

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN

EN GESTIÓN DEL DESARROLLO



TESIS DOCTORAL

Docencia, inserción laboral para el desarrollo profesional desde una perspectiva del desarrollo humano sostenible: desafíos y subjetividades.

PRESENTADA POR

DORA SUYAPA DIAZ QUINTERO

**PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN GESTIÓN DEL DESARROLLO**

ASESORA DE TESIS

Dra. Margarita Oseguera de Ochoa

TEGUCIGALPA, M.D.C. HONDURAS. C.A

Marzo, 2019.

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR
FRANCISCO HERRERA

VICE-RECTORA ACADÉMICA
BELINDA FLORES

SECRETARIA GENERAL
EMMA VIRGINIA RIVERA

DECANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MARTHA LORENA SUAZO

DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
SANTIAGO RUIZ

**COORDINADORA DEL DOCTORADO EN CIENCIAS
SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN GESTIÓN DEL
DESARROLLO**

MARGARITA OSEGUERA DE OCHOA

Agradecimiento

A los catedráticos del programa de doctorado, de manera especial a la **Dra. Margarita Oseguera de Ochoa** por su apoyo, en la culminación de esta meta académica durante todo el proceso de formación.

A los docentes en servicio en diferentes departamentos del País, que contribuyeron a brindar sus opiniones en la recolección de información, como los actores principales.

A los investigadores de la educación en nuestro País, quienes han contribuido a llevar el conocimiento a la acción y docentes universitarios que laboran en Universidades Estatales Formadoras de docentes por brindar sus reflexiones a la temática.

A Dios por darme la fortaleza y sabiduría en forjar esta meta a pesar de las adversidades y, a mi familia conformada por mi esposo Orlando Cantarero Tosta, a la bendición del miembro apreciado; Mateo Gabriel hijo de Oscar José, a mi hija Lesbia Suyapa, por ser una amiga que me inspira confianza, asimismo, le deseo los mejores derroteros en su proceso formativo como profesional de las Ciencias Políticas y logre sus metas muy bien definidas y con los valores firmes que posee, a Orlando Josué con el pensamiento más crítico y reflexivo del sistema social- político y económico, a mi madre Rosa Amelia Quinteros Meléndez, por ser una de las personas que formó en mí los valores y a mi padre que se adelantó al camino del más allá del sol, José Díaz Orellana, quien nos enseñó, con su liderazgo político de manera genuina para el bien común y a mis nueve hermanos(as), en quienes he seguido los pasos de la perseverancia demostrada en diferentes ámbitos. Todos ellos son el sustento para mi vida y son la esperanza de ser una persona cada día con convicciones genuinas generadas de mis padres y lo cual ha contribuido a mi desarrollo personal y profesional en el anhelo por una sociedad más justa y equitativa en el desarrollo humano.

A todos y cada uno de ellos, muchas gracias...

“La igualdad de la riqueza ha de consistir en que ningún ciudadano sea tan opulento que pueda comprar a otro, ni tan pobre que se vea forzado a venderse” Jean Jacques Rousseau. El contrato social (1762)

Tabla de contenido

Introducción	9
Capítulo I	21
Construcción metodológica del objeto de estudio.....	21
1.1 Definición del problema	21
1.2 Justificación	21
1.3 Objetivos de investigación	23
1.4 Delimitación	23
1.5 Alcance	25
Implementación del proceso investigativo	25
1.6 Diseño	27
1.7 Procedimiento para seleccionar los informantes	29
1.9 Tipo de investigación: Cualitativo	32
1.9.1 Supuestos de partida del estudio: desde el enfoque fenomenológico – Interpretativo	32
1.10 Población y Muestra	32
1.11 Distribución de los informantes	33
1.13 Diseño metodológico: Etapa I	34
1.14 Componentes del diseño fenomenológico: Etapa II	35
1.15 Ilustración del Proceso analítico 1: Reducción de datos	36
CAPÍTULO II.....	38
Desarrollo Humano Sostenible	38
2.1 Debate sobre Desarrollo Humano Sostenible	38
2.2 Institucionalización de la perspectiva de desarrollo humano: hacia la planificación estructural de un sistema integral	42
2.3 Enfoque del Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas	46
2.4 Desarrollo sostenible según la Naciones Unidas	48
CAPITULO III.....	55
Educación para el Desarrollo.....	55
3.1. Sistema de la Educación para el Desarrollo	55

3.2 Estructuras institucionales con base a la Educación para el Desarrollo Humano	57
3.3. Calidad en la educación desde la complejidad del ejercicio docente en el contexto educativo	61
3.4 El docente como facilitador al cambio para el desarrollo humano	68
3.5 Antecedentes y Situación Actual desde las Tendencias de la Formación Permanente	71
3.6 Experiencias de formación y tendencias según las épocas en las instituciones educativas	78
3.6.1. La formación docente en Centro América	78
3.6.2. <i>Otros</i> enfoques sobre la formación docente en América Latina, Según Ramón Salgado.....	82
3.6.3 Experiencia de la formación docente en Honduras	84
3.6.4 Experiencia en formación docente en Centro América.....	98
3.7 El rol del docente como agente de cambio para el Desarrollo Humano	99
3.8 ¿Qué cambios deben considerarse en un nuevo modelo de formación docente?	104
3.9 Cambios deben considerarse en un nuevo modelo de formación docente	106
3.9.1 En cuanto al sujeto de estudio.....	106
3.9.2 En cuanto a las disciplinas de estudio	107
3.9.3 En cuanto al cómo se enseña.....	108
3.9.4 En cuanto a la tecnología	109
3.9.5 En cuanto a la práctica docente.....	109
3.9.6 En cuanto a los formadores de docentes.....	111
3.10 La actualización docente	111
3.11 La redefinición de las competencias profesionales	112
Capítulo IV.....	119
Resultados y hallazgos.....	119
4.1 Inserción a la docencia en Honduras según resultados de investigación.	119
Categoría 1: Identidad docente.....	119
<i>Tabla 1 Dimensión 1.1. Autonomía en relación a los años de servicio para la toma de decisiones en el quehacer educativo</i>	119

Tabla 2 Dimensión 1.2. ¿Cómo definiría la identidad de ser docente en el sistema educativo hondureño, actualmente?	120
Tabla 3 Dimensión 1.3 ¿Existe en el programa de inserción estímulos o recompensa económica en su desarrollo profesional?	121
Categoría 2: Entorno laboral de los docentes	123
Tabla 5 Dimensión: 2.1. ¿Cómo considera la autonomía en las resoluciones de la labor docente y está contribuye a la integración de docentes?	123
Categoría 3: Condiciones en el desarrollo profesional	124
Tabla 6 Dimensión 3.1 ¿Existe programa de capacitación para el desarrollo profesional docente en la secretaria de educación? ¿Estas capacitaciones están planificadas de acuerdo a intereses - necesidades y condiciones al contexto laboral?	124
Categoría 4: Satisfacción del docente en la práctica pedagógica	127
<i>Tabla 7 Dimensión 4.1. Procedimientos de contratación para la inserción a la docencia.....</i>	<i>127</i>
Tabla 8 Dimensión 4.2. La formación docente en las escuelas normales para docentes nóveles para la inserción al ejercicio docente. ¿Cómo usted considera? .	128
Categoría 5: La formación docente y sus relaciones.....	130
Tabla 9 Dimensión 5.1. ¿El tiempo en el desempeño docente es una condición que le enseña a ser docente?.....	130
Tabla 10 Dimensión 5.2. Satisfacción con el proceso de selección para la inserción laboral	131
Cuestionario de opinión N° 2 aplicados a académicos investigadores en educación	133
Categoría 1: Relación del entorno laboral y los años de servicio en docentes.....	133
Tabla 11 Autonomía en relación a los años de servicio para la toma de decisiones en el quehacer educativo	133
Tabla 2 Existencia de competencias en la labor docente en relación con los años de experiencia.....	133
Tabla 13 Resolución de problemas educativos.....	134
Tabla 14 Integración en docentes para situaciones académicas por años de servicio.....	134
Categoría 2: Condiciones en el desarrollo profesional	135
Tabla 15. Acceso a la información relevante para su labor docente	135

Tabla 16 El desarrollo profesional y su relación con la aprobación de sus alumnos (as) para promoverlos a grados subsiguientes	135
Categoría 3: Satisfacción del docente en la práctica pedagógica	136
Tabla 17 La práctica pedagógica le enseña la identidad de ser docente	136
Tabla 18 El tiempo en la docencia, un aspecto que le enseña a ser docente	136
Categoría 4: Inducción a la docencia	137
Tabla 19 ¿Se le brindó jornada de inducción sobre el funcionamiento del sistema educativo para insertarse a la docencia por alguna instancia oficial?	137
Categoría 5: Capacitación al iniciar el ejercicio de la docencia	137
Tabla 20 Formación para la supervivencia del docente en el contexto escolar.....	137
Categoría 6: Capacitación a los años intermedios de la docencia	138
Tabla 21 Proceso de acompañamiento docente	138
Tabla 22 Simulacros de prácticas pedagógicas	138
Tabla 23 Acompañamiento en el uso y manejo de textos	138
Tabla 24 Jornalizaciones unificadas por área curricular.....	139
Categoría 7: Capacitaciones para su desarrollo profesional	139
Tabla 25 Capacitaciones que han sido por iniciativa propia.....	139
Tabla 26 Capacitación sobre teorías de desarrollo humano y los indicadores en el contexto hondureño	139

4.2 Entrevista de opinión a profesionales académicos e investigadores de instituciones formadoras de docentes..... 140

Categoría 1: Modelo de formación docente en teorías del desarrollo humano	140
Tabla 27 .Perfil sociodemográfico de la formación docente	140
Categoría 2. Currículo en las Instituciones formadoras.....	141
Tabla 28. Currículo en las instituciones formadoras.....	141
Sub- Dimensión específica.....	141
Descripción	141
Unidades de significados	141
Tabla 29. Bases sociales de la educación en la profesión docente	142
Tabla 30. Egresados de centros de formación para implementar programas de intervención en problemas sociales.	142

Tabla 31 ..Gestación de un sistema de formación para promover un docente para incentivar el desarrollo humano en su ejercicio de la docencia.....	142
Tabla 32 Acercamiento entre necesidades del sistema educativo hondureño y los centros de formación.....	143
4.3 Resumen de contraste entre teoría y práctica	144
4.4 Alternativas de solución como propuestas para la reflexión	155
Capítulo V	159
La inserción del docente en un sistema de formación permanente: Lineamientos para la propuesta a Implementar en Honduras.....	159
5.1 Esquema de la propuesta al programa –inserción docente novel o principiante.....	161
<i>Perfil de entrada</i>	<i>161</i>
Sistema integral de formación docente.....	161
5.2 La inserción docente desde la construcción del perfil-identidad	162
Figura 3 Diseño del perfil docente novel para el proceso de inserción laboral	163
Figura 4 Plan nacional de capacitación en metodologías de investigación-acción ...	166
Lineamientos generales para crear un programa de estímulos a docentes del sector público en Honduras	170
Debate final	171
Aceptación de la tesis de tesis	171
Bibliografía.....	180
ANEXOS.....	204
Matriz 2: de operacionalización para la instrumentación dirigida a investigadores en educación	208
Dimensión 1.1.: Perfil socio demográfico de la formación docente	208

Introducción

Esta tesis se enmarca en el área del Desarrollo Humano y Educación, específicamente en las categorías de la docencia, la inserción y el sistema de formación permanente o desarrollo profesional; se propone aportar líneas a programas de inserción docente para el sistema educativo hondureño en los niveles de básica y media, cuya finalidad es generar debate científico y aportar líneas metodológicas relacionadas con la vinculación entre los subsistemas de formación inicial y permanente; para profundizar esta relación ha sido necesario y de interés investigativo, indagar las características sobre los sistemas de formación del profesorado y sus tendencias pedagógicas en la docencia, en otras experiencias de países en la región, las cuales confluyen de diferentes formas en insertar al docente novel o principiante al quehacer educativo a través de programas de inserción. Asimismo, el estudio indaga específicamente temas relacionados a las formas de contratación docente y enfoques de capacitación, estableciendo valoraciones a la etapa de inserción concretamente un programa de formación del docente novel, intermedio y experimentado; una reflexión pedagógica cuyo propósito es incidir en la política educativa.

En vista de lo anterior es importante generar una política educativa que atienda, a través de un programa estructurado relacionado con la *certificación y acreditación* de la formación docente, *para lo que es fundamental la revisión teórica y la verificación empírica para sustentar el aporte científico para la creación de la misma*. En este sentido, los resultados obtenidos, apuntan el vacío existente; esta afirmación se confirmó en el andamiaje de la investigación de que existe un serio problema, es decir, en la forma del cómo se insertan al ejercicio docente; consecuentemente se agrava la situación al no contar con programas de formación de este tipo y consecuencia de ello es que las capacitaciones son aisladas o fragmentadas. Por lo tanto, es necesario un enfoque alineado a la política educativa que genere capacitación estratificada a docentes principiantes, intermedios y experimentados por años de servicio; también es necesaria la valoración del perfil de ingreso al ejercicio de la docencia, de esta forma

se asegurarían las competencias para cada disciplina, así como ampliar los niveles de identificación con la carrera docente; pretendiendo lograr el ejercicio comprometido, innovador y autónomo para la transformación de la práctica educativa y posibilitar la calidad educativa.

Es así que, contar con este tipo de programas de inserción docente novel, es un aporte para que los procesos formativos fortalezcan el perfil del ejercicio docente; asimismo, es incuestionable que el conocimiento es reconocido hoy en día como el recurso estratégico para potenciar la capacidad competitiva de las organizaciones educativas; sin embargo, cuando se trata de indagar la temática de la formación docente en el contexto de los sistemas educativos, se observa problemáticas diversas según los contextos del quehacer educativo, lo que hace complejo su estudio y por ello la necesidad de abordar esa realidad con detalle.

Mientras en los países desarrollados los sistemas educativos han mostrado interés creciente por la capacitación y el desarrollo de modelos propios para un sistema de formación integral como vía para incrementar su capacidad innovadora y la creación de competencias en los estudiantes y en el mismo docente. El abordaje que se ha dado en Honduras hasta ahora ha sido capacitación más generalista y no estratificada de acuerdo a la experiencia docente; mientras en países desarrollados la adopción de programas de inserción al docente novel o principiante se hace con enfoque de capacitación que conllevan a fortalecer la identidad del ejercicio del docente. En los últimos años ha cobrado mucha fuerza el tema de la formación de docentes en el mundo, está claro que desde hace mucho tiempo la temática ha aparecido como prioridad de la Unesco en sus planes y programas aprobados por los estados miembros, lo mismo ocurre con los de otras organizaciones internacionales y regionales. Es un hecho real que los estados se han percatado de que no es posible hablar del cumplimiento de metas y objetivos para el desarrollo sostenible sin contar con los requerimientos necesarios que garanticen una educación de calidad para todos, y que esta última depende en buena medida de que se cuente con los docentes cualificados para el buen funcionamiento de los sistemas educativos y que los mismos desarrollen las competencias profesionales en procesos de acreditación.

Al respecto, distintas investigaciones realizadas en sistemas de educación en América Latina y Centro América, orientadas a indagar sobre la importancia que tiene la Unesco en la formulación de políticas de transformación educativas como las necesidades particulares de cada sistema educativo, acorde con las características de los entornos nacional y mundial, han permitido identificar que existen vacíos, también sobre el tema de parte de diversos académicos e investigadores en educación, organizaciones y la necesidad de conocimiento más detallado y riguroso sobre la situación actual es este campo. (Marcelo, C. (2011; Vaillant, D. 2007; UNESCO. 2013; Renaul, M. E. 2009; Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010; Francisco Imbermon 2009).

Por otra parte, estudios empíricos recientes sobre la relación de los sistemas de formación y programas de inserción del docente novel con el logro de mejorar el desempeño escolar y resultados de mejorar la calidad educativa, el enfoque del programa de formación a la inserción ha sido fundamental, la estrategia que este campo se implemente y, en particular, a los recursos y las capacidades que en ello se involucren. La inserción a la docencia desde las implicaciones de la formación permanente para el desarrollo profesional de la educación, estableciendo la valoración de las categorías en mención; se convierten como determinantes para la selección e inserción a la docencia, el perfil de docente, el modelo de la capacitación estratificada a nóveles, intermedios y experimentados, la articulación de subsistemas de formación inicial y permanente en el desarrollo profesional, definitivamente es una aportación que profundiza sobre las condiciones en que se realiza la inserción docente al sistema actualmente; desde esta mirada los resultados de la investigación ilustran predictivamente hacia donde orientar la toma de decisiones, el planteamiento de la política educativa sustentadas en la gestación de programas de inserción docente.

A lo largo del trabajo realizado se resalta una visión crítica del actual discurso de la profesionalización en Honduras, en particular cuando se pretende asemejar la capacitación a las profesiones tradicionales y hoy en día se resalta un sistema de formación; estas son algunas pautas para el análisis, y de ninguna manera no se pretende abarcar el problema en toda su complejidad. Se trata de una revisión de documentos y de algunos autores que han incursionado en el tema. Esta revisión puede

ayudar a visualizar la complejidad que entraña el discurso de la profesionalización, sin descuidar un modelo de capacitación; esto resulta imperativo el compromiso por formar en la rigurosidad teórica y práctica con vistas de una docencia comprometida con la formación de los ciudadanos y en particular los de los sectores más desprotegidos.

No obstante, la revisión de documentos oficiales, se analizó que las tendencias curriculares en la reforma educativa-curricular de Honduras, se justifica en el marco de una sociedad que coincide en que la educación hondureña debe ser replanteada, anhelo que ha quedado formalizado en la “Propuesta de Transformación de la Educación Nacional”, hecha pública en el año 2000, por el Foro Nacional de Convergencia (FONAC); asimismo, las teorías que a partir de la segunda mitad del siglo XIX el industrialismo, la urbanización y las migraciones operadas en el mundo desarrollado, produjeron cambios profundos en la percepción del mundo, incluyendo el análisis reflexivo, las ideas y las teorías educativas; el conocimiento de acuerdo con el pragmatismo se fundamentaba en la experiencia. Para los pedagogos de la Escuela Nueva un centro educativo que solo se dividía en agrupaciones por cursos o grados para los fines de la enseñanza, nunca desarrollarían una vida social que pudiera preparar o iniciar al niño para las experiencias de la vida de la comunidad.

El pensamiento pedagógico hondureño, del autor (Rafael, 1994: pág. 11); cita la memoria sobre la educación por José Cecilio del Valle (177-1834) ; “La obra más grande entre todas las obras es crear; y la educación es una especie de creación, educar, es formar un ser que no existía del modo que se ha formado; es darle el conocimientos útiles y hábitos morales que exige su conservación y perfección”; nos ilustra que la formación es una construcción en un proceso con desarrollo profesional y que esta debe estar asociada a exigencias en búsqueda del perfeccionamiento docente.

El documento “Código de Educación Pública de 1947”, ilustra que este periodo permitió y legitimó la adopción y vigencia de las ideas pedagógicas del pragmatismo y el progresismo en el sistema educativo hondureño, durante su vigencia se modernizó la gestión pedagógica , especialmente haciendo énfasis en el nivel primario y en los

centros formadores de docentes, en convertir la escuela tradicional en escuela nueva utilizando metodologías activas; la Secretaría de Educación adoptó una organización que permitió la gestión moderna que garantizaba el funcionamiento adecuado de los siguientes niveles formales: Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Normal, Educación Técnica, Educación Artística y Educación Física, con la contribución al sistema, de contar con el registro estadístico escolar; se crearon las Escuelas de Verano para capacitar al magisterio y el programa de profesionalización de los maestros sin título docente; se apoyaron las escuelas de ensayo y se aplicaron métodos de enseñanza; se fortaleció la educación artística; la educación fue centralizada y se reorganizaron los niveles administrativos departamentales; se crearon los núcleos escolares y se mejoraron los servicios de supervisión; se creó el Departamento de Escalafón; Simultáneas a los impulsos reformadores que se producían bajo la normativa general del sistema educativo, aparecieron amplias y profundas reflexiones sobre el perfil del docente y cualidades inherentes a sus funciones.

Se consideraba que la formación y la preparación, su cultura general y profesional eran elementos indispensables en el éxito de la educación, pero que, por la carencia de estímulos, había caído en el abandono; asignaron técnicos para administrar establecimientos formadores de maestros que funcionaban en la capital (de varones y de señoritas); coordinaron la elaboración de planes y programas de estudios de educación primaria y normal; crearon el Servicio de Orientación Vocacional en el Instituto Central de Varones; y organizaron y dirigieron la Escuela Normal Superior, antecedente de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

El antecedente vislumbra a indagar la formación docente; conocedores del tema en el País, reconocen que es uno de los problemas que enfrenta el sistema educativo; entre estos problemas, se menciona que el “modelo de cascada”¹ de capacitación ha fracasado, posiblemente no ha venido formado parte de un sistema integral y por un equipo de especialistas que contribuyan a su consolidación y manejo de un sistema

¹ Un modelo de capacitación de cascada, es definido para promover la transferencia de conocimientos y diseminar la información por escalas, Nivel Central, Dirección Departamental, Distrital, Municipal y finalmente al docente, por un equipo de facilitadores quienes trabajan en los centros educativos.

estructural y un sistema de evaluación permanente; posiblemente ha sido concebido como medida remedial, a mi juicio se ha tendido limitados resultados y productos que apunten a indicadores que fortalezcan la calidad educativa. Por tanto, será interesante contar con un sistema integral, es decir articular los subsistemas inicial y permanente, en que incluya diferentes programas para docentes con acceso a todos los estratos; de esta dificultad, a mi juicio el problema se agrava con el ingreso al ejercicio docente, posiblemente con limitaciones y debilidades propias del proceso formativo adquirido y, de nuevas o pasadas exigencias de conocimiento sobre la realidad educativa –cultural, social de las comunidades.

La oferta de programas de inserción laboral a docentes noveles, intermedios y expertos, genera elevar el nivel del perfil formativo, así como desarrollar los niveles de competencias con el ejercicio docente; esta investigación se propuso indagar los factores que han intervenido para que esta situación sea muy evidente en la educación. El alcance de una propuesta novedosa que transforme los procesos actuales de formación docente en Honduras, es más que necesaria.

Las razones que justifican y enmarcan este trabajo, en primer lugar: la inserción del docente novel a la docencia en el marco de un sistema de formación integral posiblemente genere un programa contando con un ciclo formativo para el desarrollo profesional del docente; permitiendo la valoración como prioridad a la identidad del perfil – docente acompañado por un enfoque de capacitación estratificada en articulación de subsistemas de formación inicial y permanente. En segundo lugar, la valoración de las teorías de desarrollo sostenible debe ser un eje en los enfoques de los sistemas educacionales; temas que deben ser discutidas en las agendas gubernamentales y en la política educativa a nivel nacional e internacional.

En tercer lugar, el estudio representa una aportación a la sociedad del conocimiento, como a las teorías del desarrollo humano que forman parte de la educación para el bienestar común desde la implementación de un sistema de

formación docente integral. En cuarto lugar, la investigación profundiza sobre las condiciones en que se realiza la inserción docente al sistema; los resultados de la investigación ilustran predictivamente hacia donde orientar la toma de decisiones, el planteamiento de políticas educativas sustentadas en los enfoques que propone la teoría de Desarrollo Humano Sostenible.

La investigación registra experiencias documentadas relacionadas con la formación docente, específicamente en las formas de inserción en Finlandia, Singapur, Corea, China, Japón, Chile, Argentina, EE. UU., Canadá. El debate se origina en la valoración social que se realiza sobre la educación y los profesores, la atención a consideraciones prácticas o del oficio, la preocupación simultánea por aspectos disciplinarios y prácticos -que adquiere expresiones diversas- la vinculación con el sistema escolar y con el Ministerio de Educación o su equivalente.

En un informe realizado PREAL (2011), se describen las formas de inserción docente en algunos países, para el caso de Finlandia, todos los profesores finlandeses se forman al menos al nivel del grado de Magister y no pocos al nivel de Doctor; esta política finlandesa asegura una preparación académica exigente que garantiza a posteriori la adquisición autónoma de otros conocimientos y un nivel analítico que facilita su relacionamiento con otros saberes, realizar investigaciones científicas, relacionarse con otras disciplinas y culturas. Todos los profesores que participan en la formación de los futuros profesores de escuela elemental son académicos de jornada completa.

Según autores del Informe PREAL, son las Carreras de Pedagogía de los centros universitarios quienes están gestando la política de formación docente para que sea aplicada en las instancias formadoras de docentes, caso de los institutos disciplinarios que prestan el servicio de formación docente; estas instancias son responsables de formar profesores haciéndose cargo de todos los aspectos prácticos de la carrera. Se expone el caso de Singapur donde existe una mayor integración de la disciplina pedagogía en su relación teórico - práctico.

