutido de forma muy breve. • Reformar el plan de estudios vigentes y enfocar los espacios pedagógicos a la investigación en Lectoescritura y Ciencia.	

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				• Actualización de contenidos, unificación de espacios formativos. • Desarrollar nuevas formas de evaluación que estén acorde a la realidad, ya que en la práctica se desarrolla de una forma, pero la realidad de los centros educativos es otra. • Que se enseñe desde los primeros días en la universidad a manejar correctamente una investigación, no sólo cuando sea un requisito de graduación. Hay catedráticos que no deberían dar investigación si sólo se sientan con un data show a leer y no explicar. Por esa razón hay alumnos malos en el área de investigación. • Generar más experiencias que fortalezcan el dominio teórico- práctico de la investigación, tomando como referente cada una de las prácticas profesionales. • Llevar una sola investigación desde que se empieza la carrera y trabajar en dicha investigación para que se mejore y se aprenda de los mismos errores que uno comete • Mayor énfasis en la aplicación de técnicas de investigación • Brindar más espacios para el desarrollo de investigación.	• Con la práctica fui conociendo muchas cosas, en la práctica profesional nos tocó tres meses de practica entonces algunas cosas las aprendí en la práctica. • Nunca he hecho una investigación como tal, ya dentro del aula de clases yo aplicaba los instructivos para saber las competencias de los estudiantes, pero no he llevado la investigación más allá de lo que he hecho para saber qué conocimientos tienen mis estudiantes. • Las investigaciones fueron oportunas ya que aprendí muchas cosas de ahí, el área de ciencias naturales, educación física, español en la didáctica y la práctica. • Hicimos bastantes informes de las diferentes investigaciones entonces siempre nos enseñaron todo muy a fondo, las hipótesis, y lo
	Competencias de Investigación	Dominio teórico práctico de la investigación	23 23		

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				• Trabajar más directamente con proyectos de investigación • Realizar investigación desde problemas cotidianos. • Realizar investigaciones educativas propias del campo educativo, para la toma de decisiones que permitan optimizar acciones en beneficio de la comunidad educativa. • Dar una clase más sobre investigación • Realizar investigaciones conociendo los fundamentos teóricos, metodologías, las técnicas de investigación, haciendo la práctica de una investigación. • Desarrollar proyectos de investigación creativos, incrementar la vinculación de la investigación con los programas académicos. • Fortalecer la investigación acción durante toda la carrera de formación docente • Más clases que generen espacios donde se pueda realizar investigaciones. • Más tiempo, más investigaciones. • Tener más tiempo en cuanto a explicar el proceso de investigación, para que los estudiantes puedan comprender perfectamente y trabajar de la mejor manera para evitar ir al centro y	plasmábamos en un informe y lo llevábamos a la práctica. • En mi experiencia los espacios educativos que estaban era más de un año llevando metodologías de investigación realizando investigación cuantitativa y cualitativa, entonces mis competencias investigativas sí fueron desarrolladas. • En cuanto a investigación considero que salí muy formada, la universidad me ayudó mucho a investigar el contexto. • Siento que faltó porque a veces un periodo no es suficiente para una clase de investigación y hay aspectos de la investigación que uno debe profundizar y no lo miran de esa forma solo por encima así que en ese aspecto faltó una mejor formación. • Se va aprendiendo en el camino y uno aprende haciendo y en ese proceso si va con la curiosidad el interés va aprendiendo con el transcurso del tiempo. • Siempre quedan factores por cubrir por que no se cubre todo en la investigación, pero a

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				quedarse en horas muy tardes revisando correcciones. • Implementar más módulos de investigación • En este campo desde mi punto de vista la universidad cuenta con excelencia en el desarrollo de competencias en investigación ya que se desarrolla un proceso completo. • Seguir fortaleciendo la investigación en el aula ya que cada día son más retos con los que los docentes se tienen que enfrentar. • Más amplia el contenido de investigación • Todo bien. • Que sea muy orientado al momento de presentarse a una investigación; con todos los lineamientos para la elaboración de una investigación, como saber revisar, construir y validar dominando las técnicas de análisis. • Excelente formación en cuanto a Investigación. • Fomentar e incentivar la investigación como parte integral del proceso formativo, no dejarlo al final.	veces hay factores que no le dejan cumplir al cien todo lo que uno quiere cubrir. • En ese aspecto si tengo dominio en ellas, ahorita no se ha dado la posibilidad de realizar una investigación en el aula de clases y más con la pandemia. • En esa parte si hizo falta porque no teníamos los docentes muy bien preparados y que nos formaran paso a paso así que ahí si faltó demasiado. • Siento que hizo falta llevar un proyecto con cada clase, no solo realizar uno. • En ese punto si se cumplió lo que esperaba, llevamos clases de investigación y si nos prepararon para la investigación entonces en ese punto hacemos buena competencia. • Me hizo falta porque lo tocamos por encima, pero de igual forma le enseñan bastante ya que en la universidad le exigen bastante. • Creo que en parte lo pondría cincuenta por ciento ya que había casos en los que lo ponían u otros casos que no y la universidad no es como la escuela debes de ser más

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
					independiente entonces en esa parte le daría cincuenta por ciento. • Creo que, sí lo logramos porque nosotros llevamos varios espacios formativos ya que llevamos la investigación cualitativa, cuantitativa y acción reflexión. • Tuve buenos docentes en el área de investigación, pero no se vio a profundidad uno tenía que buscar mucho por cuenta propia. • Hay varias cosas que variar, pero igual desarrollamos las competencias para este tipo de momento y así me pude desenvolver de una buena manera, siempre igual tomando autonomía para poder adquirir esas competencias. • Esos espacios de formación con relación al área de investigación lo llevamos a la práctica por un proyecto y sistematizamos la experiencia, el factor tiempo a veces influye en que no se puedan implementar algunas acciones, pero de igual forma esas competencias investigativas fueron desarrolladas.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
		Investigaciones que sean basadas en la realidad y llevarlas a la práctica del contexto cotidiano del aula de clases.	12 6	• Que las investigaciones no sólo se queden en físico también hay que llevarlo a la práctica. • Dar más conocimientos sobre un proyecto de investigación para llevarlo a la práctica. • Temas como realistas a la problemática nacional. • Para darle un sentido más real a la investigación quizá así se obtengan mejores resultados. Contando con más tiempo para la	• Para mí hizo mucha falta recibir una formación para la investigación porque en este caso las clases de investigación fueron como un pasatiempo no algo tan profundo, solo se miraba por encima y para mí ahí falta ya que uno tiene que investigar y aprender por cuenta propia y yo siento que sí me falta. • En este caso no pongo mucho en práctica la parte investigativa, aun así, realizo diagnóstico que nos proporciona la secretaria o entrevistas a padres para saber cómo está el niño. • Realizar más investigación. • Si han realizado investigaciones en su desempeño, relacionadas con diagnósticos. • Hizo falta conocer la verdadera realidad de lo investigado. • Poner en práctica ciertas estrategias metodológica de investigación dependiendo el contexto • Una de las que siempre aplico es la entrevista, por ejemplo, ahorita me ha ayudado mucho el investigar o hacer evaluaciones diagnósticas porque ahorita con la

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría de respuesta	Frecuencia o N° de veces que aparece en la base de datos	Pregunta abierta: Con base en su experiencia profesional, que recomendaciones realizaría para maximizar la relación teoría y práctica en la Licenciatura de Educación Básica	Entrevistas en profundidad a los graduados
				aplicación de instrumentos y el análisis de estos. • Ser más prácticas y enfocadas a la realidad actual del país y de la educación. • Tratar de plantear investigaciones con relación a la realidad del sistema educativo. • Acercar más al estudiante a la investigación y realidad. • Investigar temas que se relacionen con la realidad educativa nacional. • Deben partir de la realidad de los centros educativos en diferentes contextos. • Enseñar desde cero una investigación ya sea cuantitativa o cualitativa. • Permitir a los estudiantes investigar temas abiertos en diferentes áreas. • Explicar y poner más en práctica instrumentos que den resultados oportunos.	pandemia nos ha llevado más a investigar el porqué de estas actitudes de los estudiantes. • Sería implementar más la investigación y llevarla a la realidad. • Un poco más de tiempo para conocer más la realidad, no son necesarios unas cuantas clases en la universidad, creo que deberían fortalecer más con talleres, foros, para saber más y que sean realistas. • Participación en proyectos de investigación en el contexto real.

Nota. Resumen de las entrevistas realizadas a los graduados, incluye la frecuencia con la que se repiten las respuestas.