El Informe hace referencia también a las competencias profesionales de un egresado del área de educación, priorizando un perfil de egreso en función de las áreas de aprendizaje que deberá fortalecer en su ejercicio profesional el área de comunicación considerando que el docente deberá expresarse de forma clara y correcta en la lengua materna, tanto oralmente como por escrito, en diversos contextos relacionados con la profesión docente, es decir el acto de enseñar; deberá diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje según los contenidos temáticos, según los estudiantes involucrados y el desarrollo de competencias consideradas en el programa de formación; deberá pilotar situaciones de enseñanza-aprendizaje para los contenidos, según los estudiantes involucrados y el desarrollo de competencias consideradas en el programa de formación; evaluar el progreso de los aprendizajes y el grado de adquisición de las competencias de los alumnos según los contenidos y planificar, organizar y supervisar el modo de funcionamiento del curso para favorecer el aprendizaje y la socialización entre estudiantes.

Uno de los más importantes debates que contempla esta investigación está relacionado con la búsqueda con un nuevo perfil del docente para se desempeñe en los primeros niveles del sistema educativo, hoy día se plantea la necesidad de revalorizar las competencias que debe dominar un docente, entre lo que se quiere hacer y lo que termina resultando, planteándose reformas de carácter nacional como local. La tesis recupera un debate sobre el nuevo rol que desempeñan los docentes en una sociedad que se transforma aceleradamente, exigiendo un cambio de mentalidad respecto a hacia donde orientar la formación docente y su ejercicio, hay quienes proclaman y defienden su revalorización y profesionalización.

Los objetivos de la investigación se cumplieron, la investigación logró identificar que persiste un debate sobre el rol que debe desempeñar el docente actual y su perfil formativo, especialmente por las funciones que le toca desempeñar en la práctica educativa, la sociedad desconfía del docente como facilitador de cambio, esta discusión se relaciona con el “fracaso acumulado”, tal como lo plantea en el campo de la formación docente, en los cambios e impactos esperados en las mentalidades y las

prácticas de los docentes en su ejercicio profesional y su incidencia reflejada en los resultados escolares con los alumnos(as).

De la importancia del rol de docente, se espera que existan nuevos mecanismos de evaluación al seguimiento del desempeño docente y de sus incentivos. Las concepciones del sistema de formación están siendo parte de los debates temáticos de las agendas de discusión por parte de las agencias internacionales. Generalmente se valora al docente como actor más de la calidad de la educación, junto al texto escolar, el tiempo de instrucción, o la biblioteca, entre otros; siendo uno de los más significativos debates en los últimos tiempos.

Uno de los mecanismos más conocidos para identificar estos cuestionamientos está relacionado con las evaluaciones de los sistemas educacionales en América Latina, especialmente en lo referente a proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación y las evaluaciones de las reformas educativas. Un ejemplo son las acciones realizadas por el Programa Mundial de Educación para Todos, mostrando resultados muy limitados en la "mejoría de la calidad" en el plano de los rendimientos escolares y no digamos ya de los aprendizajes. Si hay mejorías, en algunos países son modestas y en términos económicos, seguramente no tendrían relación costo-beneficio. Es decir, la cantidad de dinero invertido, el endeudamiento con el cual se han hecho las Reformas Educativas en esta década, no ha dejado a la fecha un saldo claro en términos de una mejoría de la calidad educativa, los resultados escolares siguen siendo altamente discutidos por las agencias internacionales.

Los resultados de esta investigación sugieren la necesidad de formular una iniciativa de País para fortalecer la docencia e inserción; conceptualizando la formación del profesorado y sus prácticas educativas que apunten al desarrollo humano según competencias y habilidades, un nuevo repunte a la formación y capacitación docente como un factor central para el mejoramiento del sistema educativo nacional. La verificación empírica realizada profundiza sobre las formas en que hoy día funcionan los sistemas de formación docente, el análisis hace referencia al nuevo rol que debe desempeñar el docente como agente de cambio y formador de personas que orientan los procesos de desarrollo de humano sostenible.

La interpretación de los datos se realiza mediante un enfoque cualitativo con un proceso de análisis por categorías hasta concebir unidades de análisis y sus significados en las versiones de los informantes; de esta forma se identifica imaginarios que determinan el valor de la educación como el medio que la humanidad ha definido para lograr desarrollar capacidades y competencias en ámbitos disciplinares distintos, según sea el contexto social en que se desarrolla la enseñanza y las estrategias formativas (diversas y flexibles) para responder a las múltiples y diferentes necesidades individuales, sociales y contextuales.

Con el interés de viabilizar cambios para la mejora continua de la calidad de la educación de los niveles básicos y media en Honduras; los objetivos específicos se orientaron a: caracterizar el sistema actual de formación y capacitación docente con la finalidad de aportar a la construcción de una propuesta de programa de inserción al docente novel en el sistema educativo para el sector público, mejorar el nivel de competencias, identidad, compromiso, actitud, autonomía en su rol como facilitador de procesos educativos orientados a la gestión del desarrollo humano sostenible.

Tesis de la Tesis: En Honduras, los procesos de capacitación han sido débiles por varios elementos: un sistema de formación desarticulado entre subsistemas - inicial y permanente, un enfoque o modelo de capacitación no definido a los estratos de la población docente, inexistencia de un programa de inserción laboral para el desarrollo profesional, procedimientos de contratación que no definen la cualificación de la identidad del **ser** docente en su ejercicio; esto no ha permitido la inserción y docencia a través de un programa que defina potencialmente el desarrollo profesional en forma estratificada, es decir la capacitación a docentes noveles, intermedios y experimentados, para la mejora de la calidad educativa e incentivando el rol del docente como agente de cambio desde el enfoque del desarrollo humano sostenible que coadyuven aspectos sociales, culturales en comunidades urbanas y rurales de Honduras.

Se predice que el ámbito de la educación puede y deber ser el motor de cambio para avanzar en la consecución del desarrollo sostenible, por tanto, es fundamental contar

con docentes no solamente comprometidos personalmente con la educación para el desarrollo sostenible, sino también preparados pedagógicamente a nivel profesional para enfrentar los múltiples retos en el marco del Sistema Nacional de Formación Docente, implementado mediante un programa de formación sistemático, coherente y articulado, que incluya y vincule transformando la tradicional forma de inserción al ejercicio docente y al desarrollo profesional.

Los resultados de la investigación muestran que no se trata solamente de diseñar un sistema de formación, sino de seleccionar el perfil idóneo, acompañado de capacitación por estratos, aprovechar el amplio desarrollo de los recursos tecnológicos disponibles hoy en día. El estudio plantea la necesidad que el profesorado se involucre en los procesos de desarrollo profesional y consecuentemente contribuya al desarrollo de los contextos escolares y entornos de la misma educación como área de desarrollo humano (Marcelo, 2011). Por otro lado, se retoma la “perspectiva de enseñanza - aprendizaje” a lo largo de la vida para los profesores, que implique a los países una atención más destacada, ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza y proporcionar incentivos, recursos para su desarrollo profesional continuo, esta argumentación se desarrolla en el texto, especificando la oferta a docentes noveles, intermedios y experimentados.

Este documento expone los resultados de la investigación en cinco capítulos, los cuales cuentan con una descripción del marco en que se desarrolla cada apartado; iniciando con un debate sobre la evolución que ha tenido la teoría del desarrollo humano y los modelos que han prevalecido, con el interés de relacionar los modelos, enfoques y su impacto en problemas globales, sistemas de cooperación que fortalezcan y coadyuven a la toma de decisión en este ámbito, la descripción de políticas de desarrollo de las cuales fomenten la institucionalidad en el cumplimiento objetivos de desarrollo humano sostenible.

El primer Capítulo presenta el abordaje metodológico, se explica la orientación del enfoque, método y técnicas utilizadas, también se describe al lector todo el diseño metodológico que sitúa la investigación.

El segundo capítulo describe que la educación para el desarrollo, ámbitos muy relacionados y la caracterización desde la perspectiva amplia, cuyas características diversas dependen del contexto, es decir de la cultura, idiosincrasia de los pueblos, por ello al hablar de educación y desarrollo es tocar un tema enmarcado en un fenómeno social- educativo, ámbito en el cual los ciudadanos, sus habitantes se educan, partiendo de la idea que la formación en todas las disciplinas del conocimiento, juega un papel no menos importante el **ideal educativo**, esto dependerá de nuestra propia memoria histórica y que tanto hemos avanzado en desarrollo de capacidades, o podría ser que el ideal educativo ha existido para subsistencia y tenemos gran factura de deuda con nuestra población en sí.

El tercer capítulo se describe, se explica y predice la consideración de un sistema de formación docente en forma integral, es decir en el énfasis de articulación de las estructuras que forman el sistema en general, posicionando al docente como agente de cambio en la profesionalización de carácter sistémico, con énfasis a la categoría cambio, indicando transformación real en el sistema educativo, concibiendo un sistema de formación docente en el marco de la institucionalidad de la educación.

El cuarto capítulo, describe los resultados de la verificación empírica, identificando las tendencias en base a las categorías fundamentales de: la capacitación, forma de inserción a la docencia, percepciones de identidad en el ejercicio docente, procedimientos de selección de docente, autonomía en el ejercicio de la docencia, actualización docente.

El quinto capítulo se presenta lineamientos para “programa de formación docente”, como un aporte científico al sistema educativo hondureño en general y con la convicción propia de la investigadora en mejorar la calidad de la educación de Honduras. Finalmente, se presenta un debate científico a modo de conclusiones.

Capítulo I

Construcción metodológica del objeto de estudio

1.1 Definición del problema

La educación por ser un objeto de estudio amplio y complejo; y para fines en relacionar la educación en el desarrollo humano, se plantea una de su interrogante principal y general.

¿En qué condiciones se logra integrar un sistema de formación para la inserción docente en su desarrollo profesional en Honduras?

1.2 Justificación

La estimación de conveniencia académica se considera, un aporte científico al sistema educativo hondureño, a los niveles que lo conforman; asimismo a otras instancias institucionales involucrados en atender la educación y específicamente a todos los actores que toman decisiones. El procedimiento metodológico con base al objeto de estudio implementado es un enfoque cualitativo, experiencia que puede ser un hilo conductor para sumergirse en este tipo de temas a indagar, con la idea de valorar el imaginario- simbólico de los informantes principales como en este caso los docentes; siendo en nuestro contexto investigativo un reto la investigación educativa, “suponiendo” para quienes aportan al crecimiento del conocimiento abordajes cualitativos y sobre todo considerando que beneficiará a la sociedad en general.

Los resultados y hallazgos encontrados en el estudio, serán utilizados para extrapolar información requerida para la toma de decisiones y fortalecer las políticas educativas en atención a la temática; el valor teórico será un aporte científico al diseño de programas para la inserción al docente principiante al ejercicio de la docencia en general.

Su valor metodológico cualitativo, contribuirá a fortalecer los datos cuantitativos que se han generado en la investigación cuantitativa en esta temática, realizadas por las academias, instituciones y organizaciones.

Otra razón de esta investigación, radica que en la actualidad el sistema de educativo se está gestando una Ley Fundamental de Educación en Honduras, (Legislativo 2012) lo que describe prescriptivamente el objeto d estudio en mención.

“Capítulo II de la Formación Inicial, Artículo 68: La formación inicial del docente es el proceso que acredita a una persona para el ejercicio profesional de la enseñanza en algunos de los niveles y modalidades del Sistema Nacional de Educación, bajo conocimiento y competencias profesionales. Capítulo III de la Formación Permanente, Artículo 70: Es el conjunto de los procesos estructurados y organizados para dar continuidad a la formación inicial, normalmente asumidos por una instancia responsable que actúa en correspondencia con la entidad formadora, y que tendrá a soportarse en la investigación y seguimiento al trabajo docente.”

A la luz de los requerimientos legislativos, normativos en proceso de gestación, nos permitimos aportar a las instancias correspondientes, la investigación y sus resultados que aproxime a mejorar la prescripción en mención, específicamente una propuesta de inserción docente articulado en la formación inicial y permanente, alcance que estaría en concordancia con las instituciones formadoras de docentes para la educación básica y media, niveles que se está adaptándose a las nuevas condiciones de gestión interna y externa, por lo que sugerimos es urgente el desempeño de nuevos roles en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación nacional.

(Alas y Moncada 2004), “Los profesores que trabajan en la docencia tienen una responsabilidad mayor a la que tienen otros profesionales, considerando el mismo nivel de responsabilidad en la tarea que realizan, su trabajo no es un trabajo cualquiera, es una tarea que tiene efecto de largo largo, no solo porque trabajan con seres humanos de distintas edades sino por el efecto multiplicador que su trabajo produce.” Por tal razón, las reformas tienen como común denominador un modelo de formación que enfatiza los roles de docentes, razones que son de suma importancia para el desarrollo profesional de un perfil eficiente para el desempeño laboral; de manera tal que la pertinencia social en el entorno y en congruencia con las razones expuestas, son definitivamente aspectos vulnerables que se deben valorizar para mejorar esta tarea compleja y en la que deben participar todos los ciudadanos para una educación justa y equitativa.

1.3 Objetivos de investigación

Objetivo general

1. Generar líneas metodológicas y aportar al debate científico a programas de inserción docente en el sistema educativo hondureño e incentive el rol del docente como facilitador del desarrollo humano sostenible.

Específico

1. Indagar la caracterización del proceso formativo recibido por docentes de educación básica, media y la articulación a la inserción en el desarrollo profesional.
2. Diseñar lineamientos estratégicos para un programa de inserción a docentes noveles que contemple un sistema formación articulado e incentive el perfil identitario del docente.

1.4 Delimitación

El presente estudio describirá las condiciones en que se encuentra el sistema de formación docente en la educación básica y media, para los profesionales en el área de la educación en Honduras, identificando informantes en los departamentos de Francisco Morazán, Cortes, Santa Bárbara, Atlántida, Lempira e Intibucá; así mismo definir el alcance del diseño de un programa de inserción a docentes principiantes en el ejercicio de la docencia en el marco de un sistema de formación articulado entre lo inicial y permanente.

Para el logro de los objetivos de esta investigación fue necesario realizar una exploración de la realidad de país en cuanto a la caracterización del sistema de formación y la forma como se forman los docentes, el enfoque de capacitación docente utilizado en la última década, identificar las bases conceptuales explicativas del fenómeno que se investiga, conocer la situación actual del contexto hondureño y las expresiones en el campo con informantes claves. Siendo el objetivo, aportar líneas metodológicas y crear debate científico a programas de inserción docente en el sistema

educativo hondureño con la visión que la educación puede y deber ser el motor de cambio para avanzar en la consecución del desarrollo sostenible.

El estudio, aporta valoraciones desde una ruta de “sistema” descrito en el apartado de la propuesta, el cual explica que, un programa de inserción a docente novel, acompañado de un enfoque de capacitación a docentes con años en servicio intermedio y experimentado en los niveles de educación en mención; esta propuesta podría convertirse en una de las determinantes necesaria actualmente para mejorar la calidad educativa.

De manera que la educación por ser un objeto de estudio amplio y para fines específicos de esta tesis, se plantea una de las interrogantes principales;

¿En qué condiciones se forman los docentes en Honduras?

¿Es pertinente un enfoque de capacitación para la inserción a docentes noveles, intermedios y experimentados, para el desarrollo profesional en Honduras?

¿Incide un sistema de formación para incentivar el rol del docente como agente de cambio desde el enfoque del desarrollo humano sostenible que coadyuven aspectos sociales, culturales en comunidades urbanas y rurales de Honduras?

El proceso metodológico se basó en un esquema paradigmático cualitativo, interpretativo–fenomenológico que es un enfoque cualitativo; Como señala Pérez Serrano, *“la investigación cualitativa nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc. y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas...), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, test proyectivos, libros, anuncios,*

entrevistas, radio, televisión...; “En los últimos años esta técnica ha abandonado los límites de los medios de comunicación y se utiliza en marcos cada vez más variados, desde el contenido de las producciones personales como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos, a través de encuestas, entrevistas, registros de observación, etc.” (PEREZ SERRANO, 1993:133).

Es interpretativo porque indaga a profundidad el contenido de datos obtenidos y en un proceso de análisis e interpretación, estos se convierten en significados; asimismo se pretende aportar a cambios que coadyuven a la transformación de enfoques de formación docente y desde un método cualitativo específico—fenomenológico, la utilización de este corte metodológico, pretendió conocer las percepciones y criterios sobre las vivencias de la forma como se seleccionaron e insertaron al ejercicio de la docencia los informantes consultados; las técnicas para recolección de datos, la entrevista semiestructurada a docentes activos en el sistema y una entrevista a investigadores en el área de la educación, conocedores de la temática, siendo estas estrategias metodológicas para obtener características específicas a profundidad y comprender el hecho educativo en la forma como han sido insertados al sistema y como han sido formados.

1.5 Alcance

Implementación del proceso investigativo:

La Investigación conllevó una búsqueda de información bibliográfica sobre la temática investigada para orientar el debate científico inicial, revisar, analizar y contrastar teorías sobre el desarrollo humano sostenible y la temática relacionada con últimos debates que se están planteando en el mundo sobre el tema de formación docente. El análisis de documentos, según la clasificación de Colás Bravo (1998) es una técnica indirecta de recogida de información. Los documentos oficiales incluyen registros, actas de evaluación, actas de reuniones, guías curriculares, archivos estadísticos, cartas oficiales, fotografías, anuncios oficiales e institucionales, etc.

En el interés de fundamentar la propuesta de la tesis planteada fue necesario conocer y analizar Sistemas de Formación Docente en otros contextos, países con experiencia, que han creado marcos institucionales para el fortalecimiento de la educación; asimismo se conocieron informes de eventos mundiales que han abordado el tema, cumbres, encuentros regionales, foros, congresos, simposios. En este proceso de consulta se revisaron resultados de investigaciones sobre el eje temático de la tesis, artículos publicados en revistas científicas. Por el carácter de la investigación se realizó una amplia consulta bibliográfica, especialmente autores reconocidos por el rigor científico de sus aportes; el abordaje consistió en revisar, contrastar teorías de sistemas educacionales en la categoría de la formación docente.

Se realizó una investigación empírica para documentar la situación de país, conocer las expresiones del problema investigado; para este fin se seleccionaron una serie de instrumentos de consulta de conformidad con los objetivos de la investigación. Se aplicó un cuestionario a informantes clave, conocedores de la situación de la realidad hondureña, especialmente en lo relacionado con la práctica de la formación y la capacitación docente; para su selección se utilizó la base de datos de docentes activos con que cuenta la Secretaría de Educación, especialmente las Direcciones Departamentales de Francisco Morazán, Cortes, Santa Bárbara, Lempira e Intibucá, se formuló un instrumento con preguntas semi -estructuradas que permitiera el registro de información relevante relacionada al objeto de estudio.

Se realizó una segunda consulta para profundizar en el conocimiento de la situación educativa, aplicando otra entrevista semi estructurada para conocer aspectos relacionados con: rasgos, percepciones, actitudes, intereses, preocupaciones de docentes en servicio. Se entrevistaron en este segundo momento 60 docentes activos vinculados a la educación media y básica que laboran en centros educativos de los departamentos de Francisco Morazán, Cortes, Santa Bárbara, Atlántida; para lograr este propósito, se diseñaron matrices que facilitaron la interpretación de los significados por cada categoría y dimensiones y finalmente fueron sometidos a un profundo análisis de significados.

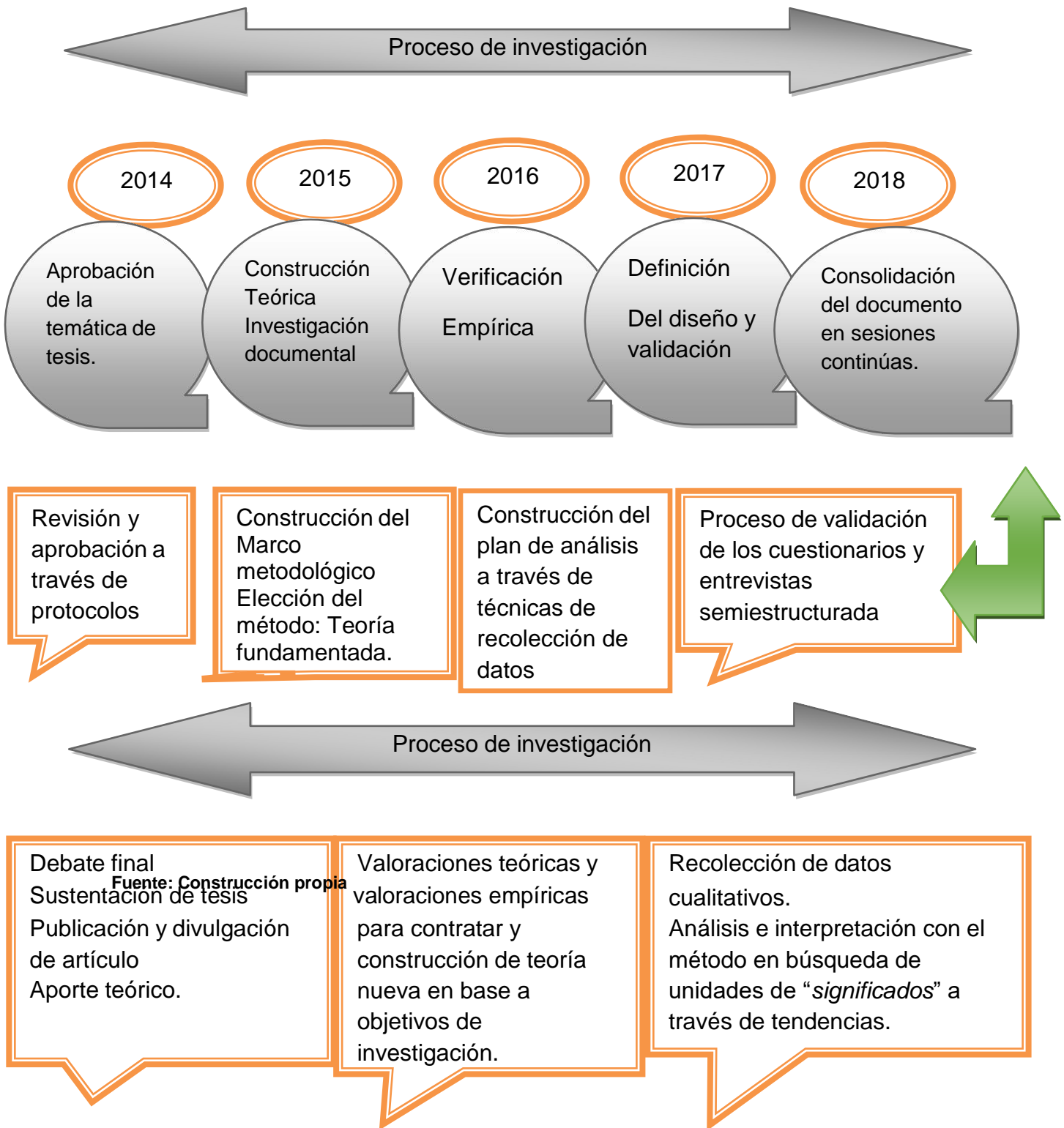
También se realizaron entrevistas a profundidad para conocer la opinión de investigadores nacionales sobre temas de educación en Honduras, en su mayoría investigadores reconocidos por sus aportes científicos, este grupo de informantes fue seleccionado en forma intencionada, con los criterios siguientes: Investigador en el área educativa con temas relacionados, con publicaciones, grado académico en doctorado y maestrías, conocedores de contexto educativo nacional. Se aplicó el instrumento en sus lugares de trabajo y estableciendo un previo diálogo sobre la explicación del por qué la aplicación del mismo y asimismo conocer su reflexión a la temática y específicamente indagar el objeto de estudio desde instituciones formadoras de docentes, acércanos a informantes, tal como lo argumenta Serrano (2004), “a través de la investigación nos acercamos al conocimiento de la realidad desde una aproximación sistémica de la misma”.

Como parte de la construcción y, para operacionalizar las categorías y dimensiones relacionadas con este estudio, se elaboró una matriz con la finalidad de posicionar cada instrumento de consulta en el logro de los objetivos. Se diseñó una matriz de operacionalización de las categorías y dimensiones para ambas técnicas en base al método de la teoría fundamentada con rasgos de fenomenología según del objeto de estudio. (Ver Anexos 1).

1.6 Diseño

Etapas del proceso de investigación: Refiriéndose al proceso metodológico y de concreción de las etapas de investigación se realizó en cinco (5) momentos, tal como se detalla en la siguiente ilustración.