7. MATRIZ DE CODIFICACIÓN Y TABULACIÓN DE HALLAZGOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS EMPLEADORES/DIRECTORES

Tabla 33

Matriz de Codificación y Tabulación de Resultados de las Entrevistas a los Empleadores/Directores

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría	Frecuencia	Categoría de respuesta de las entrevistas en profundidad a los empleadores/directores
Relación teoría y práctica fortalezas y debilidades en el ejercicio profesional.	Concordancia entre la teoría y la práctica	Concordancia o no en la relación teoría y práctica, acercamiento a la realidad, relación de la formación docente con las escuelas normales.	17	• Ir y venir entre la teoría y la práctica: Yo realmente creo que no, yo soy de las que piensa que todavía le falta, a la universidad le hace falta que entregue docentes altamente capacitados. • La universidad nos adeuda esa parte de que tenemos que conocer los contextos donde vamos a trabajar. • Sí hay una vinculación directa en lo que se aprende con el contexto real del aula. • Y la práctica no es como la pintan en la universidad así que debería tener un grado más de realismo. • Diría que los programas están diseñados para orientar y que en teoría hay cierta coordinación o integralidad en lo que debería de ser, pero esto teóricamente, ya en la práctica, el problema es algo distinto, se imponen los nuevos cambios que están surgiendo, se debería de alinear todo ese proceso en la formación docente con el tema curricular en otras palabras la política educativa. • En el tema de la formación debería haber una revisión de lo que estamos haciendo y ponerlo al lado de los cambios que hoy están ocurriendo. No podemos seguir pensando en formar a docentes en base a la teoría. Ya que a un clic esta la información que necesitamos lo que hay que buscar es desarrollar las capacidades de los estudiantes para que puedan analizarlo y analizar qué es lo que más

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría	Frecuencia	Categoría de respuesta de las entrevistas en profundidad a los empleadores/directores
Desempeño y el nivel de logro de las competencias pedagógico-didácticas y disciplinares				le sirve para su formación y pensar en que hará con esa información como la utilizarla para su formación. • Hay un divorcio entre los conceptos teóricos o este sistema educativo superior universitario, este contexto no va a responder al contexto de la realidad en la cual nos desenvolvemos los profesores. • Diría que sí y no, ya que en la universidad se forma muy bien a los docentes, pero cuando se pasa de una práctica al contexto real es demasiado diferente y se limita a lo básico, ya que tienen deficiencias y no se puede desarrollar la metodología que desearían. • Se ha perdido esa experiencia, y muchas veces los estudiantes no tienen la base y no se pone en práctica esa teoría de la mejor manera, el contexto real no es el mismo que se pinta en la universidad, y muchas veces una temática que se da en dos días en otro contexto podría impartirse en semanas, ahora se le pide al docente adaptarse al estudiante. • Hay muchas tendencias tradicionales todavía en cómo se enseña en la pedagógica. • Su formación es bastante tradicional, muy enfocado a lo teórico. • Seguimos con el sistema tradicional. • En su desempeño se denota que la formación estuvo enfocada a lo teórico y bastante tradicional. • En el tema de formación hay ciertas debilidades con el cierre de las normales, ya que estaban enfocadas al tema didáctico, y cuando se traslada a la Universidad siento que es más ligada al contenido y menos a la didáctica. • Las fortalezas de los maestros que han sido graduados en normales, son más eficientes que el docente que tiene solo el grado universitario • El enfoque a la formación docente creo que habría que mejorar la metodología, deberíamos volver a la educación de las

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría	Frecuencia	Categoría de respuesta de las entrevistas en profundidad a los empleadores/directores
		Contextos urbanos y rurales	5	normales, o al menos que la pedagógica retome algunas cosas de la educación normal y adaptarlos. • Para la contratación de los docentes de Educación Básica aplicamos un filtro, deben ser un profesor de primaria de una normal. • Diría que en términos porcentuales está en un ochenta por ciento que sí y el otro veinte por ciento que no se acerca para nada a la realidad, la universidad debe de dar a conocer la realidad del contexto porque no es lo mismo un centro básico de una zona urbana a una zona rural y hasta acá en la zona urbana hay centros básicos distintos pueden estar ubicados en zonas marginales y muchos de ellos tienen demasiadas carencias. • Sí traen un conocimiento muy amplio del contexto en donde ejercerán su quehacer docente, falla un poco en el área rural ya que es un contexto diferente al urbano entonces muchos no están preparados para una realidad de esas, pero por lo demás ellos están completos con sus conocimientos. • El docente debe adaptarse a los diferentes contextos ya que si hay problemas muchas veces en los que los docentes llegan con carencias y más cuando pasa de un sector urbano a uno rural por las limitantes que este sector tiene. • Muchos egresados prefieren quedarse en una zona urbana a una rural, y debería haber una formación para estudiantes que irán a impartir clases a una zona rural que no tenga las mismas condiciones que una urbana, entonces no estamos pensando y debe de haber una reforma para incentivar y motivar al docente para que pueda ir a trabajar en esas condiciones. • Es necesaria la realización de prácticas profesionales que se acerquen más a la realidad del contexto en donde ejercerá su quehacer docente.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría	Frecuencia	Categoría de respuesta de las entrevistas en profundidad a los empleadores/directores
		Fortalezas	5	• En el desempeño profesional de los graduados han demostrado tener una buena filosofía y ética de trabajo, en su mayoría con entrega. • Tiene un buen dominio de conocimiento didáctico y de las metodologías. • Se preocupan por la formación de los estudiantes • Son buenos en la metodología y también al impartir sus clases. • Me parece que ha sido de mucha relevancia, porque lo que han aprendido en la universidad si lo han puesto en práctica y si les dan las herramientas para poder desenvolverse. • A menudo escuchamos y observamos sobre el compromiso pareciera que buscamos una carrera solo por tener un trabajo • Siento que hay maestros que no les importa la parte actitudinal, no tienen ese compromiso de impartir la disciplina • Nosotros debemos sonreír, esa parte creo que es importante, enseñarle al docente eso, siempre debe mantener una actitud positiva ante el alumno y que no importa lo que esté pasando en su vida no es transmitir al alumno lo que estamos viviendo.
	Competencias genéricas	Actitudes, compromiso ético, aprendizaje autónomo, crítico y creativo.	7	• La mayor dificultad también está en la actitud de ellos, no quieren adquirir ese aprendizaje significativo que quieren pasar su clase con el mínimo esfuerzo y realmente preocupa. • Fallan en su manera de ser, siento yo que estudiaron sólo para que les paguen, les hace falta vocación. • Los maestros de ahora no tienen esto, antes era como una vocación. • Fallan en no tener mucha iniciativa en hacer las cosas, pero son buenos en la metodología, y también al impartir sus clases, pero sí puedo decir que hay falta de iniciativa en el sentido de apoyar algún aspecto que no es de su área, se prefiere solo evitarlo.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría	Frecuencia	Categoría de respuesta de las entrevistas en profundidad a los empleadores/directores
	Competencias pedagógico-didáctica.	Conocimiento de una lengua extranjera	3	• La actitud durante la formación y después en su quehacer docente, refleja el mínimo compromiso y falta de iniciativa. • Mayor preparación en el área de inglés. • Mejor preparación en el inglés. • Reforzar toda la parte del inglés. • Ellas dominan muy bien las metodologías, tiene una buena comunicación. • Dominan la parte pedagógica. • Sí, los que están conmigo sí, ellos tienen un conocimiento muy amplio.
		Dominio de las competencias pedagógico-didácticas	6	• Las circunstancias son tan cambiantes y son cambios en los procesos y están combinados con consecuencias que ni siquiera estábamos consientes y es algo que vivimos ahora la situación es difícil y debemos centrarnos en desarrollar las competencias en Educación Básica. • Son muy organizados y priorizan los contenidos usando una buena metodología. • En su mayoría de ellos sí, ellos llevan a la práctica todo lo que aprenden. • También en cuanto a los recursos que utilizan y uso de material didáctico. • Tenemos que abrir el abanico de recursos, innovaciones para los estudiantes y en ese caso tienen que conocer el contexto.
		Recursos didácticos y Recursos tecnológicos	7	• Es bueno tener a la mano la tecnología, y ellos dicen para que la tecnología, creo que debería haber enfoques más actualizados, la docente más joven tiene 30 años y sus conocimientos tecnológicos no los desarrolló en la universidad, debido a la necesidad es que se empezó a educar, entonces todos los egresados de la pedagógica tienen ese pensamiento de “me toca aprenderlo” y muchos tienen miedo a lo nuevo, al final lo implementan, pero siempre está el miedo. • El tema de la tecnología no se desarrolla mucho y no se maneja en la formación, antes no era una prioridad, pero ahora es una necesidad, uno debe de tener la capacidad de resolver problemas.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría	Frecuencia	Categoría de respuesta de las entrevistas en profundidad a los empleadores/directores
				• Con el perfil de matemáticas ligada a la informática, lo forman bien conforme a la tecnología, sin embargo, inicialmente todos tenemos una reacción negativa a lo nuevo, así que si me tuvo que adaptar y acostumbrar a esta nueva modalidad. • La mayoría ha tenido que aprender por su propia cuenta. • Creo que es más enseñar al docente nuevas aplicaciones tecnológicas que ahora abundan el perder el miedo a buscar lo nuevo a implementar cosas nuevas y utilizar un poquito de todo. • Una debilidad es que a veces no están preparados para afrontar las dificultades que a veces se presentan. • Una de las cosas más importantes que tiene que tener en básica es la experiencia, también, para nosotros es bien difícil contratar un maestro de primaria que no tenga experiencia, porque es un problema nosotros no podemos estar 100% en el aula ni controlándolo. La disciplina es muy importante que ellos tengan experiencias que tenemos con los muchachos. • Creo que es más la parte de la disciplina de los estudiantes, cómo controlarla, cual es la mejor forma de cómo enseñar esos valores tan importantes como la autonomía del niño, como usar la inclusión la diversidad, me incluyo en que hemos estudiado más en texto y no lo hemos llevado a la práctica de cómo atender la inclusión y diversidad. • La parte de educación emocional es vital y es importante que se enseñe en la universidad de esa psicología de cómo manejar a un grupo” que, si un alumno esta triste hoy o dejó de participar, aquel alumno que era chispa incluso los más revoltosos, que son los más creativos, como no se saben manejar más bien los aislamos. • Desarrollar la capacidad de resolver problemas.
		Manejo y control de la disciplina, algunas dificultades, la diversidad y lo emocional.	5	