Figura 1: Proceso de Investigación



Fuente: construcción propia

Este proceso comprendió la etapa inicial de concreción del objeto de estudio hasta la etapa final del diseño de investigación. La selección del tema está relacionada a una práctica profesional comprometida e interesada en la búsqueda de alternativa a uno de los problemas más álgidos que enfrenta el sistema educativo nacional, relacionado con las competencias profesionales que debe tener un educador para que se desempeñe óptimamente y que está directamente vinculado con la inserción laboral.

El estudio implicó precisar los límites del trabajo de investigación a la luz de referentes teóricos- metodológicos estudiados en los módulos de la malla curricular del Doctorado; el proceso de aprobación consistió en la defensa del anteproyecto con los elementos normativos aprobados por la UNAH y el Doctorado para tesis doctorales. El proceso investigativo conllevó una serie de etapas que en aproximaciones sucesivas fue permitiendo la consolidación y comprensión del objeto de estudio, en esta etapa se formuló un plan de investigación y un cronograma de trabajo.

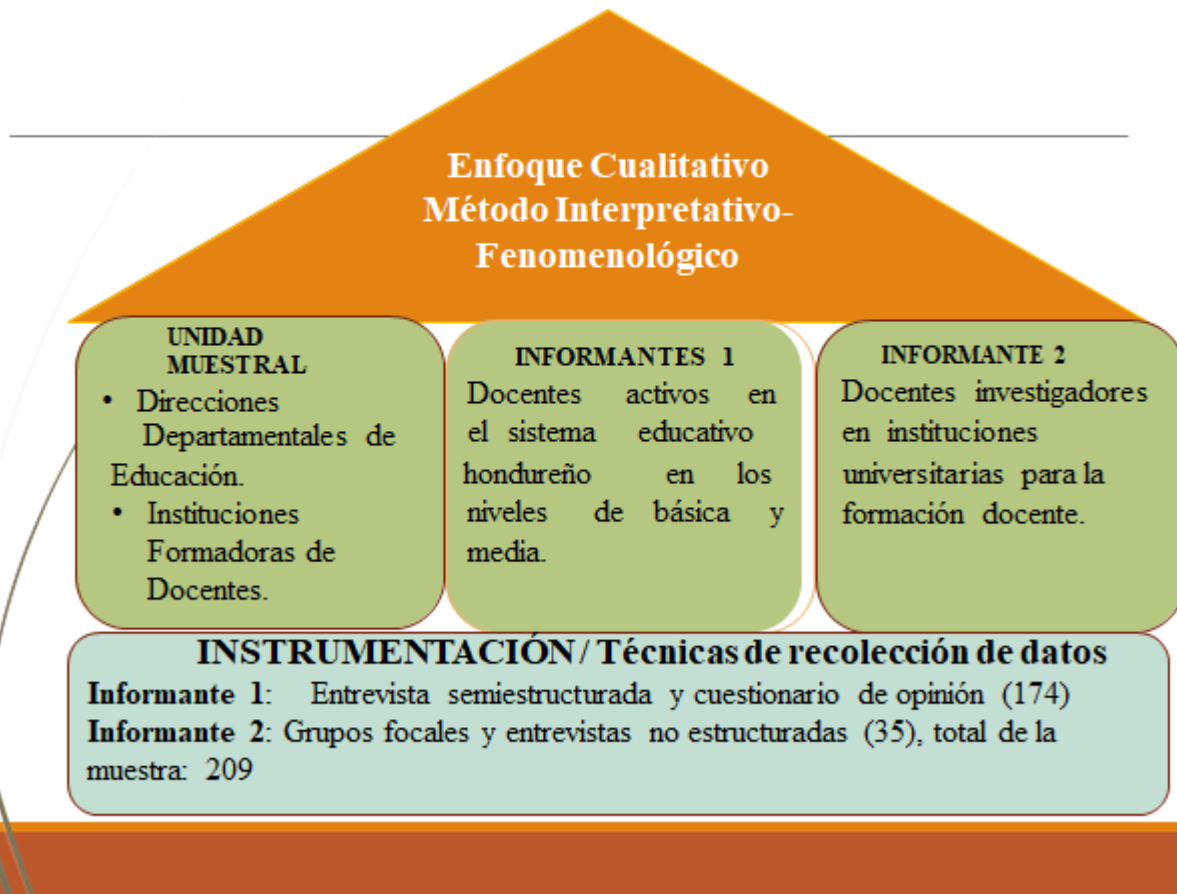
1.7 Procedimiento para seleccionar los informantes:

- Selección de la unidad de análisis: Niveles en el sistema de educación básica y media.
- Fuente de las unidades muestrales para seleccionar los informantes: Direcciones Departamentales en los departamentos de Cortes, Atlántida, Intibucá, Santa Babara, Lempira y Francisco Morazán, los contactos de enlaces en la Unidad Técnico Pedagógica de cada departamento y las instituciones formadoras de docentes en Honduras.
- Criterios para seleccionar los informantes: docencia en servicio activo ubicado en diferentes departamentos con preferencia en zonas de central, occidente, oriente y norte del País, plaza permanente en sector público, años de servicio, ubicación rural y urbana.
- El tipo de Muestreo utilizado es el intencionado; se consultaron una muestra de 204 docentes (Ver mapa de Honduras, la distribución por departamento y niveles).

- Población: según documento oficial de la Secretaría de Educación y el Instituto Nacional de Estadística (INE- 2017), los docentes en servicio del sector público son 87,550 en el sistema educacional en los niveles de pre básico, básico y medio. Se seleccionó una muestra intencionada compuesta por 109 docentes activos en los niveles básicos y medio en cinco departamentos de país: Lempira (población de docentes activos 2,624), Intibucá (población de docentes activos 2,205), El Paraíso (población de docentes activos 3,633), Santa Bárbara (población de docentes activos 3,483) y Cortes (12, 494).

1.8 Ilustración del procedimiento para selección de informantes

Metodología de Investigación



Fuente: Construcción propia

Se utilizaron técnicas de tipo cualitativo para recabar la información, cuyo análisis hizo posible la identificación tanto de los momentos por los que transcurre el proceso de construcción de conocimiento, como de los procesos de pensamiento individual, a partir de conocimiento previo sobre la formación docente y que permitiese avanzar en forma progresiva para el logro de los objetivos.

Componentes del diseño fenomenológico de la investigación



Ilustración del proceso analítico 1: reducción de datos



1.9 Tipo de investigación: Cualitativo

1.9.1 Supuestos de partida del estudio: desde el enfoque fenomenológico – Interpretativo.

Enfoque social crítico en el proceso metodológico.

Supuestos...

1. Ontológico: Realidad del contexto social del docente hondureño en el marco de teorías del desarrollo humano, es decir con respecto a cuál es la naturaleza de la realidad social relacionada al perfil del ejercicio del docente.
2. Epistemológico: Objeto social de las estructuras institucionales de la formación docente, es decir, la interacción como la que se produce entre la institución formadora y el docente en su ejercicio para su análisis e interpretación- valoración.
3. Axiológicos: Posición del investigador en la realidad social encontrada.
4. Metodológicas: Pretende aportar a cambios metodológicos que coadyuven a la transformación de enfoques de formación docente desde un método cualitativo específico –fenomenológico.

1.10 Población y Muestra

Según documento oficial de la Secretaría de Educación y el Instituto Nacional de Estadística (INE), los docentes en servicio del sector público son **87,550** en el sistema educacional en los niveles de prebásico, básico y medio. Se seleccionó una muestra intencionada compuesta por 109 **docentes** activos en los niveles básicos y medio en cinco departamentos de país: Lempira (población de docentes activos **2,624**), Intibucá (población de docentes activos 2,205), El Paraíso (población de docentes activos

3,633), Santa Bárbara (población de docentes activos 3,483) y Cortes (12, 494). Tal como se explicó, los criterios de selección están relacionados con: docente con plaza permanente y en servicio, laborar en nivel básica y medio, con años de servicio de cinco en adelante y estar en la base datos de la Dirección Departamental.

1.11 Distribución de los informantes

En el caso del segundo informante se consultó a 60 docentes activos en el sistema para profundizar sobre la temática a través de la técnica de entrevista semiestructurada y a 33 investigadores (Especialistas en el tema)

Figura 1. Mapa político de Honduras con ubicación de informantes del estudio



Indicador:

Departamentos donde laboran docentes consultados

Departamento donde laboran investigadores – académicos



Fuente: SOPTRAVI 2016

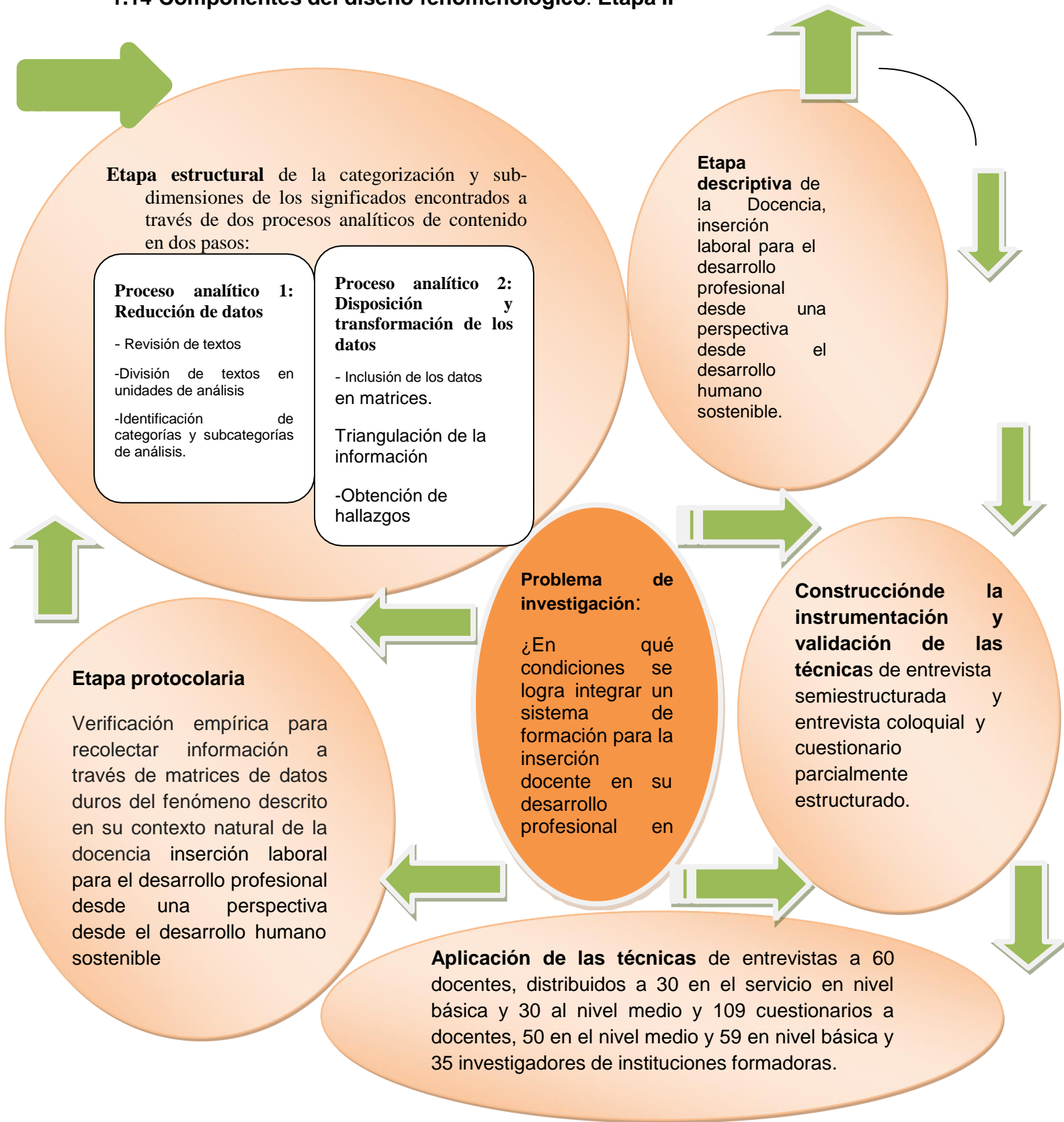
Distribución de informantes por departamento:

<i>Departamentos de Honduras</i>	Entrevistas a docentes en niveles		Cuestionario de opinión	
Atlántida	10	7		
Santa Bárbara	3	4		
Francisco Morazán	1	8	8	42
Lempira				24
Intibucá				20
La Paz				23
Sub- Total		60		109
Total de la muestra: 204				

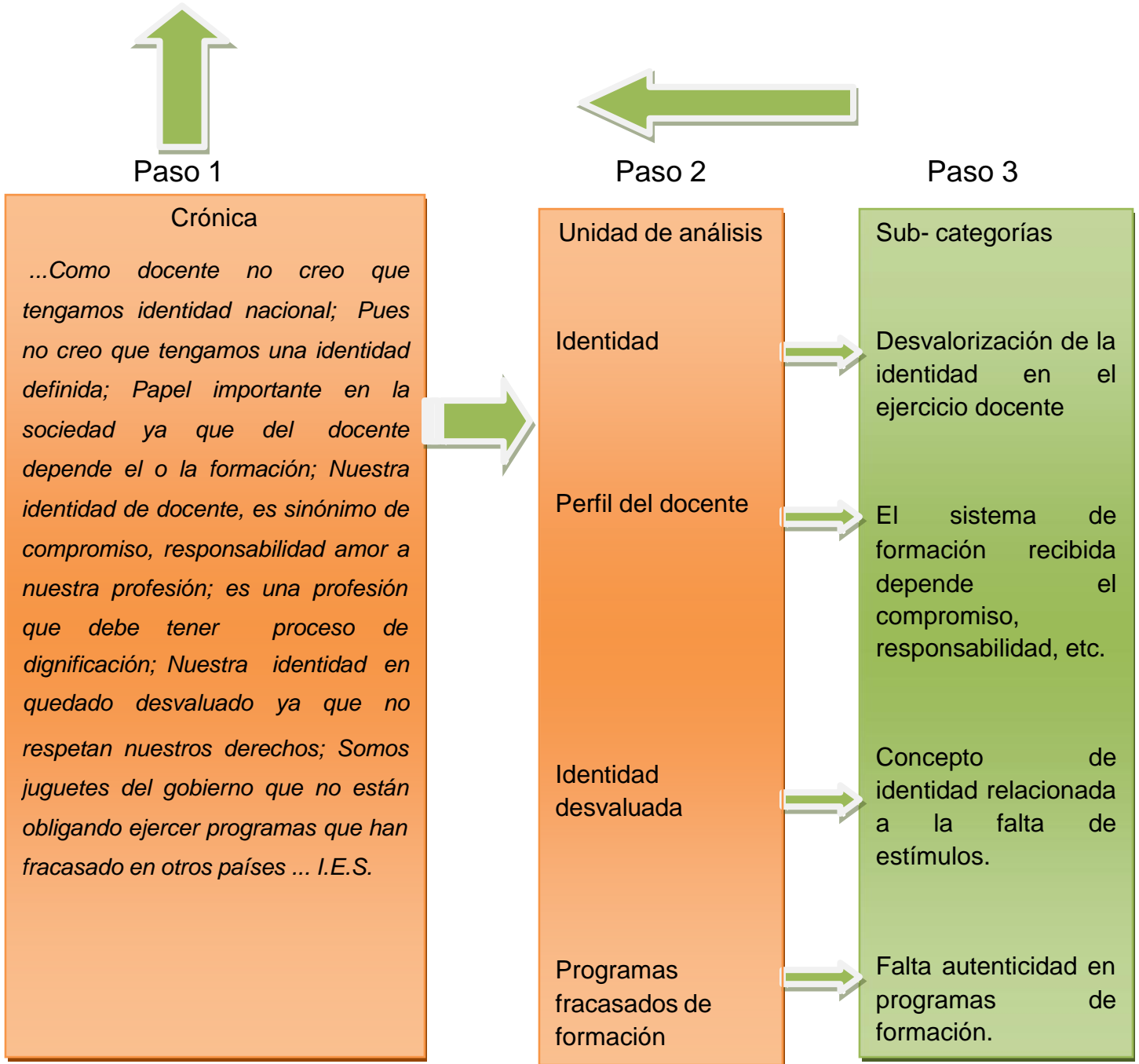
1.13 Diseño metodológico: Etapa I

Contexto temporal	Años en servicio activo 2015 al 2017
Contexto espacial	Instituciones de educación básica y media
Contexto teórico a responder estas preguntas mediante la metodología de teoría fundamentada.	<p>a. ¿Qué teoría de desarrollo humano se está implementando en el sistema de formación docente?</p> <p>b. ¿Cuál ha sido el modelo de formación que se ha desarrollado en los docentes noveles, intermedios y experimentados?</p> <p>c. ¿Qué procedimientos de contratación a docentes se han utilizado para en el sistema educativo, en los niveles de básica y media?</p> <p>d. ¿Existe un sistema de articulación entre los subsistemas de formación docente inicial y permanente en Honduras;</p> <p>e. ¿Cuál ha sido el sistema de formación en la inserción docente novel o principiante en las instituciones encargadas del sistema educativo hondureño?</p>

1.14 Componentes del diseño fenomenológico: Etapa II



1.15 Ilustración del Proceso analítico 1: Reducción de datos ²



² **Reducción de datos:** Un dato por sí mismo no constituye información, es el procesamiento de los datos lo que nos proporciona información

Ejemplo: Matrices de análisis de los datos .

Categorías	Sub- categorías	Informante 1	Informante 2, etc.	Teoría	Hallazgos
Identidad del docente	Desvalorización de la identidad en el ejercicio docente.	El sistema de formación recibida depende el compromiso, responsabilidad, etc.	Concepto de identidad relaciona da a la falta de estímulos.	La identidad docente según (Denise, 2007) la construcción identitaria docente comienza con la formación inicial, pero de igual forma, la autora advierte que la identidad se fortalece o desarrolla durante el desempeño de la profesión, un aspecto interesante, desde la postura de la identidad como proceso de construcción subjetiva es que ésta no se acredita con un título.	Las unidades emergentes de la definición de identidad se conceptualizan en su mayoría en una profesión desvalorizada en relación a la violación, de los derechos el cual ha decrecido un verdadero apostolado, con la vocación magisterial; surgiendo una identidad de empleado entre un engranaje de gobierno, el cual se refleja en el quehacer educativo en el aula, asimismo relacionando la mala calidad de la educación en la implementación de programas no surgidos de su contexto escolar.

CAPÍTULO II

Desarrollo Humano Sostenible

2.1 Debate sobre Desarrollo Humano Sostenible.

“La naturaleza no garantiza que promoverá, organizará y la sostenibilidad ni mucho menos ...fortalecerá el Sistema Social, el desarrollo humano en forma como medio para incorporar a las espontánea, por lo tanto, es necesaria comunidades que habitan en o la acción racional consciente, alrededor de áreas nacionales de responsable e inteligente de las vocación forestal en las actividades de personas para que sea sostenible, protección, manejo, forestación y considerando que la sostenibilidad aprovechamiento integral...; sólo tiene sentido cuando hace incluyendo la transformación, referencia al ser humano” Margarita Oseguera Ochoa.

Según documento, **“El Plan Marshall 1948 – 1952”**—oficialmente llamado **Europea Recovery Programa (ERP)**; El origen de las primeras discusiones sobre DHS está relacionado con la teoría económica del desarrollo después de la segunda guerra mundial a mediados de la década de los años cuarenta. La intencionalidad se relaciona con la misión que asumen los países que ganan la guerra, de mejorar las condiciones de los países que a nivel mundial tenían bajos ingresos, implementado fundamentalmente el crecimiento económico mediante la incentivación a la producción de bienes y servicios. Esta teoría partía del supuesto que se reduciría la pobreza e incrementaría el bienestar general de la población, siendo esta concepción de corte utilitarista, es decir que a mayores rentas y mayor utilidad se asociaba al bienestar económico; se partía del supuesto que el crecimiento económico era el fin y el medio para lograr el desarrollo.

Con el tiempo la teoría del crecimiento económico pierde credibilidad por las reiteradas crisis que se generaron en esa época, fue en los años 80 cuando los niveles de pobreza quedaron evidenciados tanto en África como en América Latina, amplias regiones y territorios se hundieron en una profunda crisis. Surgen los planes de desarrollo enfocados principalmente en la “estabilización” y el “ajuste estructural, Honduras fue parte de esta realidad.

Las políticas convencionales de estabilización y de ajuste provocaron un empeoramiento de la situación económica, el peso del ajuste recayó invariablemente en los grupos más desfavorecidos, lo que generó mayor desigualdad y mayor pobreza.

Ante esta situación surgen propuestas, siendo una de ellas la del Programa de Naciones Unidas para la educación UNICEF, quien sugirió la urgencia de diseñar y ejecutar programas de ajuste que protegieran a los pobres del grave deterioro de las rentas, favoreciendo la inversión en salud básica, la alimentación, la protección de la y los servicios educativos. El pensamiento alternativo sobre desarrollo emanado del relatorio de Uppsala se vio fortalecido a finales de los ochenta con la propuesta del *Ajuste con rostro humano* de la UNICEF, publicada en 1987. Dicho informe supuso la más elaborada alternativa a las recomendaciones de estabilización y ajuste estructural propugnadas por el FMI y el Banco Mundial desde los años setenta.

En este documento se defendía la necesidad de una estabilización económica (ajuste ortodoxo, preconizado por el FMI) y de un ajuste estructural (ajuste orientado hacia el crecimiento, preconizado por el Banco Mundial), pero se iba más allá defendiendo que dicho ajuste habría de hacerse garantizando la protección de los grupos vulnerables, es decir, que toda la población viese cubiertas sus necesidades básicas de nutrición, salud y educación (Cornia et al., 1987, vol. 1, pp. 163-166).

Este enfoque, llamado “ajuste con rostro humano”, constituía un gran desafío frente a las corrientes dominantes del modelo utilitarista que planteaba a mayor producción mayores rentas y que mayores rentas, mayor utilidad y bienestar económico. El nexo entre mayor producto y menor pobreza se consideraba tan fuerte que muchos economistas estaban convencidos de que bastaba centrarse exclusivamente en el crecimiento para alcanzar el objetivo último de desarrollo. El crecimiento se convertía no sólo en el medio para alcanzar el desarrollo sino en el fin del desarrollo. La mayoría de los debates en torno a posibles estrategias alternativas de desarrollo no iban más allá de discutir la mejor forma de acelerar el incremento de la producción de bienes y servicios.

Los desaciertos que generó este planteamiento obligaron a la teoría económica a buscar nuevos modelos alternativos y políticas de desarrollo que posicionaran al ser humano y su bienestar como sujeto y objeto del cambio. Se abre el debate sobre la teoría del desarrollo humano obligando a realizar profundas revisiones a la teoría clásica.

Surge en el seno de las Naciones Unidas la preocupación por el incremento progresivo de la pobreza a nivel mundial y la necesidad de generar nuevos planteamientos, posicionando la teoría del desarrollo humano sostenible. Surgen teóricos que han posicionado este debate, entre ellos Mahbub ul Haq asesor especial del PNUD; a partir de 1990 el PNUD comenzó a publicar anualmente un Informe sobre Desarrollo Humano que desarrollaba el concepto de desarrollo humano e intentaba demostrar a los responsables de diseñar las políticas de desarrollo cómo la estrategia podía traducirse en términos operativos, el Banco Mundial apoyó esta iniciativa la que creó un enorme interés en todo el mundo.

Esta nueva concepción paradigmática sobre el desarrollo humano, surgida en los años ochenta, representó un cambio radical por el cuestionamiento al utilitarismo que servía de fundamento a gran parte de la economía del desarrollo, y es a partir sobre todo de la obra profundamente innovadora del economista y premio Nobel Amartya Sen, que se inicia una construcción teórica aún hoy vigente; el proceso de desarrollo se ve como una ampliación de las “capacidades” de las personas y no como un aumento de la utilidad y del bienestar y satisfacción económicos. Es decir, el objetivo del desarrollo no es incrementar el producto sino propiciar que la gente disponga de una gama mayor de opciones, que pueda hacer más cosas, vivir una vida más larga, prevenir enfermedades evitables, tener acceso a la reserva mundial de conocimientos, la idea de esta postura es destacar que capacidades y opciones están íntimamente relacionadas.

La teoría del desarrollo humano sostenible ubica a las personas en el centro del escenario, sustituyendo la visión de un desarrollo centrado en los bienes de consumo. Es importante señalar que este enfoque HDS no queda exento de grandes críticas sobre todo por la forma como ha sido medido el desarrollo y uno es el cuestionamiento

más serio es el relacionado con Producto Nacional Bruto (PNB) per cápita como índice de desarrollo.

Los orígenes del proceso de desarrollo humano y la construcción hegemónica ha sido ampliamente debatido a lo largo de la historia por teóricos y analistas de las civilizaciones, sociólogos, politólogos, economistas, historiadores etc. que han analizado, utilizado y cuestionado el mismo, su evolución y las implicaciones que tal concepto ha significado para la evolución de las sociedades. Esta investigación, no se centra específicamente en el concepto de desarrollo, por lo que se realizará aspectos principales que sirvan para entender mediante la apertura del debate y cómo se está utilizando en un ámbito más concreto como es el espacio local en la comunidad y que el rol de la educación tiene su incidencia y como las Organizaciones mundiales el PNUD, El Banco Mundial, (1990), está definiendo mediante procesos actuales.

El PNUD (1990) definió el Índice de Desarrollo Humano como el medio para medir capacidades, considerado como el conjunto de opciones de que dispone una persona, las libertades que goza; el PNB per cápita pretende medir el disfrute subjetivo que se obtiene del consumo, de manera que en esta revisión se plantea la necesidad de considerar el IDH y el PNB per cápita no como indicadores recíprocamente excluyentes, sino como indicadores complementarios que proporcionan información distinta, y que de alguna forma muestra datos tomados en cuenta para decisiones.

Para fines de esta investigación se valora IDH por ser la educación un referente fundamental de medición al referirse al desarrollo humano. El IDH se desglosa en cuatro componentes: esperanza de vida al nacer, tasa de alfabetización adulta, tasa de matriculación combinada en educación primaria, secundaria y terciaria, y renta real medida en términos de paridad de poder adquisitivo.

Para algunos autores consultados sobre la temática del IDH, la renta no se utiliza como indicador de bienestar personal sino como un elemento potenciador de las capacidades humanas. Se trata de un punto clave para comprender el concepto de desarrollo humano.

Somos del criterio, que el objetivo de toda política de desarrollo tiene que ser un incremento de las capacidades humanas, la estrategia de desarrollo tendrá que ampliarse para incluir otras muchas dimensiones además del crecimiento del PNB. Una de estas dimensiones adicionales es la distribución de la renta.

El IDH ha demostrado ser un instrumento flexible capaz de medir diferencias entre países en su nivel de desarrollo humano y cambios en el desarrollo humano a lo largo del tiempo; también ha sido posible medir el impacto de la desigual distribución de la renta y en el desarrollo humano.

Por su importancia del estudio el IDH se ha desagregado a nivel nacional, se ha calculado por regiones y provincias con el fin de medir las diferencias espaciales de desarrollo humano. El PNUD, coherente con su defensa de un desarrollo humano *sostenible*, ha intentado incorporar variables medioambientales al IDH, pero hasta ahora la posibilidad de elaborar un Índice de Desarrollo Humano “verde” no se ha demostrado factible; el concepto de desarrollo humano ha obligado a reconceptualizar la noción de pobreza.

2.2 Institucionalización de la perspectiva de desarrollo humano: hacia la planificación estructural de un sistema integral.

La aceptación del concepto de desarrollo humano planteado por las Naciones Unidas, a mi criterio se debe, en parte, al poder de las ideas subyacentes y en parte al hecho de que el desarrollo humano, esto generó la institucionalización en la planificación estructural desde un sistema integral en el seno del sistema de Naciones Unidas. Asimismo, El PNUD, y más concretamente Mahbub ul Haq, merecen todo el reconocimiento por ello, consecuentemente se conoce que “El *Informe sobre Desarrollo Humano* iniciado en 1990”, se expandió y se elaboró basándose en el concepto de desarrollo humano y lo hizo de una forma amena que atrajo a un gran número de lectores y con numerosos economistas del desarrollo, experimentados e innovadores que contribuyeron a garantizar que el rigor académico.

Los informes generados en el marco IDH, se mantenía la postura de la crítica y uno de los aspectos era a los mecanismos de mercado y la marginación de temas

relacionados con las instituciones y la equidad. Esto contribuía a dar importancia de la participación de la gente en la vida económica, cívica y política, se instauró en el hilo conductor de todo el informe. Este cambio exigirá priorizar la creación de empleo, la inversión en las personas, una distribución equitativa de los recursos y la creación de redes de protección social más sólidas.

El informe sobre desarrollo humano (Fondo de Cultura Económica, 1994); abordó los temas de la agenda de la Cumbre Social de Copenhague, concretamente la reducción de la pobreza, la creación de empleo y la integración social, el tema de la seguridad humana, y se proponía que los programas sociales necesarios para garantizar la seguridad. El Informe de 1995, anticipando la conferencia mundial sobre Mujer y Desarrollo de Beijing, se centró en temas de género. Se analizaron las múltiples dimensiones de las desigualdades de género, incluidas nuevas líneas de investigación sobre las diferencias entre la distribución desigual de la cantidad (o tiempo) de trabajo entre hombres y mujeres y la distribución de las retribuciones por trabajo (o rentas) entre hombres y mujeres. Los informes han ido proporcionando información de ejes transversales que varias instituciones han acogido estos temas en agendas de gobierno y específicamente en las agendas educativas, razones que nos posiciona hoy en día a los educadores en relacionar dos grandes aristas el desarrollo humano desde la educación.

Los temas tratados en el Informe sobre Desarrollo Humano son: la relación entre crecimiento económico y desarrollo humano (1996), la pobreza humana conceptualizada en términos de oportunidades (1997), los vínculos entre desarrollo humano y pautas de consumo (1998) y la globalización (1999). El informe del año 2000 se vuelve a tocar la cuestión de los derechos humanos: La secuencia de temas incluidos en la publicación del PNUD ha hecho mucho por institucionalizar el paradigma de desarrollo humano a nivel global. Y desde que el PNUD empezó a ayudar a los países en desarrollo a editar informes nacionales anuales de desarrollo humano, el análisis también se extiende a nivel de cada país.

Actualmente se ha realizado en más de un centenar de países y en determinados casos se han llegado a elaborar informes nacionales sobre desarrollo

humano; el volumen de información y de análisis es, pues, bastante considerable. Puede decirse que estamos en una etapa en la que la educación debe tomar su rol de participación.

El impacto que ha tenido el paradigma de desarrollo humano en la vida de la gente de los países en desarrollo, equivale a preguntar en qué medida la idea ha sido útil desde su implantación hace diez años; posiblemente su mayor contribución haya sido ofrecer debates sobre el tema de desarrollo humano sostenible o ha inyectado un elemento de competencia en el mercado de las ideas y ha conseguido romper el monopolio del FMI y del Banco Mundial en materia de orientación de estrategias de desarrollo. Aproximarnos a esta premisa, consideramos que la institucionalidad en estructuras de enfoques integrales ha iniciado y en efecto por absorber nuevas ideas, innovaciones para la transformación de instituciones que acojan esta teoría IDH para el reconocimiento de que la seguridad humana tiene que ser una parte integral del objetivo global de un gobierno, de una política.

El reconocimiento de la institucionalidad es fundamental, su importancia radica que organismos como el Banco Mundial respecto de la educación, la salud y las pensiones para las personas deben centrar el gasto público en estos sectores, la orientación de los programas financiados por el Estado hacia los sectores más necesitados y el fomento del sector privado como principal proveedor; reconocer que la distinción entre el sector “económico” y el sector “social” esta desarticulada, es decir que los gastos “sociales” son una vía fundamental para potenciar las capacidades, que la mejora de las capacidades es el objetivo último del desarrollo y que el gasto “social” es realmente una forma de inversión en desarrollo humano produce altas expectativas.

La génesis, su naturaleza, su dinámica y el impacto en la institucionalidad en materia de desarrollo humano, debe tener una postura al respecto y más en materia educativa; es necesario que el presente, revisar lo actual y de esta manera tener parámetros claros y definidos para enfrentar desafíos que aseguren cual es el camino más viable que conduzca el sustento teórico y práctico de las teorías del desarrollo.

Una nueva visión en materia educativa es conocer profundamente el andamiaje de estos informes y la forma como han contribuido a la institucionalidad del Desarrollo Humano, cuáles han sido los límites de este paradigma y cuáles son las tendencias y enfoques a procesos para atender necesidades e intereses de los diferentes contextos enmarcados en políticas, sean de organismos internacionales, de gobierno, de sectores sociales, etc.

“...Tanto la redistribución a partir del crecimiento como las necesidades básicas continuaban abordándose desde una perspectiva del desarrollo centrada en los bienes de consumo, pretendían únicamente asegurar que una parte mayor de los beneficios derivados del aumento de producción llegara a los grupos con rentas más bajas. Más tarde, la perspectiva de las necesidades básicas empezó a ver los bienes no como un fin sino como medio para otros fines”.

Esta época define el significado de desarrollo a crecimiento económico de una manera reduccionista, dedicada a un sector, esquematizando el desarrollo de una forma paliativa no como un todo, es decir a una población específica y esto debe tener una concepción más integral desde lo local por supuesto, en la cual intervengan actores protagonistas en costo – beneficio.

En la década siguiente, tras observar las consecuencias de los programas de ajuste estructural, fue la UNICEF la que llamó la atención sobre la necesidad de rediseñar los programas de ajuste para que protegieran a los pobres del grave deterioro de las rentas y de los recortes en los servicios sociales básicos. A este enfoque se le llamó *ajuste con rostro humano* (Cornia & Jolly, 1987).

La planificación estructural de un sistema integral en educación para el desarrollo, es una necesidad prescriptiva, no dejando por un lado la parte sentida, se considera un avance los ajustes estructurales de la planificación pero falta el más allá, es decir la vinculación muy de cerca con sectores sociales que tengan la participación decidida de tomar roles de participación y acceso a la construcción de una teoría que aproxime a ser integradora, organizacional para logros significativos de bienestar individual y colectivo.

Por otro lado, informes descritos anteriormente por las Naciones Unidas, se interpreta que existen propuestas fundamentales para mejorar iniciativas, pero que muchas veces han quedado en buenas intenciones y estas se han elevado el nivel de expectativas, sin embargo, algunos las califican como un hito, un ejemplo de ello es la introducción el desarrollo humano de Mahbub Ul Haq³, asesor del administrador general del PNUD en 1989. La iniciativa ha sido clave para la creación de teoría sostenible sobre Desarrollo Humano del PNUD, en la cual popularizó el concepto de desarrollo humano, se identifica índices para su medición distintos a los que se empleaban para la medición del desarrollo entendido como crecimiento económico y ha ido recomendando desde 1990 estrategias operativas en la planificación del desarrollo.

Los argumentos anteriores, orientan que el desarrollo humano que ha existido rupturas de ideas, de posiciones y sobre todo conlleva a revisiones estructurales, pero más que una planificación y la introducción de un concepto es también preciso definir el enfoque paradigmático que sustentará la política pública de gobierno local hasta llegar a un sistema en forma integral del desarrollo humano sostenible en la perspectiva del “Bienestar Común”.

2.3 Enfoque del Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas.

Para este estudio es fundamental el concepto que ha concertado las naciones Unidas, instancia que ha tenido la misión de garantizar a través de representaciones en el mundo la calidad de vida de las personas en un enfoque amplio, pero una de las funciones es conocer los informes de desarrollo humano y las formas que han incidido para muchos gobiernos del mundo en las políticas públicas de gobierno o de Estado.

El informe de las Naciones Unidas describe que, desde sus inicios en 1945, una de las principales prioridades de las Naciones Unidas ha sido “lograr la cooperación internacional en la solución de los problemas de carácter económico, social, cultural o humanitario y en el desarrollo y estímulo del respeto a los

³ Economista pakistaní, considerado como uno de los fundadores de las teorías de desarrollo humano. Ideo el índice de desarrollo humano (IDH), usado desde 1990 por el PNUD en su informe anual. Este índice se ha convertido en el indicador estándar para los estudios de desarrollo y bienestar entre países.

derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión” (Naciones Unidas, 2016). Siendo esto una de las finalidades en mejorar el bienestar de las personas, este sigue siendo uno de sus principales objetivos.

Como se argumentaba al inicio el concepto de desarrollo ha cambiado con los años y en la actualidad los países han acordado que el desarrollo sostenible, que fomenta la prosperidad y las oportunidades económicas, un mayor bienestar social y la protección del medio ambiente, es el mejor camino que seguir para mejorar la vida de la población. Al respecto en septiembre en el año 2000 los dirigentes mundiales se comprometieron a alcanzar los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio en 2015, estas metas contemplan reducir a la mitad la pobreza extrema, detener la propagación del VIH/SIDA y garantizar la educación primaria universal. Para alcanzarlas, el Secretario General ha impulsado diferentes iniciativas como ser el reto del hambre cero a cada mujer, cada niño, estas prioridades se considera que dependerá de los esfuerzos de cada Estado y políticas de gobierno que en sus agendas lo tengan contemplado, pero el análisis va hacia el concepto se sitúa a las personas en el **centro del desarrollo**, trata de la promoción del desarrollo potencial de las personas, del aumento de sus posibilidades y del disfrute de la libertad para vivirla vida que valoran. Estos cambios de conceptos o diríamos de significado y significativo han ido recobrando importancia en las cumbres o congresos tanto en el plano teórico, como en la parte propositiva, puesto que muchas de las sugerencias que aparecen en los informes han influido decisivamente en el debate sobre el desarrollo y en la planificación de las políticas públicas.

También se menciona en los informes de las Naciones Unidas, que cerca del 40% de la población del mundo en desarrollo vivía en la pobreza extrema hace sólo dos décadas, desde entonces, se ha reducido a la mitad la pobreza extrema y los Objetivos de Desarrollo del Milenio y estos han contribuido en gran medida a este progreso. Consciente de este éxito y de la necesidad de completar la tarea de erradicar la pobreza, la ONU aprobó una ambiciosa Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Al mismo tiempo, el cambio climático representa un reto cada vez mayor y, por este

motivo, la Organización apoyó las negociaciones para alcanzar un acuerdo climático significativo y universal en 2015. Asimismo, trabaja para desarrollar un marco de financiación con el fin de garantizar que tanto la agenda del desarrollo sostenible como la acción climática dispongan de los recursos necesarios.

El andamiaje de esta organización en materia de desarrollo humano es ir relacionando el concepto de sostenibilidad y es donde consideramos que debe existir un aspecto que emane, geste en forma integral y creemos firmemente que es a través de la educación, debe ser un canal para el logro de sus prioridades, asimismo es fundamental conocer la agenda vigente en cada etapa histórica, priorizando zonas geográficas, es decir en la última de las agendas para el desarrollo sostenible, como es el cambio climático, consecuentemente las agendas educativas deberán estar articulados en programas y proyectos en los sistemas educacionales. Para ello debemos conocer la agenda para el desarrollo sostenible según este organismo.

2.4 Desarrollo sostenible según la Naciones Unidas.

En diferentes momentos históricos, las Naciones Unidas han venido planteando la necesidad de posicionar un enfoque de desarrollo en el que las Naciones del mundo se comprometan a cumplir los aspectos que se detallan según agenda.

- Cumbre sobre el Desarrollo Sostenible, que se celebró en septiembre de 2015, se adoptó la Agenda 2030, que contribuirá a completar los logros obtenidos por los Objetivos de Desarrollo del Milenio en la lucha contra la pobreza.
- Cambio climático: El Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático de la ONU ha advertido del peligro creciente que representa esta amenaza y ha destacado la urgencia de encontrar soluciones antes de que sea demasiado tarde. Las emisiones de gases de efecto invernadero siguen aumentando y, al ritmo actual, la temperatura media global aumentará más de tres grados centígrados este siglo. El mundo ya sufre los efectos del cambio climático, como el aumento del nivel del mar, el deshielo de los glaciares y otros fenómenos más extremos. La sostenibilidad juega un papel importante en la labor por contrarrestar el cambio climático. La ONU apoya los esfuerzos para

evaluar la ciencia del clima, facilitar las negociaciones de la Convención Marco sobre el Cambio Climático, y prestar asistencia a los países y las comunidades para reducir las emisiones y aumentar la resiliencia climática.

- Con el objetivo de luchar contra este flagelo, el Secretario General Ban Ki -moon ha lanzado una serie de iniciativas, entre ellas, la Energía Sostenible para Todos, que facilita el acceso de la población a las energías limpias, mejora la eficiencia energética y aumenta el consumo de las energías renovables. La secretaria de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático apoyó los esfuerzos para llegar a un nuevo acuerdo universal sobre el cambio climático en París en 2015, proporcionando una vía hacia adelante para limitar el aumento de la temperatura muy por debajo de los 2 grados, tal vez incluso de los 1.5. La Cumbre del Clima, celebrada en Nueva York en septiembre de 2014, ayudó a crear conciencia de la importancia del cambio climático mediante la movilización de apoyo a un acuerdo sobre el clima y catalizar la acción antes de la reunión de París en diciembre de 2015.
- Reducción del riesgo de desastres: Los desastres pueden destruir comunidades en cuestión de segundos, por lo que fortalecer su resiliencia es clave para el desarrollo sostenible. La Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNISDR, por sus siglas en inglés) trabaja con los gobiernos y otras partes interesadas para reducir las pérdidas de vidas humanas y de recursos. Una conferencia que se celebró en 2015 en Japón, cerca de la zona afectada por el terremoto y el tsunami, propuso acciones para reducir el riesgo de estos desastres naturales mediante la adopción del Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo_de Desastres 2015-2030. Para obtener más información, visite el portal de la reducción del riesgo de desastres.
- Igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas: Si bien se ha avanzado considerablemente para lograr la igualdad de género, las mujeres y las niñas todavía son víctimas de la discriminación y de la violencia a lo largo y ancho del mundo. La igualdad de género no es solo un derecho humano sino también una condición necesaria para un mundo sostenible, pacífico y próspero. También, la ONU trabaja para eliminar la discriminación contra mujeres

y niñas, empoderarlas y lograr la igualdad de mujeres y hombres como socios y beneficiarios del desarrollo, los derechos humanos, la labor humanitaria y la paz y la seguridad.

Consideramos que, para lograr estos temas en agendas de gobiernos, realmente se convierte en desafíos y retos para la institucionalidad de un Estado, para lo cual debe existir políticas públicas que definan objetivos claros para unos países la construcción y para otros redefinir la calidad de vida de la población aunado con órganos e instituciones que estén trabajando por el desarrollo. Las Naciones Unidas mencionan...

- El Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) trabaja estrechamente con los gobiernos y las partes interesadas para ayudar a los países a alcanzar sus objetivos económicos, sociales y medioambientales. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo trabaja con grupos muy diversos de personas para construir países más resistentes a las crisis e impulsar y mantener el tipo de crecimiento que mejora la calidad de vida de toda la población. Muchas agencias de la ONU trabajan en aspectos específicos del desarrollo, tales como:
- La Organización Mundial de la Salud, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, el UNICEF, la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- La Segunda Comisión de la Asamblea General (asuntos económicos y financieros) trata problemas relacionados con el desarrollo económico, los asentamientos humanos, la erradicación de la pobreza, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación.

Para tener una idea general en el tema, las Naciones Unidas, en sus documentos ilustra las grandes dimensiones del desarrollo humano (ver figura 2)

Figura 2: Infografía dimensiones del desarrollo humano⁴



Se argumenta en la infografía de las dimensiones, el trabajo constituye un aspecto esencial de este proceso, ya que implica a personas de todo el planeta de diversas formas y ocupa una gran parte de sus vidas, de los 7.300 millones de habitantes del planeta, 3.200 millones tienen un empleo, otros llevan a cabo trabajo de cuidados, trabajos creativos, trabajos voluntarios u otros tipos de trabajo, o bien se preparan para convertirse en futuros trabajadores. Algunos de estos tipos de trabajo contribuyen al desarrollo humano y otros no.

Asimismo, describe las principales aportaciones de los quince Informes del PNUD en una tabla que recoge las contribuciones teóricas, las propuestas de políticas públicas y los índices de medición del desarrollo humano, también las críticas del concepto de desarrollo humano y su medición en el enfoque del PNUD, han recibido diversas críticas. Entre las que cuestionaban sus aportaciones conceptuales, destacan un grupo de observaciones que ponen en duda que el paradigma de desarrollo humano

⁴ La infografía representa las dimensiones del desarrollo humano como aporte del PNUD a las contribuciones teóricas a enfocar en políticas públicas en general desde la perspectiva en ampliar las oportunidades de las personas, prestando especial atención a la riqueza de las vidas humanas y no solamente a la riqueza de las economías.

que propone el PNUD sea completo. Estaríamos de acuerdo con Riechmann (1998) en que la dimensión de la sostenibilidad está insuficientemente tratada. Consideramos que el PNUD tiene un discurso demasiado contemporizador con el modelo de desarrollo de las sociedades del Norte, con lo cual la reflexión sobre los límites ambientales del crecimiento no aparece de manera clara.

Otra observación que nos parece pertinente es la que realiza Opazo (2000) que argumenta que la dimensión ética del desarrollo no aparece claramente definida, aunque hay referencias a la participación cultural y a los derechos culturales, cabría profundizar, en la línea de la propuesta de Nussbaum o Max-Neef, en las necesidades de ser reconocido, de vivir en un espacio de afecto y creatividad, de felicidad y desarrollo espiritual, otro grupo de críticas que suscribimos son las que sugieren que las ideas clave del enfoque del PNUD no se traducen en mecanismos de análisis y políticos precisos y claros, con lo que los conceptos se diluyen y pierden operatividad (Dubois, 2000).

Esto es, por ejemplo, lo que Martha Nussbaum (2002) critica en relación con el concepto de capacidades, que es clave en el paradigma del desarrollo humano; en los Informes se comparan unos países con otros, pero no existen propuestas concretas de qué niveles de educativos, sanitarios, etc., tienen que disfrutar los ciudadanos de los distintos países para hacer uso de esas capacidades.

Mientras que, algunos autores sostienen que el paradigma de desarrollo propuesto por el PNUD es un enfoque “*light*”, que, leído con detenimiento, no se aleja demasiado de los supuestos de la teoría de la modernización (Tortosa, 1999). En esta misma línea se manifiesta Martínez Peinado (1999) cuando afirma que los aspectos teóricos y empíricos de la medición han adquirido tanta o más importancia que los contenidos (científicos) de la teorización, y ésta se ha quedado en un compendio de buenas intenciones o declaraciones de principios.⁵

⁵ Sugiere Martínez-Peinado (1999) que, al enfoque de desarrollo humano del PNUD, le falta asumir la responsabilidad de declarar su imposibilidad en condiciones capitalistas de producción, distribución y consumo [la actual globalización] de construir la síntesis entre globalidad y humanidad, del encuentro entre la ciudadanía universal y la solidaridad intergeneracional.

En realidad, para finalidades del estudio no se trata de estar de acuerdo con estas críticas, pero también examinando el significado de la teoría del desarrollo para la educación y las formas del cómo o no ataca frontalmente las causas que provocan la desigualdad mundial. El Informe dedicado a los ODM es una de las muestras de esto, pero también es apreciable en el Informe dedicado a la mundialización, donde las propuestas son muy indiferentes, en el dedicado al consumo, donde no se cuestiona el modelo de desarrollo consumista en el Norte.

Sin embargo, en los últimos Informes, el PNUD se pondera claramente por la reforma de la gobernabilidad mundial, por el respeto de todos los derechos humanos, por la potenciación de la libertad cultural. Estaríamos de acuerdo con Fukuda-Parr (2003) observa que se advierte una evolución desde la preocupación inicial por las políticas sociales y económicas hacia los aspectos políticos e institucionales. Las estrategias del desarrollo humano inicialmente enfatizaban la inversión en educación, salud y la promoción del crecimiento económico. Tras ello, se añade la introducción de la participación a través de las instituciones democráticas en el marco de una gobernabilidad democrática la consideración de los derechos humanos, no sólo por su valor intrínseco, sino también por su valor instrumental en promover la agencia, individual y colectiva. Sin embargo, numerosas observaciones han recibido también los indicadores propuestos para la medición del desarrollo humano. El IDH fue apreciado de inmediato como un valioso instrumento para las políticas públicas, pero también se señaló que no reflejaba adecuadamente la privación del desarrollo y aspectos distributivos, particularmente el tema de la desigualdad (Jahan, 2000).

La aparición del IDH en 1990, se cuestionó su validez por efectuar comparaciones significativas a lo largo del tiempo, tal como se comenta, en 1994, el PNUD modifica metodológicamente el cálculo del IDH, fijando unos valores normativos extremos para la esperanza de vida, la alfabetización de adultos, el promedio de años de escolarización y el ingreso, lo que permite realizar esas comparaciones temporales. Noorkbash (1998) argumenta que la selección de estos valores extremos es subjetiva, y que esta elección puede afectar el valor del índice resultante, modificando la posición del país. Otras críticas han ido más allá, y han cuestionado la atribución del peso

equitativo a los tres componentes del IDH (Kelly, 1991), o que su resultado no es más que la suma de sus componentes, de tal manera que el Índice es redundante (McGillivray, 1991).