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría	Frecuencia	Categoría de respuesta de las entrevistas en profundidad a los empleadores/directores
	Competencias Disciplinarias	Dominio de la disciplina	7	• El conocimiento también de esa es la parte específica dominio científico • Sí tienen las competencias, de ciencias naturales, de sociales, de español, así que sí tienen el dominio del tema. • En su área son expertos en lo que hacen, no me puedo quejar de ninguno, conocen muy bien su área, la manejan al dedillo. • La enseñanza la del español es una debilidad. • Su filosofía de trabajo, su entrega, su conocimiento didáctico de las metodologías de esa época, dan sus clases de manera formal, hay un esquema que ellos siguen y lo hacen muy bien, al contrario, a los nuevos maestros no traen esos nuevos conocimientos no traen esas estrategias, pueden improvisar. • No se puede responsabilizar a las universidades completamente, la formación permanente de docentes también tiene que revisarse y muchos más ámbitos de la universidad. • Siento que cada vez vienen peor preparados, uno debe de dar una formación integral tanto en valores y vocación. • Sí se denotan que lograron desarrollar las destrezas investigativas y en eso sí han demostrado un buen desempeño. • Puedo decir que nosotros no hacemos investigación como formal, sí de repente se realizan encuestas en la clase, a través de Google form, relacionadas a cuáles son las actividades o que metodologías les gusta más a los jóvenes o que metodología les gustaría que implementarán.
Competencias investigativas aplican en su quehacer docente	Competencias de investigación	Dominio de las competencias de investigación y aplicación práctica de la investigación	10	• Como no nos han preparado en investigación local, solo van a enseñar algo en específico, y la parte en investigación vendría a ayudarnos a que los profesores antes de entrar a este campo tan interesante ayudarían a que los profesores estén más preparados. para estos contextos y así solventar. • Desarrollan destrezas investigativas y en eso sí han demostrado un buen desempeño.

Elementos representativos de los objetivos de investigación	Dimensiones	Categoría	Frecuencia	Categoría de respuesta de las entrevistas en profundidad a los empleadores/directores
				• Sí se ha logrado adquirir el conocimiento de la investigación. • Una buena sugerencia para la universidad es que se enseñe a investigar de una manera más práctica que permitan resolver problemas que se vayan presentando en la cotidianidad. • Pero en las clases que dan los graduados de la pedagógica no han hecho ninguna investigación, para saber el sentir de los estudiantes o para mejorar la labor educativa, no lo hacen. • No se realizan procesos de investigación desde diferentes enfoques. • La parte de investigación no hemos potenciado mucho, aunque algunos casos han intentado hacer esfuerzos en hacer más investigación, sin embargo, el tiempo no ha dado la posibilidad de que se pueda hacer • No se implementa la investigación.

Nota. Resumen de las entrevistas realizadas a los empleadores/directores, incluye la frecuencia con la que se repiten las categorías de respuesta.