Consideramos, que la observaciones realizadas desde el punto de vista de la objetividad de la posición de cada país en materia del Índice de Desarrollo Humano, es a la vez subjetivo argumentar que las observaciones respecto de las insuficiencias de los índices de desarrollo ; en la elaboración del índice de Pobreza Humana, el propio PNUD reconoce la dificultad de integrar dimensiones críticas de la pobreza humana como son la libertad política, la participación en decisiones, la seguridad personal, las amenazas a la sostenibilidad y la equidad intergeneracional (PNUD, 1997, pág. 19).

Este índice descarta aportaciones interesantes del anterior índice de Pobreza de Capacidades de 1996 como, por ejemplo, los indicadores que hacían referencia explícita a la mujer, de tal manera que el IPH resulta más convencional y ofrece resultados menos negativos de la pobreza que el IPC. Por otro lado, el IPH, al realizar un análisis en base a la disponibilidad de recursos y no a los problemas de acceso a esos bienes y servicios, cae en el optimismo maltusiano, y realiza afirmaciones muy discutibles sobre las dificultades para acabar con la erradicación de la pobreza (Dubois, 2001, págs. 56-57).

Premisas o claves para definir procesos de desarrollo es de gran importancia porque de esta manera se tiene claridad más aún cuando estamos identificando significados de desarrollo humano para quizá proponer o aproximarnos a formar un agente de cambio y creemos que través de un perfil de docente, sería el potador de practicar en la enseñanza y formar un ciudadano que se convierta una persona critica, con potenciales diversos para encarar exigencias de una sociedad cada día más convulsionada y la necesidad de respeto a las personas en sus cosmos de vida.

CAPITULO III

Educación para el Desarrollo

3.1. Sistema de la Educación para el Desarrollo

¿Por qué la educación para el desarrollo?

Iniciamos concibiendo la idea de que un sistema lo conforma el todo, y este tiene subsistemas de los cuales se conforman las estructuras de las cuales determinan el accionar del mismo sistema. Para orientar la idea central del cómo un sistema educacional puede incentivar el desarrollo, es necesario aclarar, definir que los subsistemas en educación según estudiosos de la materia, existen dos subsistemas, el inicial y permanente; el inicial se caracteriza y lo conforman las instituciones formadoras de educadores y el sub sistema permanente son las instancias de las secretarías de Estado, en este caso la Secretaría de Educación, es decir las instituciones que se encargan de seguir profesionalizando al docente, para otros autores le llaman formación continua.

La aplicación de la Teoría General de Sistemas al análisis de la estructura y funcionamiento de las instituciones escolares no ha hecho más que comenzar. Creemos, sin embargo, que en un futuro próximo este importante instrumento para el estudio de la estructura y el comportamiento de las organizaciones ha de permitir renovar, y racionalizar, las soluciones actualmente existentes en materia de organización escolar, y de estructuración del propio sistema educativo (Dacal, 2004), cita a Bertalanffy.

La Institución escolar debe ser concebida como un sistema que adopta una estructura determinada por su interacción con otros sistemas, con los que mantiene una permanente, y productiva, interacción. La escuela ha de ser considerada un sistema dinámico en permanente evolución, en cuya configuración influye, decisivamente, un mecanismo de ajuste permanente a su entorno, a sus exigencias y requerimientos.

El interés en aclarar es para que el público tenga el hilo lógico que pretendemos argumentar sobre la formación permanente es él subsistema que lograría la propuesta descrita en el último capítulo de esta investigación, específicamente un sistema de

formación docente a docentes noveles, intermedios y experimentados, capacitarlos y acompañarlos en el marco de una teoría del desarrollo y seleccionar perfiles de docentes para convertirlos en tutores entre unos con otros en áreas curriculares que se conviertan en agentes de cambio dentro de una comunidad, institución, etc. Al respecto más adelante se explica el sistema de formación docente, como una arista a contribuir a la autonomía de la persona en las diversas capacidades y libertades de pensamiento.

Partiendo de los argumentos de varios académicos que los aspectos de equidad, igualdad, acceso, participación en la educación se explica y determina por la teoría de desarrollo humano que esté imperando se puede explicar las inequidades existentes en el mundo actual, sus causas más significativas y la dimensión de sus impactos, así como algunas estrategias posibles para afrontarlos; asimismo por las adversidades propias del momento económico que sacude todas las estructuras del planeta, es el momento histórico en el que la humanidad puede resolver buena parte de estos problemas, quizá no con la velocidad prevista hace pocos años, pero si en un plazo razonable en revalorizar sistemas equitativos en el marco del IDH.

El mundo está presenciando una transformación estructural que configura un enrevesado sistema que consta de varios centros geográficos y de múltiples núcleos de decisión estratégica. Mientras el norte hegemónico se debate en medio de una crisis sin precedentes, nuevos países emergentes surgen reivindicando un lugar de relevancia en un nuevo contexto mundial. El mundo tradicionalmente considerado desarrollado ha perdido la credibilidad que se le suponía y ahora sufre el sobreendeudamiento financiero que, hasta hoy, sólo conocían los países en vías de desarrollo.

En un contexto de crisis global las desigualdades se están incrementando, no sólo entre los países del norte y del sur, sino dentro de las sociedades que conforman cada región del planeta. Desde hacía décadas, el primer mundo no se veía tan convulsionado económicamente como en la actualidad; el llamado estado de bienestar, un símbolo de los países más avanzados, está en entredicho, en el mundo desarrollado se viven momentos de incertidumbre y de desconfianza hacia las clases políticas y, sobre todo, hacia el mundo financiero, sobre el que se amontonan los escándalos, la falta de ética y la inmoralidad. Esta crisis, a pesar de su crudeza, ha despertado

conciencias, ha puesto al descubierto muchas imperfecciones de un sistema insostenible e injusto, y ha contribuido a movilizar una parte de la sociedad que permanecía ajena a todo lo que parecía no afectarle. Asimismo, la indignación social ha alcanzado dimensiones insospechadas, fruto de la puesta en manifiesto de las prácticas perversas de las clases dirigentes y de la impunidad con la que estas acciones se han producido. Fruto de la irresponsabilidad global, se constata que hemos construido un mundo social, ambiental y económicamente deformado. Hay que redirigirlo de manera decidida y responsable.

A continuación, se enumeran algunas de las medidas recogidas de esta revisión documental.

3.2 Estructuras institucionales con base a la Educación para el Desarrollo Humano

“Hay que reinventar la estructura de gobierno en los planos nacional y mundial, con el desarrollo humano y la equidad en su centro” Amartya Sen “La mundialización con rostro humano” Informe de Desarrollo Humano 1999 (PNUD).

¿Son necesarias las medidas urgentes para estructuras institucionales?

La idea de estructura es en base a la definición de teorías de sistemas y parte de la premisa que hoy por hoy vivimos en una "aldea global" los lazos de colaboración y la articulación de sinergias son más eficaces que en ningún momento de la historia; las ONGs, asociaciones, fundaciones, agrupaciones, etc. trabajan para combatir todas las formas de injusticia ambiental, social, económica o cultural, pareciera o es, qué estamos formando una sociedad civil organizada con acentos de reclama y al mismo tiempo se perfilan algunas proclamas que son del todo necesarias para configurar un mundo más humano; a esto muchos coinciden que debemos proclamar o exigir una educación de calidad para cumplir lo cometido; también hay que comprender que nuestro paso por el planeta lleva asociado una huella ecológica y que, a favor de la equidad ambiental. También vale mencionar la necesidad de hacer que la salud sea verdaderamente un derecho global sin restricciones y estimular la investigación necesaria para el desarrollo en mejores condiciones.

Abordar la temática de las estructuras que fortalecerá la institucionalidad para la educación al desarrollo, es pensar de construir un camino hacia nuevas posibilidades determinando las medidas de una necesaria distribución eficiente y justa de la riqueza, un camino para lograrlo es hacer entender a la sociedad que acumular bienes de forma compulsiva no da la felicidad, y a las empresas que la codicia por obtener dinero de forma infinita a cuenta de dañar el medio ambiente, perjudicar comunidades o no respetar los derechos de su propio personal, es una estrategia irresponsable que acabará volviéndose en contra y esto consecuentemente aleja a la determinación de ofrecer una educación de calidad y mucho menos incorporar a la institucionalidad educativa medidas de estructuras sólidas.

Pareciera utópico, pero si no decimos cual ese “camino”, ello significa imperativamente el deber de hacer un esfuerzo para mejorar el acceso a la educación en los países en desarrollo y para fortalecer la formación en los países ricos sobre conceptos transversales que incorporen la ética y cada uno de los aspectos inherentes a la ciudadanía y los valores que promuevan la formación de personas comprometidas con el mundo en el que viven. Las relaciones internacionales se mueven en torno a intereses estratégicos que, generalmente, hacen referencia a la obtención de recursos energéticos y materias primas. Así es como se generan y mantienen, la mayor parte de conflictos existentes; más que nunca en la historia, las víctimas de la guerra son la población civil, la proclama de una cultura de paz, impulsar el diálogo entre naciones y luchar contra los intereses inmorales que inducen al conflicto, la proclama que el mundo se debe desarmar; y paralelamente nos preguntamos las proclamas descritas realmente se adoptarán medidas que aporten transparencia a estos conflictos, en realidad no es objeto de estudio para esta investigación pero quizá relacionar el cómo la institucionalidad de la educación para el desarrollo humano es definitivamente un asidero de una buena teoría para la educación misma.

La adopción de soluciones participativas y eficaces, que favorezcan la equidad, la sostenibilidad y, en definitiva, el desarrollo humano y los extraordinarios avances tecnológicos y científicos deben ponerse a disposición del desarrollo humano de todas las comunidades del planeta.

De manera que es imperativo reflexionar e indagar las teorías del desarrollo, ejemplo de ello, la teoría de desarrollo actualmente, generada por los Objetivos de Desarrollo del Milenio, se están cumpliendo o existen vacíos en su funcionalidad o es una propuesta instrumental para la actual crisis económica mundial; será que el mundo habrá perdido una oportunidad inigualable de afrontar con éxito el problema del hambre en el tiempo proyectado; habrá que volver a empezar, pero con criterios diferentes, con estrategias innovadoras, rediseñar el modelo de desarrollo que incluya la perspectiva de género y de equidad, la manera de consumir y de generar energía, reinventar las políticas económicas, las finanzas y el comercio internacional y fortalecer la participación ciudadana, democrática y libre.

El cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio es también definir el rol de responsabilidad en el ser humano; tiene el sentido común y será que tendremos que sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de la responsabilidad social de las actuaciones y actividades que se practican individualmente, a las empresas sobre la necesidad urgente de ser socialmente responsables de sus actuaciones y a los políticos de incorporar estos criterios en sus agendas.

Consideramos que, no es eliminar de lo que se hace, sino de redefinir teorías de desarrollo que estén estrechamente relacionadas al quehacer educativo, porque si no todo se vuelve instrumental, no así de manera integral, en un enfoque sistémico; además agregaríamos que las nuevas generaciones deberán resolver los problemas heredados, derivados de un modelo insostenible que ha creado un espejismo de falsa riqueza. Se ha vivido del crédito, tanto económico como ambiental, ahora hay que vivir sin derrochar lo que queda; la determinación política y un consenso global entre los gobiernos mundiales para dar los pasos necesarios en la dirección adecuada para detener las agresiones al medio ambiente y las relaciones injustas entre países ricos y pobres. ...una buena manera de empezar es escuchando a todos aquellos, comunidades, instituciones, científicos y activistas, que hace tiempo que lo reclaman.

Joan Fuster⁶, puntualiza al respecto que los cambios son urgentes, hay que darse cuenta de la enorme responsabilidad de ser humanos, hay que dar la vuelta al mundo, es decir indagar, reflexionar y tomar decisiones antes de entrar a analizar las medidas de desarrollo hay que entender qué es lo que se considera cuando se habla de este concepto, se puede empezar analizando lo que se exponía en 1990, en primer Informe Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

“La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida larga, saludable y creativa. Esta, que puede parecer una verdad obvia, se olvida con frecuencia debido a la preocupación inmediata por acumular bienes de consumo y riqueza financiera. A veces, las consideraciones técnicas en torno a los medios para alcanzar el desarrollo humano y el uso de estadísticas para medir los ingresos nacionales y su crecimiento encubren el hecho de que el objetivo primordial del desarrollo consiste en beneficiar a la gente. [...] Obviamente, la gente también quiere mayores ingresos como parte de sus oportunidades. Pero el ingreso no supone el total de la vida humana. Esta forma de enfocar el desarrollo humano no es realmente nueva. La idea de que los beneficios sociales se deben juzgar según la medida que promueva el "bienestar humano" se remonta al menos a Aristóteles. Este filósofo también advirtió que las sociedades no se debían juzgar simplemente por patrones tales como el ingreso y la riqueza, que no se buscan por sí mismos, sino que se desean como medios para alcanzar otros objetivos (PNUD, 1990, p.25)”.

Muchos de los principios de este paradigma se pueden encontrar en los escritos de los estudiosos, filósofos, economistas y líderes políticos de diversas sociedades en los que, desde hace tiempo, se destaca que la finalidad del desarrollo es el bienestar humano. El mismo Simón Kuznets, uno de los creadores del sistema unificado de contabilidad nacional de los Estados Unidos y premio Nobel de Economía en el año 1971; ya en el año 1934 se mostraba preocupado y advertía de la dificultad de conocer el bienestar y la prosperidad de una nación teniendo como única base su renta nacional per cápita, como era lo habitual. En esta misma dirección, obras como las de Amartya

⁶ Juan de la Cruz Fuster Ortells, fue escritor en lengua catalana. Su labor investigadora abarca facetas tales como la lingüística, historia y filosofía, en los temas que versan sobre el existencialismo y el humanismo.

Sen, sentaron la base del concepto de una perspectiva alternativa y más amplia del desarrollo humano, concebido este como el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas (la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida).

El desarrollo humano, como enfoque, ocupa lo que yo considero la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma (Sen, 2000, p.85).

3.3. Calidad en la educación desde la complejidad del ejercicio docente en el contexto educativo.

“¿Qué es la complejidad? En primer lugar, la complejidad es un tejido (complexus: lo que es tejido junto) de constituyentes heterogéneos asociados inseparablemente: ella plantea la paradoja del uno y de lo múltiple. En un segundo lugar, la complejidad es efectivamente el tejido de los eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, riegos, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morín, 2005: 21).

Espejo R. (2010), en su artículo, argumenta que a partir de la complejidad en educación a partir de la crítica de Edgar Morín de la simplificación de un fenómeno, se debe desarrollar dos ámbitos, las cuales nos llevan más de una comprensión didáctica en su complejidad; en un caso consideramos el ámbito político de la educación; en otro ámbito considerar la inclusión de aspecto afectivo en la enseñanza hacia el aprendizaje a través del paradigma de la confluyente educación.

Por tanto, considerar la categoría de la calidad educativa en el ejercicio de ser docente; debe estar relacionada a una serie de elementos contextuales, cuyo significado de la calidad de la educación, constituye retos y desafíos de quienes toman una serie de decisiones, en aspectos de la política educativa en su estructura básica del perfil docente a la afectividad en enseñar y una estructura paradigmática que aproxime a la realidad de la sociedad en general y en este caso del sistema educativo nacional.

En el sentido de la argumentación anterior, la educación de un sistema para la sociedad, se convierte el desafío de la calidad de la educación no está en evaluarla sino en producirla y para ello debe antes definirse, por tanto, a nuestro criterio el concepto de calidad de la educación debe estar constituido por varios elementos básicos que permitirán fijar con mayor exactitud su significación.

Un elemento **es el perfil docente**, considerando que la educación está en función del ser humano, por lo señalado anteriormente a la afectividad a sus dimensiones de lo personal y social, y que por lo tanto debe ofrecerles una respuesta a sus necesidades educativas; al respecto se consideraría las instrumentales, de contenido y las fundamentales, la primera para facilitar al individuo de una serie de instrumentos fundamentales de aprendizaje, a saber: leer y escribir con comprensión ; realizar operaciones aritméticas básicas; desarrollar la capacidad cognitiva básica para obtener y elaborar información de manera significativa; las necesidades de contenido, es decir brindar el contenido de aprendizaje : axiológico, ético, cultural, actitudinal y de capacidad necesarios para vivir y desarrollar plenamente su potencialidad. Implica la capacidad específica para el hogar, el trabajo y la vida en comunidad; además brindar los medios para el desarrollo de valores, actitudes y habilidades apropiadas para el pensamiento crítico, la creatividad y la solución de problemas sociales; las necesidades fundamentales sería necesario acrecentar la posibilidad de mejorar o satisfacer las necesidades básicas; nutrición, alojamiento, vestido y salud, generando fuentes de desarrollo social. Estas consideraciones según (Unesco, 1990) “confiere poder a los individuos de una sociedad y les impone la responsabilidad de respetar y de contribuir al patrimonio cultural, lingüístico y espiritual”.

Por tanto, se asume que la satisfacción de las necesidades de educación tiene una importancia sin precedentes, y no debe perder de vista que la educación existe por y para el perfil del docente en esta consideración afectiva a la enseñanza.

Otro elemento es el **ámbito contextual**, considerando que la educación debe estar fundamentada en la comprensión y conocimiento del contexto en lo cual

desarrolla y a la cual sirve. Ello implica la consideración de las posibilidades económicas del medio en que se desarrolla, el régimen político que la delimita, el medio social en que actúa y el marco cultural que debe conservar y enriquecer.

Esta adecuación a la realidad socioeconómica, política y cultural del contexto, hará más objetiva y funcional a la educación y realmente útil al individuo y a la sociedad, pues se educará con la vida y no únicamente para la vida (Niricie, 1973), dejando de lado contextos artificiales en los que se insertan los conocimientos que alejan al lado la educación de su realidad a la que, como totalidad, el individuo pertenece y debe articularse.

En el contexto de análisis de la complejidad de la educación, otro elemento a exponer es **elemento científico desde la perspectiva el qué enseñar y el cómo enseñar**, es decir comprendiendo lo que implica para cada sistema educativo debe definir; los conocimientos que se desean transmitir y que han de estar fijados por la necesidades educativas del ser humano en sus dimensiones personal y social, considerando su articulación en función de un contexto cambiante por la permanente revolución científica y tecnológica que afecta la adquisición de conocimientos, y que modifican la naturaleza de su pertinencia ; en términos como está preparados los individuos en su dimensión personal y social, y para la continuación del aprendizaje . Las técnicas y métodos que harán efectiva la enseñanza de los conocimientos que se desean transmitir, deben ser seleccionados considerando satisfacer los intereses y expectativas de los estudiantes y así como incentivar cultura investigativa para buscar, indagar e incidir a la toma de decisiones ante la solución de muchas interrogantes.

Con respecto a esta categorización del concepto de calidad presenta características de flexibilidad y aplicable a cualquier sistema educativo, como a los subsistemas de formación docente inicial y permanente; el dinamismo y en constante evolución al definir el qué y cómo enseñar en función de las necesidades individuales y sociales que se gestan dentro de los diferentes contextos históricos y socioculturales, en que espacial y temporalmente se ubican los sistemas educativos; también otra

característica podría considerarse la organización, administración como la evaluación de la calidad educativa.

Es fundamental conocer las tendencias internacionales con respecto al concepto calidad de la educación; al respecto la Unesco (1998) plantea como el gran desafío de las instituciones educativas su reinversión para que puedan satisfacer las demandas y carencias de la sociedad actual, preservando la riqueza de las tradiciones, el acervo cultural, la diversidad y creatividad de sus ciudadanos, señala además que para lograr esta reinversión es preciso asegurar una educación de calidad, referida a todas las funciones y actividades principales : a saber “ calidad de la enseñanza, de la formación y la investigación, lo que significa calidad del personal y de los programas y calidad de aprendizaje, lo que supone prestar atención a cuestiones como calidad de los alumnos, de la infraestructura y del entorno de la instituciones educativas”(Unesco : 1995). .

En el marco de posturas crítica de informes, para el caso el informe de Coleman (1966), se considera que la forma en que operan los sistemas educativos hace que más bien contribuyan a mantener las desigualdades. Esta perspectiva se identifica con la difusión del estudio titulado Equality of Educational Opportunity, como el Informe Coleman, por el apellido de su principal autor. (Coleman, 1966).

El estudio provocó discusiones en las que se manifestaron lecturas; unas se inclinaban por explicaciones de tipo biológico, que atribuían a la herencia de rasgos raciales las diferencias de los resultados; otras enfatizaban la importancia de la pobreza del entorno de los alumnos de bajo rendimiento, y sostenían que para elevar los resultados era necesaria una revolución que eliminara la desigualdad. Pese a sus diferencias ambas posturas coincidían en un punto clave: la convicción de que el peso de la escuela era insignificante, frente a la raza o la clase social de los alumnos: la escuela no cuenta.

Lo interesante del Informe Coleman, es el resurgimiento de la sociología europea después de la Segunda Guerra Mundial incluyó trabajos que también ponían en tela de

juicio la visión optimista de la escuela. En Francia, Bourdieu y Chamboredon (1964a, 1964b) estudiaron cómo influye el origen social en la trayectoria de los alumnos, y cómo varían las prácticas culturales según origen social y escolaridad. Unos años más tarde, La reproducción formalizó su teoría del sistema educativo (Bourdieu y Chamboredon, 1970). Althusser publicó el breve texto Ideología y aparatos ideológicos de Estado (1970), cuya tesis central contradecía también a la que ve la educación como igualador social. En el Reino Unido Bernstein (1961) sugería que habría una importante diferencia entre el lenguaje hablado por las familias de clase alta y las de clase baja, que explicaría en parte la diferencia de resultados escolares de sus hijos. En la tradición de la aritmética política, otros se interesaban en la movilidad social y la influencia en ella de la educación, como Halsey, Heath y Ridge, en Orígenes y destinos: familia, clase y educación (1980).

El énfasis pasó de la estructura organizacional de las escuelas al contenido de la enseñanza y los procesos que ocurren en el interior de planteles y aulas, con foco en la interacción maestro-alumnos, la influencia en el trabajo de estos de la manera en que son percibidos por el maestro, la forma en que los etiqueta, etc. Estos trabajos, y los que se interesan por la relación de los fenómenos educativos con temas de estratificación y movilidad, contribuyen a dar una respuesta pesimista a preguntas sobre el papel de la escuela en la disminución o permanencia de las desigualdades, la medida en que el desempeño de los estudiantes está condicionado por variables sociales, o si la educación es funcional/disfuncional para la economía, preparando mano de obra calificada o no, inculcando a los trabajadores valores, aptitudes, o elementos ideológicos congruentes con el sistema económico, etc.

(FLORES-CRESPO 2017), los resultados de PISA (v. gr. OCDE, 2001) muestran que en países de resultados altos la proporción de varianza entre escuelas es baja, menor a 20% de la varianza total, mientras más de 80% corresponde a varianza intra-escuela (entre alumnos en cada escuela). Esto propicia la interpretación incorrecta de que la mayor parte de la variación de los resultados sería causada por el entorno social

y familiar, en tanto que una proporción reducida sería imputable a la escuela. El eco del informe Coleman resuena: la escuela no puede gran cosa frente al entorno.

Para la UNESCO, la educación para el siglo XXI debería desarrollar competencias relacionadas con los cuatro pilares del aprendizaje (Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser) identificados en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 2000). Con relación a la visión de la UNESCO, la calidad de educación que brindan las instituciones educativas en particular y los sistemas educativos en general, está asociada a los siguientes conceptos:

-**Eficacia:** La eficacia se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación establecidos y garantizados en un enfoque de derechos; es decir, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia. Por ejemplo, la eficacia debe dar cuenta sobre en qué medida los niños logran acceder y permanecer en la escuela; si son atendidas las necesidades educativas de todos, incluidos los adultos; del egreso oportuno de los estudiantes y de si éstos concluyen la educación obligatoria.

- **Eficiencia:** La eficiencia se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados. Por lo tanto, es definida con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos.

- **Relevancia:** La relevancia de la educación responde a las preguntas acerca de los fines (para qué) y contenidos (qué) de la educación. La respuesta sobre los contenidos relevantes ha de ser coherente con los sentidos y fines que la sociedad le asigna a la educación, y a los significados y valores que se consideran deseables.

- **Pertinencia:** La educación es pertinente en la medida que da respuesta a la diversidad individual, social y cultural de sus estudiantes, asegurando resultados de aprendizaje equiparables, la plena participación y la construcción de la identidad propia.

En un estudio del sistema educativo costarricense desarrollado por la Unesco y OREALC, se indagó la evaluación al sistema educativo relacionado el tema a la calidad educativa, los aspectos siguientes: (Arroyo 2008).

- Incremento en las tasas de repetición.
- Incremento en la tasa de deserción.
- Personal docente
- Carencia de un sistema permanente de capacitación docente
- Déficit de infraestructura
- Disminución de los tiempos de enseñanza
- Bajos rendimientos en las pruebas nacionales
- Ausencia de programas de estudio

El concepto de calidad en la evaluación de la educación en la región centroamericana, durante la última década existe un ambiente de diálogo y discusión en mesas de académicos y expertos sobre el tema, por analizar y discutir la forma como evaluar la calidad de educación que ofrece el sistema el sistema educativo, este diálogo ha llegado a entidades académicas y técnicas, a desarrollar diferentes estudios por la misma Unesco y otras organizaciones en ubicar el tema en estudios sobre calidad, las cuales han tomado como referencia factores influyentes, determinando indicadores educativos que de forma cuantitativa y algunas en forma cualitativa prevalecen en naciones desarrolladas.

El concepto de calidad educativa en la evaluación de la educación en el contexto hondureño está asociado a factores e indicadores que en realidad son elementos que la condicionan, en ningún caso constituyen la calidad misma. Por otro lado, su evaluación se ha relacionado principalmente a mediciones estandarizadas fuertemente cuestionables ya que asocian la calidad educativa a la obtención de conocimientos. En esa visión quedan excluidos aspectos relevantes relacionados con el desarrollo humano, se considera claramente que el concepto calidad educativa tiene distintas dimensiones, considerablemente complejas. De las concepciones de los distintos

actores, se deduce que comprende elementos asociados al desarrollo de conocimientos, al desarrollo personal, social y cognitivo de los estudiantes. Los factores de los cuales depende son fundamentalmente factores internos, que ocurren en el quehacer de la propia institución. No obstante, la complejidad del concepto calidad educativa no se encuentra paralelo en la identificación de indicadores que representen esa complejidad. Estos se reducen a elementos que puedan ser cuantificados. En algunos claramente se puede apreciar que los indicadores planteados, como la acreditación de especialidades, claramente se refieren a factores condicionantes de la calidad y no la calidad misma.

En tanto, resulta interesante considerar, para esta modalidad, indicadores asociados al desempeño en prácticas profesionales, la inserción laboral lleva a plantear que estos también presentan dimensiones complejas que requieren analizar de manera más profunda. En este sentido, hemos desarrollado una primera parte, de tipo teórico, en la cual hemos expuesto los aspectos referentes a la praxis docente y su caracterización articulados con la Formación Docente configurado de un modelo personalizado de calidad institucional.

Para determinar la aportación del estudio en la conceptualización se han definido dimensiones que estén relacionadas a la calidad educativa, entre ellas:

- 1) Experiencia profesional docente
- 2) Liderazgo docente,
- 3) Inserción a la docencia
- 4) Formación del profesorado
- 5) Satisfacción del personal del centro escolar,
- 7) Efectos en el entorno del centro.

3.4 El docente como facilitador al cambio para el desarrollo humano

Iniciar con la primicia del rol del docente como agente de cambio para el desarrollo humano es necesario incluir el concepto que hemos venido definiendo sobre las teorías de sistemas, es necesario describir las formas de cómo están los sistemas

de formación, es decir si estos apuntan a la articulación, (OREAL 2006), La formación inicial es considerada uno de los campos más difíciles de transformar bajo argumentos como la dificultad de concertar con organismos autónomos como las universidades, la existencia de grupos consolidados de “formadores” resistentes a las innovaciones, los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial. Adicionalmente subyace la contradicción entre los tiempos técnicos que demanda un esfuerzo en esta dirección y los tiempos políticos que además de cortos necesitan mostrar productos visibles.

En diversa literatura se apunta como tema muy complejo, al respecto comparto lo mencionado con rasgos de complejidad, no obstante que sea difícil de transformar eso sí que es un andamiaje , si tenemos claridad de unir esfuerzos de la formación inicial y permanente, estaríamos apuntando a un enfoque realmente sistémico, muchos países lo han realizado, Honduras no se queda atrás, es 2008 se generó una iniciativa muy importante, entre las instituciones formadoras, de esto hablaremos en un capítulo, del cual es vinculante a la temática de articulación del sistema de formación, al respecto, (Garcia 2005, pag. 3), un experto en el tema actualmente sigue planteando lo siguiente; La Formación del Profesorado se está convirtiendo poco a poco en un ámbito de conocimiento e investigación afianzado y complejo, que ofrece soluciones y plantea a su vez problemas a los sistemas educativos. Se utiliza a menudo el concepto formación como sustantivo y como adjetivo: la formación y lo formativo.

La formación está en debate en expertos, en académicos, profesores y no sólo me refiero al ámbito escolar, sino empresarial (formación en la empresa), social (formación para el uso del tiempo libre), político (formación para decidir), etc. Esto significa que cada sistema educativo debió o deberá contar con un sistema de formación docente articulado, ¿por qué?, porque es una necesidad en investigar para tomar decisiones, identificando características pertinentes deben desarrollarse en el sistema en mención; enfocar el análisis de sistemas de formación es también analizar lo hoy en día se mención, los estándares de Desempeño Profesional Docente, de los cuales señalan establecer características y prácticas de un docente de calidad, quien, además de tener dominio del área que enseña, evidencias, entre otras características

que fortalecen su desempeño; tales como el uso de pedagogía variada, la actualización permanente, la buena relación con los alumnos y padres de familia, una sólida ética profesional, entre otras.

Estos estándares se refieren a todos estos elementos y permiten al docente enmarcar su desempeño dentro de parámetros claros, con el propósito de que los estándares de Desempeño Profesional Docente, fomenten en el aula la enseñanza permitiendo lo óptimo, “todos los estudiantes alcancen perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el Currículo Nacional para la Educación Básica y para el Bachillerato”, sin embargo no se menciona en que estructura, en qué sistema de formación y si estos están articulados.

Sin embargo, no todos los sistemas educativos favorecen medir por estándares para evaluar un sistema educativo y, más cuando se argumenta que la articulación debe ser con un enfoque integral – sistémico, es decir, crear un sistema de formación desde la dimensión como ser; la génesis, la naturaleza, dinámica e impacto sobre el objeto de estudio, en este caso de la formación. De manera que es complejo pensar estandarizar un sistema, no obstante, si podemos ver que experiencias de éxito han tenido los países, en nuestro caso en América Latina e indagando literatura de países europeos.

Los listados de indicadores de algunos sistemas educativos parecen simples concentrados de datos producidos a partir de la información estadística con la que se cuenta en un momento dado, independientemente de su relevancia y sin identificar las lagunas que tenga. Esos listados no son verdaderos sistemas, puesto que carecen de una estructura basada en alguna idea clara de lo que se busca con ellos. La construcción de un verdadero sistema de indicadores debe hacerse a partir de una idea clara de lo que se quiere obtener, que dé unidad al conjunto. Esa idea rectora debe ser una noción precisa de la calidad del sistema educativo, que es lo que se quiere evaluar.

Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (2016); en el documento “Avances y desafíos en la evaluación educativa”; La evaluación de la calidad de los sistemas educativos OEI: “Focaliza la mirada a la articulación de los sistemas de formación

docente, significa identificar y profundizar en forma exhaustiva la participación de las instituciones formadoras y esta esté en la agenda tanto política, técnica y académica en los marcos legales y administrativos de la formación docente, con el propósito de desarrollar algunos temas que converjan en el quehacer de formación, es decir en aspectos encontrados en estudios realizados que, de alguna manera, delimitan el campo de análisis, y a la vez actuar como factores intervinientes en el momento de describir y caracterizar la carrera de docentes, también problemáticas comunes que se dan en los sistema de formación de ambos, es decir las instituciones formadoras inicial y permanente.

3.5 Antecedentes y Situación Actual desde las Tendencias de la Formación Permanente.

Describir los antecedentes de la formación docente, concibiendo el proceso formal de análisis de la formación permanente del profesorado supone en el campo educativo, la institucionalización de los procesos, es decir está en la formación de maestros se puede analizar desde diversas perspectivas, para describir el tema es tener un vistazo a hemos la cronológica y dentro de ella, para poder orientar el proceso, también antecedentes en América Latina, experiencias que se han expuesto en referentes investigativos y teóricos que nos argumentan las tendencias en este ámbito.

El interés es ubicarnos en aspectos generales que han prevalecido y hacer énfasis en exponer temas que nos ayuden a comprender el discurso y nos permitan a la comunidad educativa, conocer las tendencias en la formación permanente. Una premisa de la revisión documental es que los sistemas de formación se han basado en su forma del pensamiento social y a las políticas de gobierno vigentes, las Escuelas Normales aún en países en Centro América, son como el patrimonio local de generaciones y dada a la instrumentalización política e ideológica, la subestimación académica, las restricciones de presupuestos, son dificultades que condicionan la configuración de un enfoque sistémico e integral. Para caracterizar los sistemas de formación docente, se presenta este cuadro resumen basado en una línea de tiempo, resaltando los aspectos relevantes.

Según el documento “Claves para una nueva formación del profesorado” del investigador español y experto en esta temática de formación permanente, (Imbermon 2001) en los últimos cuarenta años se han construido lineamientos para “adaptar” la formación docente a diferentes momentos históricos en los que los procesos económicos, sociales y tecnológicos se han ido transformando, la siguiente matriz se construyó con la finalidad de identificar los tipos de formación y el marco de que enfoque pedagógico han prevalecido, pero no podemos dejar mencionar que ha sido uno los asesores en el SINAFO, en los años 2017 al 2008, en nuestro País.

Época	Descripción del tipo de formación	Tendencia de la época en las instituciones.
Hasta 1970	<p>La escolarización</p> <hr/> <p>Las experiencias y aportaciones de Dewey, Freinet, Montessori, los movimientos sindicales, políticos y de renovación pedagógica, algunos pedagogos locales, la influencia de determinadas revistas pedagógicas, la función asumida por algunas instituciones educativas, etc. pusieron de relieve la importancia, la trascendencia, de la formación del profesorado</p>	<p>Consiguiendo la escolarización total de la población, lo que sucede en un contexto de desarrollo industrial y de emigración hacia las grandes ciudades. Este hecho hace cambiar la escuela ya que las aulas se llenan y los maestros asumen un nuevo protagonismo. El trabajo docente en escuelas graduadas hace cambiar la forma de trabajar de los enseñantes. Se empieza a introducir elementos técnicos (planificación, programación, evaluación...) que tendrán su eclosión en la siguiente etapa. Además, se lucha contra el analfabetismo endémico de muchas capas de la población.</p>
Años 1980:	<p>El auge de lo técnico</p> <hr/> <p>La formación inicial adquiere rango universitario en una reforma neocapitalista. El país se integraba en un proceso social y económico que presenta matices significativos respecto a épocas anteriores. Se crean los ICE en las Universidades y empiezan a generar, para adecuarse a esa reforma, programas de formación permanente del profesorado, enmarcados predominantemente en modalidades</p>	<p>Modelo hegemónico de educación y formación fue tan extendido y se hizo tan creíble que marcó a toda una generación de profesores y profesoras que aún padecen las contradicciones evidentes entre lo que hicieron entonces y lo que hoy día piensan que habría que hacer.</p>

propias del modelo de entrenamiento y de observación/evaluación (como la micro enseñanza mediante circuitos cerrados de televisión, los programas de mini cursos, el análisis de competencias...). Según el discurso de aquella época, la institucionalización de la formación permanente 4 nace con la intención de adecuar a los maestros a los tiempos actuales, facilitando un constante perfeccionamiento (la propia expresión indicaba ya una forma espiritual de tratar la formación, “perfeccionándose”) de su práctica a las necesidades presentes y futuras. Se trata de una época predominantemente tecnológica, de conductismo, pero sin alternativa, de gurús racionalistas, donde el paradigma de la racionalidad técnica nos invade como un sarampión y la búsqueda de las competencias del buen profesor/a para incorporarlas a una formación eficaz es el tópico de investigación por excelencia en la formación del profesorado. Pero también es un periodo de crisis de valores que anuncia una nueva época.

Años

Las Reformas

1990:

Se lee y se traduce literatura pedagógica anglosajona y así se extienden como la pólvora la

Época fructífera pero también de gran confusión. Época de grandes cambios, en la que empezamos a ser conscientes de la evolución acelerada de la sociedad en sus

investigación-acción, un nuevo concepto de currículum, los proyectos, la triangulación, la reflexión en la formación (ésta aparece un poco más tarde con las obras de Schön, pero se asume tan rápidamente que se pone a la altura de los conceptos más extendidos anteriormente). Se crea de este modo una ilusión de cambio, de que se abandonaban ciertas políticas técnicas y se avanzaba por caminos más progresistas. Se trata de una época fértil en la formación permanente del profesorado ya que se crean los Centros de Profesores e parecen nuevas modalidades como la formación en centros o los seminarios permanentes y la figura del asesor/a. Pero también es una época de grandes confusiones, de discursos simbólicos, de un modelo de formación basado en el entrenamiento mediante los planes de formación institucional. Una época de fagocitación de los movimientos de renovación pedagógica, que casi son aniquilados, y de adscripción por moda a nuevas ideas. Las nuevas ideas se hacen omnipresentes en escritos, discursos y declaraciones públicas. El nuevo discurso se hace común, aun entre aquellos que sólo unos años antes se habían adscrito, con el mismo entusiasmo, a la estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, en sus modelos de producción y distribución. Así pues, una época fructífera, y muy importante, en la formación permanente, de cuyas rentas aún vivimos. La mezcla del modelo de entrenamiento con los planes de formación, el modelo de desarrollo y mejora con la reforma introducida por la LOGSE al establecer los proyectos educativos y curriculares, y el modelo indagativo, con la fuerte incorporación del concepto paraguas de profesor investigador y la investigación-acción y la mayoría de textos sobre el campo de conocimiento, hace que por ahora sea la época en que se inicia una nueva manera de enfocar, analizar y practicar la formación del profesorado. Aunque todavía con el predominio de un discurso simbólico y una extraña separación entre la teoría y la práctica.

	<p>racionalidad más técnica en la formación.</p>
<p>Años 2000:</p>	<p>La crisis de la profesión</p> <hr/> <p>Los últimos tiempos son de retroceso o de estancamiento, de nostalgia, de aturdimiento y de desconcierto. Muchas de las estructuras de la etapa anterior se mantienen, pero su actividad se reduce al mínimo. También es cierto que los contextos sociales que condicionan la formación reflejan una serie de fuerzas en conflicto: Aparece la nueva economía, la tecnología desembarca con gran fuerza en la cultura, la globalización se hace patente... Empieza a surgir una gran crisis de la profesión de enseñar. Los sistemas anteriores no funcionan, los edificios no son adecuados a una nueva forma de ver la educación, cada vez asume más importancia la formación emocional de las personas, la relación entre ellas, la comunidad como elemento importante de educación. Y así, el profesorado reduce su asistencia a la formación, baja su motivación por hacer cosas diferentes, corre poco riesgo y, sobre todo, la innovación aparece como un riesgo que pocos quieren correr.</p> <p>Francisco Imbernon (2004), resume su planteamiento en los siguientes términos:</p> <p>Aparece la crisis institucional de la formación ya que se considera que el sistema educativo del siglo anterior es obsoleto, se necesita una nueva forma de ver la educación, y el papel del profesorado y del alumnado. Se abre una inmensa pausa. Aun así, se empiezan a vislumbrar alternativas, y antiguas y nuevas voces empiezan a superar su afonía. Parece que los contextos sociales que condicionan la formación reflejan una serie de fuerzas en conflicto. Y eso nos conduce al presente.</p>

La revisión del documento en análisis se identifica en resumen los aspectos de las últimas décadas de la formación permanente del profesorado.

-El transcurso de los últimos años del siglo XX la formación del profesorado ha sido uno de los campos de conocimiento educativo sobre el que más se ha incidido en textos escritos y en prácticas institucionales. En algunos países se llegó a institucionalizar durante la anterior reforma, la que apareció alrededor de los años 1970, y en el resto a partir de la reforma de la década de los 90.

-La institucionalización de la formación tuvo su parte negativa, ya que, envuelta la formación del profesorado, históricamente, en una racionalidad técnica con una visión determinista y uniforme de la tarea de los docentes, potenció un modelo de entrenamiento mediante cursos estándar que aún perdura. Pero también empezó a desarrollar aspectos positivos: la preocupación del ámbito universitario por su estudio, la mayor conciencia del profesorado comprometido, el desarrollo de modelos de formación alternativos, la aparición de cantidad ingente de textos con análisis teóricos, experiencias y comunicaciones, y la celebración de encuentros, jornadas, congresos y similares.

-El campo de conocimiento, aunque en principio con una cierta confusión conceptual y una gran copia de literatura ajena a nuestro contexto, permite que empiecen a cuestionarse aspectos que durante mucho tiempo habían permanecido inamovibles o que estaban estancados en una inercia institucional, y por otra parte potencia que aparezcan elementos nuevos, que actuarán como fuerzas ocultas e impulsoras de un nuevo pensamiento formativo.

- El cuestionamiento de la pura transmisión del conocimiento formativo.

- La incomodidad de prácticas formativas basadas en procesos de experto infalible (donde el profesorado es un ignorante que asiste a sesiones que lo culturizan profesionalmente) que intentan solucionar los problemas del profesorado.

- La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante su trabajo práctico en las instituciones educativas.

- El factor de la contextualización como elemento imprescindible en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado,

que influye en su naturaleza. Ello desencadenará la formación desde dentro, en la propia institución, donde se producen las situaciones problemáticas que afectan al profesorado.

- La reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales del profesorado, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y “objetivos”.

- La entrada con fuerza en el campo de la teoría de la colaboración como proceso imprescindible en la formación del profesorado. Si añadimos que todo ello se da en un contexto donde asume importancia la investigación-acción y la racionalidad práctica (con la incorporación de ciertas reflexiones de racionalidad crítica) podría afirmarse que se estaban dando las condiciones para un cambio en la formación.

3.6 Experiencias de formación y tendencias según las épocas en las instituciones educativas.

3.6.1. La formación docente en Centro América

Los sistemas de formación en Centroamérica y República Dominicana se gestan en contextos de desigualdad social, son muchos los factores que determinan las brechas en la formación docente. Los índices de escuelas unidocentes y bidocentes, es uno de los ejemplos de la desigualdad en el tratamiento metodológico y una didáctica específica a implementar por unidocente. A ello se suma el efecto de la vulnerabilidad frente a desastres naturales y las graves expresiones de violencia en algunos países (particularmente en Guatemala, Honduras y El Salvador), las cuales influyen a docentes que no pueden ser atendidos en procesos de capacitación, las deficiencias educativas en cuanto a nivel y calidad de la educación; se ven aumentadas para el caso de las familias en situación de pobreza económica, y muchas veces acentuadas cuando tal situación se combina con variables como el grupo étnico, el género, la situación familiar, el lugar de residencia, la migración a otro territorio por la amancebamiento de grupos ilícitos, o la discapacidad (ver Porta & Laguna, 2007; Di Gropello, 2005).

Por otra parte, hay estudiantes que se mantienen en la escuela, son promovidos de un grado a otro, y logran completar su educación, pero sus logros académicos están por debajo de lo esperado. Según la UNESCO, en el Informe de la Revisión General de la Educación para Todos, “Desde 2000, el año 2015 se ha

convertido en el horizonte en el que el mundo proyecta sus aspiraciones de lograr la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). El presente informe diagnostica el estado de avance de los países de América Latina y el Caribe respecto al cumplimiento de los seis objetivos de educación para todos establecidos en el marco de acción de Dakar en 2000 e identifica las brechas pendientes, los desafíos y temas emergentes que debiesen ser parte de la agenda educativa post-2015 para la región”

El objetivo 2. Universalización de la educación primaria: los países de la región muestran contrastes en el cumplimiento del objetivo de universalizar la educación primaria: mientras algunos -especialmente aquellos que a inicios del período se encontraban más retrasados- hicieron avances importantes, otros retrocedieron.

Hace años los países de América Latina y el Caribe cuentan con un promedio relativamente alto en la tasa neta de matrícula ajustada de la educación primaria. Sin embargo, hubo un leve retroceso con un 94,3% de alumnos matriculados en el 2000 y un 92,4% en el año 2013. Tomando el conjunto de la educación primaria, la tasa de repitencia llegó en 2012 a 4,8% en los países de América Latina y el Caribe, en promedio (en 2000 había sido 7,2%). Respecto a la deserción escolar en el nivel primario en la región hubo avances importantes, disminuyendo de 21,5% a 11,8% la tasa de deserción promedio de los países entre 2000 y 2012.

Sin embargo, la deserción del nivel primario es aún un problema en muchos países. La tasa promedio de conclusión de la enseñanza primaria entre los países de América Latina, tomando la imagen en el año 2010, aumentó desde un 88,5% para las personas que tenían 30 a 34 años de edad, hasta un 93,9% para quienes tenían entre 15 y 19 años. La mayor desigualdad en la conclusión de la educación primaria, sigue estando asociada al nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, a la ubicación geográfica de los estudiantes (rural/urbano) o a su pertenencia étnica.

Que un niño niña complete su educación oportunamente y logre aprendizajes de calidad es influido por múltiples factores del contexto y del propio sistema escolar. Ello ha sido objeto de investigación educativa y estudios de política pública en

diversos contextos nacionales y a nivel internacional. Uno de los factores claves a considerar es el desempeño de los docentes, que constituye un aspecto crucial para hacer la diferencia –ya sea sumando o restando- en el aprendizaje de sus estudiantes (ver Ingersoll, 2011; Danielson, 2012).

Según Puryear y Ortega (2011), comprender el éxito o fracaso de las políticas docentes es crucial pues la enseñanza pobre es uno de los principales obstáculos para mejorar los sistemas educativos en la región latinoamericana y del caribe. Desde una perspectiva de orden global, los estudios McKinsey han resaltado que los sistemas escolares exitosos seleccionan y retienen docentes talentosos y motivados (ver Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010). Sin embargo, muchos docentes de los sistemas educativos de Centroamérica y República Dominicana tienen bajo nivel educativo, antecedentes culturales limitados, y a veces falta de motivación para mejorar sus prácticas de enseñanza (Venegas, 2008). A esto se agregan, las condiciones desfavorables en que laboran y las necesidades complejas de un alumnado heterogéneo asociados a las inequidades sociales. El informe de Di Gropello (2005) observó que en la región centroamericana:

...las limitaciones del aprendizaje están asociadas al débil desempeño y rendición de cuentas de los docentes, la excesiva dependencia de las prácticas pedagógicas tradicionales, el poco tiempo dedicado a la instrucción (debido en gran medida al ausentismo de los alumnos y docentes y al cierre de las escuelas); una inversión no salarial insuficiente en aspectos tales como los recursos materiales y los programas de formación docente.

Centroamérica y República Dominicana deben impulsar, con visión sistémica y sostenible, un conjunto de políticas orientadas a mejorar la profesión docente. El impulso de tales políticas tiene condicionantes y procesos institucionales que las facilitan o las debilitan. El presente informe analiza estos aspectos y propone criterios para orientar la investigación, el debate informado y la construcción de políticas públicas cuyo centro es el aprendizaje de los estudiantes en el marco del desarrollo en la calidad de formadores.

Venegas (2009) plantea que *“... la imagen profesional del docente tiene, en la calidad de la formación del formador, [...] su mayor fortaleza o su peor tragedia”*. Este es un pensamiento sugerente, y a la vez inquisitivo, que nos llama a colocar la atención en un tema de importancia notable: *¿quiénes, dentro de la sociedad, se hacen cargo de la preparar a los nuevos docentes? Este aspecto es poco investigado y documentado en Centroamérica y República Dominicana (p.294)*.

Los formadores de docentes son profesionales que, en algún momento de su vida, ejercieron la docencia en sus respectivos sistemas escolares y también son académicos o profesionales con títulos o experiencia en el campo de la docencia que laboran en escuelas normales, institutos especializados y universidades públicas y privadas bajo diferentes modalidades contractuales. En las universidades, los cursos de las disciplinas a enseñar suelen estar a cargo de profesionales de las respectivas facultades.

La Formación de Docentes en América Latina, Ramón Ulises Salgado Peña (Salgado Peña R. U., 2006) (Comp.), realiza una breve caracterización de la formación, profesionalización, y capacitación docente en el sistema educativo de Honduras de tal manera que conozcamos los aciertos y limitaciones de cada componente y así proponer un sistema que los integre en el mismo proceso para consolidar los aciertos iniciales y superar las deficiencias encontradas.

“La Creación de las Escuelas Normales. Formación de Maestros de Primaria. A mediados del siglo XIX, los diferentes estados de la región se plantearon, como uno de sus objetivos, desarrollar la educación primaria y organizar la formación de futuros maestros en las escuelas normales creadas para tal efecto. Estas escuelas impulsaron desde el inicio, toda una visión al considerar que el magisterio, más que una profesión encargada simplemente de enseñar a leer, a escribir, conocimientos básicos de matemáticas, las ciencias, las letras y algún oficio, debía preocuparse por formar ciudadanos, educar a las futuras generaciones que el país necesitaba para impulsar la conformación de los estados nacionales que se organizaban gradualmente en la región, posterior a la independencia.”

3.6.2. Otros enfoques sobre la formación docente en América Latina, Según Ramón Salgado. ⁷

Haciendo contraste con el andamiaje que ha tenido América Latina en la formación de docentes, se ha extraído la información del libro de Salgado, Peña, la Formación de Docentes en América Latina, para presentarla en una matriz, con la finalidad de ilustrar e identificar las características de la formación docente en nuestra región.

<i>País / año</i>	<i>Modelo de formación</i>
Perú – 1882-1933	<i>Organiza su primera escuela normal de varones en 1822 bajo el modelo lancasteriano y en 1933 se funda la normal femenina.</i>
Chile 1842	<i>Escuela Normal de Preceptores</i>
Argentina -1870	<i>inicia la Escuela Normal del Paraná</i>
Colombia	<i>Domingo Faustino Sarmiento y luego las de cada uno de los nueve estados soberanos federados</i>
Ecuador -1889	<i>Al organizar la normal de varones y en 1901 la normal de señoritas.</i>
Bolivia -1909	<i>se funda la escuela normal de maestros y preceptores del Sucre bajo el liderazgo de una misión belga y posteriormente, se crea en 1930, la escuela normal indígena Warisata.</i>
Uruguay -1885	<i>con la inauguración del nuevo local para concentrar a los institutos normales de Montevideo y de esta manera profesionalizar la carrera docente</i>
México,	<i>La primera escuela normal de México es fundada en 1822 por iniciativa de la compañía Lancasteriana, pero es durante la época de Porfirio Díaz donde se consolida el normalismo en México con la finalidad de educar unificadamente en un país de contrastes territoriales y culturales.</i>
Cuba	<i>Se organizaron 6 escuelas normales antes de 1959, de acuerdo con la división política administrativa de aquella época.</i>
República Dominicana 1863 y 1916	<i>la educación normal se institucionaliza con la emisión de la ley para el establecimiento de las escuelas normales entre 1863 y 1916</i>
En Centro América, Nicaragua en 1908.	<i>funda la primera escuela normal de señoritas en 1913 inicia sus labores el instituto pedagógico de Managua para varones</i>
Panamá – 1913. 1980	<i>la escuela normal de varones fue abierta; para 1880 el estado había ampliado la cobertura educativa y aumenta la creación de escuelas normales para cubrir la demanda de maestros</i>

⁷ Información del libro de Salgado, Peña, la Formación de Docentes en América Latina para presentarla en una matriz, con la finalidad de ilustrar e identificar las características de la formación docente en nuestra región.

Honduras 1836

la primera escuela normal lancasteriana funcionó entre 1836 y 1840; Después, entre 1875 y 1887 se amplía la formación normalista al emitirse acuerdos para la creación de las normales en diferentes regiones del país. En 1905 se funda la escuela normal de señoritas y en 1906 la escuela normal de varones en la capital. En 1972 la oferta de formación docente a nivel secundario se había multiplicado tanto en el sector público como en el privado que existían 43 instituciones que la ofertaban en todo el país, por lo que, en ese año se declara que la formación docente es únicamente función del Estado y se reduce el número de Escuelas Normales a cuatro que luego aumentan a 13, incluyendo la de Bellas Artes y Música

La capacitación docente desde la formación pedagógica ha sido direccionada desde una perspectiva política produciendo un fenómeno caracterizado por las corrientes centralizadas; esto ha cobrado el tema de la formación docente en el debate educativo, donde ha sido frecuente encontrar diversos ámbitos y espacios destinados al análisis y reflexión en torno a la problemática de este campo y desde los cuales se coincide sobre la importancia que tiene la misma en la actualidad. En tal sentido, el abordaje sobre este campo problemático, fundamentalmente considerando cómo las políticas educativas, en el marco de un modelo económico neoliberal, regulan las siguientes dimensiones: cultura de las instituciones de formación docente, trabajo docente, y desarrollo curricular. Sin embargo, ha sido la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, que la presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general.

(Duhalde**, 2016) realizó un diagnóstico sobre la formación docente en América Latina, presenta aspectos críticos acerca de la formación docente:

- a) Una administración escolar montada para no permitir la creación del colectivo docente, ya que se impulsa el trabajo aislado, fragmentario, impidiendo todo proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas, con relación a la propia práctica.
- b) Falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de

capacitación, perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la misma.

- c) Sistemas de gobierno de las instituciones, basados en prácticas autoritarias, donde la toma de decisiones se realiza de modo vertical, y son casi inexistentes las instancias reales de participación, tanto de los educadores como de los estudiantes.
- d) Políticas educativas pensadas desde una perspectiva economicista, que utilizan básica y exclusivamente, la lógica insumo-producto para analizar las condiciones del puesto de trabajo docente y resolver los conflictos que se suscitan en esta dimensión.
- e) Políticas educativas hacen que promueven la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitando la construcción una identidad del conjunto y como organización colectiva, donde se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la elaboración de alternativas de transformación.
- f) Organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo. Donde tampoco se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante. Papel secundario otorgado a la investigación, considerándose la como una asignatura o área, antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular.
- g) Contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que siguen empleando métodos verbalistas y expositivos. Donde, además, se produce una ruptura entre la teoría planteada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar.

3.6.3 Experiencia de la formación docente en Honduras

Como investigadora del área educativa en Honduras he tenido el interés de buscar, indagar, interpretar los procesos que han incidido en la formación docente, especialmente la experiencia del SINAFOD, Sistema Nacional de Formación Docente, que fue creado en el año 2008 con el objetivo de articular los subsistemas de formación

inicial y permanente, la experiencia se basó en haber pertenecido como una de las proponentes de este documento en ese entonces coordine el diagnóstico de necesidades sentidas y prescritas que dio fundamento al diseñar el plan nacional de capacitación, el trabajo se inició el año 2000, en los años 2008 se concretizó, con la asesoría de investigadores de la Universidad de Barcelona, expertos en el tema de formación docente, el financiamiento se adquirió por la AECID, Cooperación Española; las instituciones participantes fueron Instituto Nacional de Investigación (INICE), Universidad Nacional de Francisco Morazán (UPNFM), la Carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma. Esta buena intención terminó el documento marco y macro y se quedó pendiente en estructurar un Plan Nacional de Capacitación; no obstante, en el 2009 sucedió un problema político en Honduras, interrumpió su continuidad, hoy por esta pendiente y se escucha en mesas que se retomará...

Sobre las experiencias existen varias referencias bibliográficas producto de investigaciones en el área de la educación, uno de los escritos más explícitos sobre el tema "Estado de la Educación en Honduras (2010)" documentado por varios investigadores de la Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán, abordando diferentes temas, uno de ellos es sobre antecedentes de los intentos de transformación de formación docente a través de reformas educativas.

Otro referente importante está documentado en las reformas planteadas por el FONAC, Foro Nacional de Convergencia de la sociedad civil, en 1999, el FONAC inició el trabajo de transformación, tomando la educación como la columna vertebral del desarrollo, esta labor se plasmó en la propuesta de la sociedad hondureña para la evolución de la educación nacional. El primer documento fue entregado al exmandatario, Carlos Roberto Flores, en junio del 2000, el que fue analizado por diferentes sectores, y al reconocer la validez de sus planteamientos sirvió de fundamento a dos documentos: el Plan de Educación para Todos (EFA/FTI) y Estrategia para la Reducción de la Pobreza (ERP).

En el 2002, el Plan de Educación para Todos (EFA), propone metas e indicadores para ser cumplidos en el 2015 y que fueron establecidos por la Conferencia Mundial de Educación Dakar 2000. En ese sentido, Honduras desarrolla una propuesta

que contiene objetivos para la educación prebásica y básica contenidos en el ofrecimiento de FONAC 2000; se han convertido en compromisos de país en el plano internacional, donde se abren diferentes dimensiones para el abordaje de la educación en Honduras, sin embargo, no se trata solamente de elevar el nivel de escolaridad de la población, también es la calidad, cobertura, equidad y la formación del docente.

La descripción a esta reforma se menciona muy ligeramente la formación docente, no obstante, se relaciona “la educación con el desarrollo” en forma discursiva, no, así como hemos venido afirmando en este documento, una posición decisiva y conducente para una política de Estado. Una mirada a las políticas educativas que se implementan en Honduras nos lleva a revisar los acuerdos de carácter internacional, principalmente, aquellos que han definido las Reformas Educativas en países como el nuestro.

La Conferencia Mundial de Educación para Todas (UNESCO, 1990) respaldada por la Declaración de Derechos Humanos, virtualmente ha establecido el escenario de acción, iniciado por el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Luego de una década de procesos educativos en el Foro Mundial de Educación de Dakar (Senegal, 2000) nuevamente se ratifican las decisiones asumidas anteriormente y se dice:

...nos comprometemos a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades (...) representa un compromiso colectivo para actuar: Los gobiernos nacionales tienen la obligación de velar porque se alcance y apoyen los objetivos y finalidades de la educación para todos.

Como parte de los compromisos emitidos en el Marco de Acción de Dakar se rarifica la posición de mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes. Esto plantea a la formación inicial del docente y el fortalecimiento profesional como prioridades, para avanzar hacia la meta de una “Educación para Todos, la situación en Honduras en este tema aún no se ha hecho énfasis como parte de la voluntad política para el desarrollo de los planes nacionales.

Como podemos analizar el rol y la sinergia del sujeto mediador entre la política y la materialización de ésta no fueron suficientemente dimensionados, tampoco se ha considerado la magnitud de lo que suponía influir en las instituciones de formación inicial para producir cambios que permitan lograr docentes preparados para responder a las exigencias “étnicas” de la transformación educativa. Esta situación ha generado una actitud crítica, y en ocasiones una resistencia al cambio, pese a que la formación inicial y la formación permanente, son consideradas como acciones que demandan renovación.

El documento presentado por Lidia Fromm (2010), argumenta que la Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación 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. El contar con un marco orientador permitió alcanzar algunos consensos entre instituciones, y además logró una cierta continuidad y congruencia en las acciones emprendidas para implementar los 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. Los puntos guardaban coherencia con las constituciones políticas de Honduras, las cuales, desde 1881 y al amparo de la reforma liberal alimentada por las ideas ilustradas europeas, consideran la educación básica como un derecho de todas las personas y establecen la gratuidad, la obligatoriedad, la laicidad y el compromiso del Estado que los Gobiernos deben asegurar. Asimismo, guardaban coherencia con la Declaración Universal de Educación para, 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 lo 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.

La propuesta del FONAC, producto de la consulta y del consenso nacional, puso en la mesa los puntos clave para la reforma educativa, fortaleció el papel de rectoría del sector que debía ejercer la Secretaría de Educación y dio un norte claro al proceso de transformación de la formación docente en Honduras, al indicar la necesidad de elevarla desde una educación normalista de nivel medio hasta una formación de licenciatura en el nivel universitario. 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 sector, dado que Honduras se ubica en la penúltima posición dentro de los indicadores de educación y desarrollo humano en la región centroamericana (Lidia Fromm Fonn, 2010, pág. 107).

Como vemos, los cambios que se requieren son en la dimensión técnica, existe baja relación de la formación inicial con la realidad de los centros y de las aulas, generando como consecuencia que no se responda efectivamente a las exigencias de la transformación educativa. Los esfuerzos se han concentrado en los recursos o medios más que en las personas, por ejemplo, la formulación de nuevos planes de estudio para mejorar la calidad de los centros y los insuficientes niveles educativos que registran los postulantes para la formación docente.

Por otro lado, la organización de los programas de formación por niveles y modalidades se plantea desde una lógica discursiva. Las investigaciones educativas que se incorporan en las prácticas son escasas y no siempre se retoman los aportes o los conocimientos que surgen de ella. Se plantea énfasis puesto en la formación teórico metodológico para el mejoramiento de la calidad, más que en el desarrollo de la profesión docente. En relación a la cuestión de la calidad, los resultados no logran aproximarse a los perfiles deseados.

Respecto a la formación continua del docente, la realidad muestra la necesidad de hacer reajustes obligados, porque la materialización de las acciones en este campo no consiste sólo en establecer las modalidades, los contenidos y/o las instituciones responsables de la ejecución. Se trata de retomar el recorrido profesional y articular con el mejoramiento del desempeño, por ello se hace necesario sistematizar las intervenciones de capacitación, formación “cómo se hace”, y hacer hincapié en la formación en las mismas escuelas, formación “en donde y desde que enfoque”, hacer evaluaciones concertadas sobre desempeños, como base para vincular con la formación continua y también con políticas de incentivos no sólo pensadas desde el plano material.

Debemos reconocer que no se ha considerado de manera suficiente la base cultural del docente, identidad, autonomía, ésta con frecuencia carece de apertura para desarrollar currículos flexibles y procesos educativos complejos centrados, ante todo, en las personas.

En la formación continua los programas llevados adelante no necesariamente han logrado mejorar la calidad de la docencia, ya que más allá del potencial formativo que tienen no se han establecido estructuras mínimas para garantizar su desarrollo y, menos, estímulos que coadyuven a su implementación.

Para conocer a profundidad el Sistema de Formación Docente en Honduras, es necesario indagar sobre su evolución y transformación estructural. En un documento de trabajo elaborado por el Instituto Internacional para la educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, por Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán,

UPNFM se describe: el componente de formación tuvo su origen con el primer centro para la formación de docentes, el cual se ubicó en la ciudad de Gracias, Lempira, en el año de 1875, teniendo también la función de formar secretarías. Poco tiempo después, en 1881, se fundó una Escuela Normal en La Paz, en el centro del país. Ambas instituciones gozaron de una muy breve vida, siendo sustituidas por la Escuela Normal de Señoritas y por la Escuela Normal de Varones, creadas respectivamente en 1905 y 1906 en Tegucigalpa, capital de la República. Estas escuelas normales, pioneras en la formación de maestros, dieron un aporte significativo a la sociedad hondureña; de sus aulas egresaron generaciones de maestros de primaria para todo el país, fuertemente caracterizados por su rigurosa mística de trabajo, por la abnegada vocación docente, y por su compromiso con la educación del país.

En las aulas de estas Escuelas Normales se formaron los maestros que dirigieron la educación en Honduras a principios del siglo XX. A partir de la segunda mitad del siglo pasado, se fundan tres Escuelas Normales Rurales, con el fin de formar maestros de primaria con cobertura para esta área: la Escuela Normal Rural Centroamérica “El Edén” en Comayagua, en 1951; la Escuela Normal Rural de Señoritas de Villa Ahumada en Dalí, El Paraíso, también en 1951 y la Escuela Normal Rural Mixta de San Francisco, en el Departamento de Atlántida, en 1958 (Salgado Peña, 2004). Poco tiempo después, comenzaron a proliferar desmesuradamente las instituciones educativas encargadas de la formación de docentes del nivel primario.

Sigue relatando el documento (Salgado Peña, 2004) que la Expansión, Consolidación y de Nuevo la Expansión de las Escuelas Normales en una segunda etapa apunta hacia una expansión-consolidación del sistema de formación de docentes de primaria. La historia educativa hondureña nos muestra que, ya para el año de 1972, existían alrededor de 43 instituciones, incluyendo las escuelas normales antes mencionadas, y otros institutos semioficiales e instituciones privadas, especialmente de carácter religioso, que ofertaban la formación inicial de docentes como carrera en el nivel de educación media.

Por carecer de una planificación sistemática y organizada – lo que provocó el crecimiento desordenado de la educación normal - la Secretaría de Educación inició un

proceso de reforma y de consolidación de la educación normalista, sobre la base de la reducción del número de instituciones responsables de la formación de maestros para el nivel primario. Como parte del proceso, se quitó a los Institutos de Educación Media la función de formar maestros y se dejó como función exclusiva de las Escuelas Normales, de forma que, del total de 43 instituciones que formaban maestros en 1972, la Secretaría de Educación redujo el número a 4 Escuelas Normales, ubicadas en puntos estratégicos del país. El resultado de ello es que se consolidan, mediante acuerdo No. 146, como instituciones encargadas de la formación docente en el país: la Escuela Normal Pedro Nufio (producto de la fusión de la Escuela Normal de Varones y la Normal de Señoritas) en el área central del país; la Normal España de Villa Ahumada, en el Oriente; la Escuela Normal Centroamérica, en el Edén, Comayagua, en la región central; y la Escuela Normal de Occidente en La Esperanza, Intibucá, al occidente. A pesar de este valioso intento de consolidar y mejorar la educación normalista, de manera inexplicable y por la politización del tema, se abandonó abruptamente este plan de consolidación de la educación normal, y se crearon nuevas escuelas normales. Entre los años de 1977 y 1984, sorprendentemente, se creó un total de siete escuelas normales adicionales: la de Choluteca, en 1977; Nueva Ocotepeque, en 1979; Tela, en 1980; Santa Bárbara, en 1981; Gracias, Lempira, en 1982; Trujillo, en 1983; La Paz, en 1983; y finalmente, la de Olancho, en 1984. A estas doce instituciones se agregan las Escuelas Nacionales de Bellas Artes y de Música que también forman maestros para el nivel primario en estos campos.

Este nuevo crecimiento asistemático y desordenado de las escuelas normales en el país, trajo como consecuencia algunos factores negativos que impactaron en el contexto educativo de la sociedad hondureña, tales como una sobreoferta de maestros para el nivel primario, la descontextualización del currículo para la formación docente y un desequilibrio entre la formación científico-académica y la formación didáctico-pedagógica. Nuevamente, la Secretaría de Educación, ante semejante problemática, intentó, en 1994, reducir el número de Escuelas Normales y reconvertir 4 de ellas en institutos de educación secundaria y de educación técnica. Lamentablemente, ambos intentos de sistematizar la formación de docentes fueron un esfuerzo inútil y sin mucho éxito. Hubo algunas razones de peso que incidieron en este fracaso, como la poca

socialización del proyecto y la consecuente oposición de las comunidades, padres de familia y los propios docentes de las escuelas normales.

Un documento de FEREMA(2017) menciona que la profesión docente ha tenido limitados avances, y argumenta que las políticas estatales relacionadas con los docentes, Honduras no escapa a este tema difícil y no prioritario en los planes de gobierno, por lo que con frecuencia se toman acciones con efectos de corto plazo, fragmentadas y muy dependientes del costo/ beneficio político inmediato, sin embargo se menciona que con la nueva ley en vigencia “Ley Fundamental de Educación” (Diario Oficial La Gaceta, 2012), (Ver anexo 2) esta plantea una coyuntura especial para la reforma de la formación inicial y permanente de los docentes hondureños en cuatro de sus reglamentos: Carrera Docente; Formación inicial de Docentes , Evaluación Docente y Formación Permanente de Docentes (2017, pág. 27).

En la época de los 2000 a 2005, la Secretaría de Educación, las universidades públicas y las Escuelas Normales lograron consolidar un Sistema Nacional de Formación y Capacitación de Docentes (SINAFOD) años atrás ya se mencionaba como propuesta. El SINAFOD se gestó en el 2007 a través de un equipo técnico del INICE, con el asesoramiento de expertos investigadores de la Universidad de Barcelona, el trabajo consistió en articular un trabajo conjunto y definir líneas de investigación de necesidades sentidas por los docentes y prescriptivas, las formas de entrega de capacitación y sobre todo articular la formación en los sistemas inicial y permanente.

Referentes investigativos generalizan que los enfoques del cómo capacitar a docentes ha sido un punto de crítica y asimismo las inversiones en esta área. El IINCE, Instituto Nacional de Capacitación hasta hace pocos meses era el responsable de esta tarea, pero con la Ley fundamental de Educación, en la cual esta normativa el Congreso Nacional de la República dio inicio a un proceso largo de consulta y discusión de un anteproyecto de ley con los diferentes sectores del país. Fue así como, en noviembre del 2011, el Congreso Nacional aprobó en un primer debate la nueva Ley Fundamental de Educación que remplazó la Ley Orgánica de Educación de 1966.

El Artículo 66 de la Ley Fundamental (Honduras, 2012) establece la carrera docente e indica que “Carrera docente es el ingreso, promoción y permanencia de quien ejerce la docencia en el Sistema Nacional de Educación. Tienen acceso a la carrera docente quienes posean título profesional de la docencia a nivel de licenciatura”. El artículo 68 establece que “la formación inicial docente es el proceso institucionalizado que acredita a una persona para el ejercicio profesional de la enseñanza en alguno de los niveles y modalidades del Sistema Nacional de Educación, bajo conocimientos y competencias profesionales”. En las disposiciones transitorias de la Ley, el Artículo 81 establece que “la Secretaría de Educación Pública dictará las medidas legales pertinentes y pondrá en vigencia un programa especial para cumplir el mandato de esta Ley de que la carrera docente con nivel de licenciatura sea obligatoria a partir del año dos mil dieciocho”. Asimismo, establece que la carrera docente será regulada por la Ley Fundamental, el Estatuto del Docente Hondureño y sus respectivos reglamentos, y será el Consejo Nacional de Educación el llamado a establecer los criterios de acceso a la formación inicial docente, y los aspirantes deberán someterse al proceso de selección que determine el reglamento aprobado por este Consejo.

Las generalidades descritas anteriormente, lo que las normas exigen es que un profesional tenga el grado académico para en el cual va a enseñar, pero no hay iniciativas institucionalizadas que certifiquen las competencias didácticas de quienes ejercen la docencia en el nivel terciario. Además, se cuestiona sobre el grado de actualización que tienen los formadores de docentes. Aún frente a esta situación, ninguno de los países se ha planteado un plan estratégico para establecer requisitos de desempeño y mecanismos de perfeccionamiento de los formadores de docentes. Esto es un fenómeno que afecta, en general, al profesorado de la educación superior en la región.

No puede concluirse, como algunos lo expresan con relativa facilidad, que “cualquiera” forma a los docentes pues hay académicos cuya preparación y compromiso pueden ser reconocidos, pero puede observarse que no hay un sistema o mecanismo que permita reconocer (o certificar si se quiere) a los académicos que están a cargo de la formación de docentes. Por lo tanto, no hay manera de establecer una

medida relativamente objetiva sobre la calidad de los formadores. Tampoco se observan mecanismos nacionales para ofrecer y exigir opciones de profesionalización e investigación a los formadores de docentes. Puede intuirse, sin embargo, que hay variaciones de desempeño y de ambiente laboral entre un académico de tiempo completo que labora en una universidad especializada (como la UPNFM de Honduras).

... Hay algunos esfuerzos interesantes en este ámbito, ambos impulsados por organismos intergubernamentales y apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La Coordinadora Educativa y Cultural del Sistema de Integración Centroamericana (CECC/SICA), específicamente mediante el proyecto FID-Holanda, implementó entre 2007 y 2010 la maestría regional en formación de formadores docentes de educación primaria. El proyecto, que partió del establecimiento detallado de perfiles, se implementó con apoyo de profesionales y funcionarios en Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y República Dominicana: “186 formadores de docentes lograron terminar el programa en la primera promoción y hoy día forman parte de los equipos académicos de las escuelas formadoras o de equipos técnicos de los ministerios de educación” (Alfaro & Esquivel, 2011). Además, por medio del portal CEDUCAR⁷, la CECC/SICA ofrece una en línea una colección de 51 documentos, descargables gratuitamente, y que están disponibles para los formadores de docentes de la región. Además, este portal tiene espacios diversos para el intercambio profesional entre docentes al interior de la región.

Uno de los recursos, de reciente creación, es el portal de la Red Interamericana de Educación Docente (RIED). Esta red fue lanzada en noviembre 2010 y es coordinada por el Departamento de Educación y Cultura de la Organización de Estados Americanos (OEA). Su alcance es hemisférico y está realizando actividades de capacitación en línea mediante *webinars* y promoviendo el desarrollo de redes de comunicación entre educadores. La RIED está dirigida a “líderes y profesionales involucrados en la formación inicial y desarrollo profesional docente... facilita el intercambio de conocimiento, experiencias y buenas prácticas en un espacio virtual de interacción. Finalmente diríamos que fomentar el Desarrollo Profesional a lo Largo de la Carrera, un recién graduado necesita continuar formándose a lo largo de la carrera.

Esto es así, porque el conocimiento y el currículum son fenómenos dinámicos: cambian con el paso del tiempo y, por lo tanto, el docente como otros profesionales debe actualizarse con el paso del tiempo. Por eso suele recomendarse que la formación inicial y continua sean dos facetas de un solo proceso de educación docente. En uno de los debates de expertos en esta área, específicamente Denis Valliant, argumenta:

Frente a la pervivencia de un modelo de formación inicial de docentes que podríamos llamar de “tradicional” por lo que supone de reproducción de viejos esquemas pedagógicos, se están desarrollando en todo el mundo sugerentes propuestas que buscan respuesta a la necesidad de un nuevo docente capaz de afrontar los retos de los sistemas educativos. En la actualidad, la escuela, a la par que enfrentarse al reto de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación, ha de confrontar los desafíos que supone una sociedad sujeta a rápidos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos; desafíos que exigen un docente nuevo para el que reproducir esquemas aprendidos en sus años de formación inicial ya no es suficiente. Ahora se exige a los centros de formación de docentes que formen profesionales bien preparados y comprometidos con su trabajo, flexibles y capaces de dar respuesta a nuevas necesidades y demandas, innovadores y con recursos para transformar su realidad inmediata. Ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de la tarea exige un cambio de enfoque. (Valliant, 2004, pág. 6)

El nivel de preparación de los formadores de los maestros y profesores es un factor clave para la calidad de los procesos formativo, siendo este tema el requerimiento de políticas que coadyuven a la toma de decisiones. En todo caso, se sabe que en los programas de formación de profesores para los niveles de básica y media, en nuestro caso Honduras, se encuentran formadores con en su mayoría maestros de educación primaria, y aunque es posible que se su plan estas limitaciones por su experiencia anterior como profesores en escuelas del sistema educacional, cuestión que puede ser relevante en la medida en que se trate de vivencias actuales o recientes. Por el contrario, en la formación de profesores secundarios pueden encontrarse docentes superiores con mejor formación académica, pero, muchas veces, distantes de los requerimientos del currículum escolar y con debilidades importantes de conocimientos didácticos.

Con estos datos, la formación docente inicial y permanente es un tema crucial y es urgente su legislación, con un sistema de estructuras constituidas con programas y proyectos de seguimiento y monitoreo sistemático, el cual logre asimilar el **cambio** innovador en las prácticas pedagógicas y sobre todo dar respuestas a las necesidades e intereses en el marco de los diferentes contextos culturales, sociales.

Diríamos que estos críticos relacionados con los formadores de docentes escolares son los mecanismos de selección, se necesita estrategias transparentes y con claros perfiles de cargos. Asimismo, las oportunidades de desarrollo académico y profesionalizante que se les ofrecen son muy diferentes según los países y las instituciones al interior de cada país. Las capacidades de los formadores, tanto en lo referente a la producción de investigación relevante como de la utilización de la investigación acumulada para enriquecer la formación docente, se constituyen en otros elementos claves. Asimismo, la preparación de muchos formadores debe estar íntimamente ligada al rol de sus facultades o departamentos de educación, para la valorización de la profesión docente en la sociedad en general.

Estas políticas y decisiones se establecen por instrumentos legales, siendo relativamente fácil conocer sus contenidos y características en los textos del caso. Más difícil de observar es en qué medida estas políticas están institucionalizadas, es decir, en qué medida ellas se constituyen en prácticas que persisten a través del tiempo y permiten la acumulación progresiva de conocimientos, competencias y modalidades legitimadas de acción.

El concepto de “institución” es ampliamente utilizado en las ciencias sociales para referirse a las estructuras cognitivas, normativas y regulativas que, en conjunto, dan estabilidad y sentido a la vida social. Hay mucha variación en el uso del concepto, que se puede emplear tanto en relación a la “institución de la familia”, como elemento de una sociedad, o en relación a una organización específica, por ejemplo, una red escolar, o respecto de una legislación, como la Constitución de un país. En todos los casos, sin embargo, el concepto de institución no se refiere a los aspectos formales de una organización, de una ley o de una regulación pública, sino que a los aspectos más

específicamente culturales y subjetivos con las cuales las organizaciones y los estatutos legales están asociados (Scott, 2008).

Los aspectos cognitivos se refieren a los conocimientos explícitos y tácitos que son compartidos por los miembros de la institución y considerados válidos; los aspectos normativos se refieren a los valores, y actitudes considerados adecuados o inadecuados en la vida cotidiana y en la relación entre las personas; y los aspectos regulativos se refieren a las prácticas usualmente adoptadas por sus miembros. Ser “miembro” o participar de una institución no significa necesariamente tener una afiliación formal sino estar sujeto o compartir los conocimientos, valores y prácticas de las demás personas en la misma condición. Las sociedades modernas dependen de instituciones bien establecidas para dar cuenta de su complejidad. En la educación, los docentes necesitan conocer bien los contenidos que deben impartir, tener compromiso con los valores de la formación intelectual y moral de los estudiantes y conocer las prácticas a través de las cuales estos conocimientos y valores son transmitidos.

La perspectiva institucional aplicada a las políticas docentes lleva a preguntarse sobre los procesos de institucionalización internos dentro de la comunidad docente, las asociaciones profesionales y sindicales, la organización escolar, la institucionalización de las agencias responsables por la formación de los docentes como las universidades e institutos de investigación y también, sobre las agencias gubernamentales responsables por la elaboración y gestión de las políticas públicas referidas a los docentes a nivel del Estado. A continuación, se abordan algunos de estos ámbitos.

Tal como se ha planteado en el panorama regional es posible encontrar patrones de negociación e intercambio con predominio del diálogo con distinto grado de institucionalidad, abordando agendas con diferente complejidad y amplitud. En algunos casos nacionales, estos patrones de relación han adquirido un alto nivel de institucionalización y continuidad, incluyendo agendas amplias de negociación y diálogo. A su vez, estos patrones de relación se encuentran tensionados por las tendencias a una complejización y pluralización de intereses y preferencias de los distintos actores sociales en materia de política educativa. No se trata de configuraciones inmutables, sino que, entre muchos otros factores, están sujetas a los

cambios en las alianzas políticas más generales, a las orientaciones de las políticas educativas y a la situación fiscal y del presupuesto educativo.

Los patrones de relación con predominio de la confrontación son aquellos en que las organizaciones de docentes prefieren poner en acto su capacidad de movilización y bloqueo como recurso estratégico en los procesos de resistencia y/o de negociación. Por otra parte, la confrontación no siempre es evitada por los gobiernos, al contrario, en algunos casos, optan por imponer posiciones de fuerza en el conflicto, a través de medidas que afectan al poder del sindicato. La opción de los gobiernos por la confrontación con las organizaciones de docentes puede contribuir a debilitar a un actor opositor en lo inmediato, pero no está exenta de consecuencias. Al elegir esa vía, expone al sistema educativo a potenciales situaciones de baja gobernabilidad, afectando la capacidad estatal de gestión y el compromiso o la iniciativa de los docentes para alcanzar el éxito en las políticas de mejoramiento de la calidad educativa. Docentes desmoralizados o alienados respecto de su función no suelen ser agentes que puedan ser considerados “activos” del sistema educativo que jueguen a favor de las reformas.

Independientemente de estos patrones de relación con predominio del diálogo o de la confrontación, es posible encontrar casos nacionales donde se establece una particular forma de relación entre sindicatos docentes y gestiones educativas.

3.6.4 Experiencia en formación docente en Centro América

Centro América ha enfrentado situaciones similares de Honduras respecto a la formación docente, atraviesa una profunda crisis, además de que no goza del prestigio, apoyo y reconocimiento de los gobiernos, de las instituciones ni de la sociedad en general. El tratamiento institucional y social que se les da contradice el carácter mismo de la complejidad cada vez mayor que adquiere esta profesión. Su formación no corresponde con la realidad social en que se desarrollan los estudiantes. Pero es claro que las nuevas demandas inducen un cambio de perspectiva, nuevos estilos de enseñanza, en un marco de permanente revisión y cuestionamiento. Y, aun cuando los educadores ven necesarios los cambios, es evidente que su nivel de involucramiento es mínimo. (Lucio Gil, 1997)

Yolanda Ma. Rojas (s.f.), al hablar del educador centroamericano, y que nos parece que su análisis es aplicable a toda Latinoamérica, plantea que los sistemas de formación de educadores son, no solamente inadecuados sino dañinos para la situación histórica en que vivimos, que el educador que se forma no es el que se necesita, dado que no conoce la realidad ni el medio en el cual debe ejercer sus funciones y que, al no conocerla tiene en su mente una serie de mitos que obstaculizan su trabajo. Cabe agregar que la mayoría de ellos no están verdaderamente comprometidos. El resultado es que, en lugar de ser un catalizador de cambios en la sociedad, es uno de los elementos que más lo obstaculiza, y no porque quiera hacerlo, sino porque por su formación es natural que lo obstaculice, ya que no ha sido preparado para enfrentar crítica y constructivamente el cambio y sus retos.

Tanto para los educadores como para todos los agentes sociales, es un hecho que la profesión docente atraviesa una profunda crisis, además de que no goza del prestigio, apoyo y reconocimiento de los gobiernos, de las instituciones ni de la sociedad en general. El tratamiento institucional y social que se les da contradice el carácter mismo de la complejidad cada vez mayor que adquiere esta profesión. Su formación no corresponde con la realidad social en que se desarrollan los estudiantes. Pero es claro que las nuevas demandas inducen un cambio de perspectiva, nuevos estilos de enseñanza, en un marco de permanente revisión y cuestionamiento. Y, aun cuando los educadores ven necesarios los cambios, es evidente que su nivel de involucramiento es mínimo. (Lucio Gil, 1997).

3.7 El rol del docente como agente de cambio para el Desarrollo Humano.

El análisis y la reflexión sobre el quehacer de los ministerios o secretarías de Educación y su entorno, junto con el análisis de múltiples trabajos de reforma para el mejoramiento de la formación docente que se han realizado en América Latina, Europa y otras regiones, nos lleva a concluir que cualquier cambio educativo es posible, o al menos tiene posibilidad de éxito, si se construye con el educador.

Por no hacerlo así, como en la mayoría de los casos en que se diseñan desde las altas estructuras político-administrativas, estos procesos se han caracterizado por constituirse en acciones que no alcanzan transformación alguna. El educador, dentro

del aula, sigue siendo el mismo y haciendo lo mismo, porque el cambio no se produce con él y para él. Los procesos de cambio dentro del Sistema Educativo fortalecen el esquema de incorporar a los educadores a la nueva propuesta cuando ésta ya ha sido diseñada, sin reconocer la importancia del conocimiento que tienen, de sus expectativas y de su experiencia.

Al mismo tiempo diversos estudios señalan las nuevas exigencias a este profesional, que son múltiples y complejas, y que condicionan la necesidad de romper radicalmente los moldes actuales (Pacheco, 1996, pág. 130). Nos referimos al “Qué necesitan aprender los maestros” que nos señala Rosa Ma. Torres (1995).

Encontramos muchísimas reflexiones sobre el nuevo papel del educador, en que se señalan tanto condiciones de orden académico, como tecnológico y ético. Se sigue pensando, con una perspectiva que nos parece muy idealista, que el educador es un ser privilegiado que está en la obligación de representar un papel multivariable, donde el docente en un enfoque de formación sistémico se convertiría en un responsable de las acciones de transformación social” (Mejía J., 1996, pág. 112). Es importante entender que, si bien se requiere una transformación de los procesos de formación del educador y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no se debe obviar que debe realizarse junto con cambios en otros niveles de la sociedad (Mejía J., 1996, pág. 113).

Para este análisis hemos analizado la posición que al respecto manifiesta el Dr. Francisco Antonio Pacheco, ex ministro de Educación de Costa Rica durante el periodo 1984-88.

Sin el buen maestro nada es posible, con él todo. El maestro, el profesor de la escuela del futuro, deberá superar en mucho al de hoy. Su dominio de la tecnología, su familiaridad con ella, sus conocimientos, su actitud flexible, su disposición para someterse al proceso de una educación continua, resultan algunas de sus características más importantes. Deberá saber mucho del rumbo de las cosas del mundo. Pero, además, carecerá de complejos de inferioridad, poseerá personalidad, seguridad en sí mismo. No solo sabrá disfrutar de lo que hace, sino que enseñará a sus

alumnos a disfrutar también de lo que les toca hacer a ellos. Será cumplidor fiel de sus deberes y actuará como un verdadero profesional. (Pacheco, 1996, p.132)

León Trahtemberg, en su libro *La educación en la era de la tecnología y el conocimiento*, realiza un amplio análisis de las exigencias de la modernidad a los sistemas educativos y a sus actores. En cuanto al papel del educador señala lo siguiente:

Esto obligará a los profesores a reemplazar su actual autoimagen como recipientes de la información, por otra que los convierta en facilitadores del aprendizaje y en agentes de cambio. Deberán dejar de ser líderes transaccionales –que se apoyan en el statu quo- para convertirse en líderes transformacionales, que promuevan la creación de un nuevo orden... lo que requiere el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza. (1995, pág. 120)

Y nos agrega (Trahtemberg, 1995, pág. 57):

En lo pedagógico, el principal cambio conceptual que debería ocurrir es la transformación de la pedagogía de la respuesta o de la repetición, a la pedagogía de la pregunta o de la creatividad. Es decir, en lugar de formar profesores que lo saben y contestan todo, formar profesores capaces de preguntar y proponerles a sus alumnos que ellos hagan las preguntas que guíen su propia investigación y especulación.

Los autores mencionados nos dejan clara constancia de que esta es una tarea muy compleja, y que se constituye en un eje clave para el desarrollo de cada nación, también dan evidencia de que ya se cuenta con señales bastante claras de cuál es el camino a recorrer.

La cantidad de estudios, conferencias, seminarios e investigaciones que se han realizado en la década anterior, en donde se analiza o debate sobre el nuevo perfil del educador, tanto de primaria como de secundaria, es tanta que valdría la pena contar con un “estado del arte” que le recoja bajo análisis. Así podría determinarse las coincidencias, que son muchas, y las divergencias.

Entre las coincidencias podemos señalar el que debe formarse para la innovación y el cambio, para la transición de una tecnología de operación y mantenimiento a otra de comprensión e innovación, para la asimilación y comprensión de los conocimientos científicos y desarrollos tecnológicos, para la autonomía y la independencia, para integrar la teoría y la práctica, para de construir saberes aprendidos, comprender el qué, el cómo de lo que se hace y el porqué de las soluciones, entre otras (SENA,1996, p.4-5).

Otra exigencia al educador es que debe hacer un esfuerzo mayor de socialización con los alumnos ante la reducción de la labor socializadora de la familia, y al mismo tiempo, estar preparados para trabajar con una población cuya heterogeneidad sociocultural es cada vez más acentuada. Una interesante posición sobre este tema, cuando nos dice: “No basta con agregar adjetivos al “nuevo perfil” y tareas al “nuevo rol” docente, es preciso especificar lo que lo uno y otro implican de un nuevo currículo de formación y de nuevas condiciones de trabajo.

La necesidad de un nuevo papel docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo ante el nuevo milenio y la construcción de una nueva educación. El perfil y el papel prefigurado de este "nuevo docente" han terminado por configurar un largo listado de "competencias deseadas", en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial. (Castillo*, 1998)

Desde la perspectiva de la (re)definición del currículo docente, la pregunta que hay que plantearse es ¿cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos, destrezas, actitudes, valores) de los propios educadores para hacer frente al nuevo perfil, al nuevo rol y al nuevo currículo escolar? ¿Qué requieren los docentes aprender, en otras palabras, para despojarse de su viejo rol cuestionado de enciclopedista, instructor, disciplinado, y abrazar su nuevo rol prescrito de facilitador de aprendizajes, orientador flexible, lector asiduo, re creador del currículo, investigador

reflexivo en el aula, sistematizado de experiencias, miembro activo de un grupo de estudio, analista simbólico, intelectual crítico, profesional autónomo? (Torres, 1995).

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) se enfatizó en el tópico “centrándose en el aprendizaje”, el que invita a un cambio de actitudes tanto de los estudiantes como de los educadores. Garantizar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes implica, como prerrequisito, garantizar a los educadores las oportunidades y las condiciones para un aprendizaje como tales, relevante, permanente, pertinente, actualizado y de calidad. No pueden dar lo que no tienen, no pueden enseñar lo que no saben, no pueden influir en aquellos valores y actitudes que no tienen o no comparten, en fin, deben estar bien preparados para su rol fundamental de conductores de las generaciones del futuro, y con una actitud de aprendices permanentes a lo largo de toda su carrera profesional.

He aquí otro reto y otra pregunta: ¿a quién corresponde el preocuparse por la calidad de sus aprendizajes y de su permanente actualización?

La relación entre el conocimiento docente y los resultados del aprendizaje de los estudiantes no es mecánica. Muchos de los factores que intervienen en esta relación están fuera del control de los educadores y exceden su conocimiento profesional y sus competencias. El papel de los educadores y su actuación tienen un impacto en los estudiantes que va más allá de su logro académico. Las actitudes y las expectativas de los educadores no necesariamente atribuibles a su formación o actualización profesional) pueden ser más determinantes en el aprendizaje de los estudiantes, que el dominio que tengan de su disciplina o de su didáctica.

Algunos autores enfatizan en que las soluciones educativas de orden técnico y tecnológico son prioridad. Esto es cierto a medias. Sí, porque no nos es posible volver la espalda al desarrollo de la técnica y de la tecnología, y no, porque estas solo tienen sentido en manos de educadores que les asumen correctamente como medios e instrumentos de enseñanza y de desarrollo profesional.

Dentro de la corriente mundial de la descentralización de los sistemas educativos, se hace permanente referencia a la autonomía escolar y a la Autonomía

docente. Cabe señalar que la autonomía de la institución no puede darse sin la del educador, puesto que la segunda implica esencialmente autonomía profesional y requiere de medidas específicas, para fortalecer, más que aliviar, la ineficiencia, la inequidad y la deficiente calidad del Sistema Educativo. Hay que prepararse para afrontar este reto que está a las puertas.

Agregamos nuestro propio cuestionamiento. ¿Cómo lograr la formación de este educador?, ¿A quién corresponde semejante responsabilidad? ¿En qué tiempo?, ¿Con cuáles recursos económicos y financieros? ¿Cómo involucrar al docente activamente y lograr que los cambios en su formación permeen el aula?

Intentaremos ofrecer algunas reflexiones en la búsqueda de alternativas como posibles respuestas. Pero antes discutiremos las estrategias que se utilizan actualmente y que, a pesar de que están presentes en las universidades y en los Ministerios o Secretarías de Educación, no producen los resultados esperados. Estas estrategias son la formación docente y la actualización en servicio.

3.8 ¿Qué cambios deben considerarse en un nuevo modelo de formación docente?

Iniciamos con la argumentación siguiente:

Hay cuatro formas de aproximación al problema de la formación de los docentes. Una tendencia se preocupa por la forma y la calidad de la educación que están recibiendo los docentes. Una segunda tendencia trata de encontrar respuesta para los roles y controles educativos del futuro en tanto la cuantía y la valía de los cambios sociales que experimenta el mundo. Una tercera tendencia señala que hay que estudiar el problema de la calidad de la educación siendo uno de sus componentes o variables la formación docente. La última examina las necesidades y posibilidades del desarrollo socioeconómico desde las diversas fuentes de riqueza existentes, lo que influye en la formación de recursos humanos (Muñecas Vecchione, 1995, págs. 45-46).

Las cuatro tendencias de análisis de la problemática de la formación docente son válidas y complementarias. El análisis siguiente se basa en la primera tendencia, donde preocupa la forma y la calidad de la educación que están recibiendo los docentes en las universidades, y no hace referencia al plan o programas de estudios de alguna

universidad en particular. Es una visión general desde una perspectiva particular. Las otras tres formas de aproximación son una fuente importante para el análisis de un problema social tan complejo y relevante.

La formación docente en Costa Rica, tanto para el nivel inicial como el primario y secundario, se realiza en las universidades, tanto públicas como privadas. La responsabilidad del diseño curricular, en cuanto a los niveles de exigencia de los planes y programas de estudio de formación docente, está en manos de agentes externos al mayor ente empleador –el gobierno, quien no señala directriz alguna al respecto.

Podemos encontrar en la historia educativa nacional que esta responsabilidad le cabía el Ministerio de Educación, pero que fue trasladada a las universidades con las mejores intenciones, solo que el Estado, por las tareas que le son propias o por falta de previsión, dejó de ejercer el monitoreo que le corresponde, dado que es una responsabilidad que puede delegar sin perder de vista su papel regulador, puesto que de ella depende la formación de las nuevas generaciones y el destino del país.

En la actualidad la formación docente es un tema casi olvidado, que ocupa un lugar marginal en la toma de decisiones de política partidista, de política educativa y de política universitaria, lo que conlleva a un alarmante deterioro en la formación de los educadores.

Pareciera que todos saben de la situación pero nadie toma la iniciativa de atenderlo formalmente, tal vez porque no hay claridad sobre a quién le corresponde; los temas de qué y cómo los educadores aprenden, qué necesitan, desean y deben aprender, cuál es la mejor combinación de modalidades para su formación, han sido objeto de alguna investigación, y los trabajos a nivel regional analizados incluyen una serie de conclusiones interesantes, pero no logran generar un espacio de reflexión sobre este asunto, que lleve a la acción, en otras palabras, a plantear un proceso de reorientación o replanteamiento.

Esto va en clara contradicción con el objetivo que plantea la UNESCO, y que refrenda con sus acciones en Latinoamérica la Organización de Estados

Iberoamericanos (OEI). Mejor educación para todos propone los organismos internacionales. Sí, pero ¿con qué tipo de educadores?, Alcanzar una educación para todos y de la mejor calidad implica un sustancial mejoramiento del status profesional de los educadores que se encuentran en el servicio activo y asegurar la calidad de los que ingresan a éste.

Observamos en la oferta actual de formación docente una importante brecha entre los objetivos educacionales nacionales y las competencias docentes, entre los dominios que establecen los programas de estudio -términos de referencia del sistema educativo- y la forma en que se les prepara; también hay importantes contradicciones en el currículo de las carreras de educación entre las distintas universidades, de un mismo país. Asimismo, hay una débil y a menudo nula relación entre el empleador de los docentes y los entes formadores.

Como resultado el educador se enfrenta a tres realidades. Una es la realidad de aula, otra es la realidad para la que se le contrata el ente empleador y otra es la que le enseña la entidad en que se forma. ¿Deben los centros formadores y el Ministerio o Secretaría de Educación tratar de conciliar, de alguna manera, estas tres realidades distintas?

Los profundos cambios que se deben dar en los procesos de formación docente no requieren más de lo mismo -más tiempo, más materias, más cursos- sino más bien la transformación del modelo convencional que ha demostrado ineficiencia e ineffectividad, tal como lo muestran los resultados de las pruebas nacionales, al final de cada ciclo.

3.9 Cambios deben considerarse en un nuevo modelo de formación docente.

A continuación, se sugieren algunos cambios que deberían considerarse al momento de elaborar un nuevo modelo de formación docente.

3.9.1 En cuanto al sujeto de estudio.

Las nuevas corrientes educativas coinciden en que el sujeto de la educación es el educando y no el educador, por lo que este debe estudiar al niño y al joven a profundidad. Por tanto, deberá conocer a fondo la psicología del desarrollo, las teorías

del aprendizaje, las inteligencias múltiples, las formas de aproximación respecto a ese individuo en los distintos niveles de edad que tiene y otras que le permitan interpretar al educando, sin olvidar que es un ser integral miembro y producto de una familia y de una sociedad en las cuales tiene que vivir y aportar.

3.9.2 En cuanto a las disciplinas de estudio.

Tiene que saber qué va a enseñar y cómo se enseña, que son aspectos distintos.

El que conozca la disciplina no garantiza que automáticamente sepa enseñarla. Se hace necesario trabajar con el dominio de ésta y en su didáctica. Significa conocer profundamente la materia a enseñar, lo que se ha entendido como saber los distintos temas que la componen, tanto a nivel teórico como práctico, pero hoy significa algo más, el conocer las relaciones teóricas de los contenidos de la disciplina. Es diferente conocer los temas a saber qué procesos de pensamiento se dieron para producirlos y en qué contexto histórico y social se desarrollaron los conceptos y las teorías. Es diferente conocer los temas por sí mismos, a comprenderlos relacionándolos con otras áreas del saber.

Este tejido teórico, propio de la disciplina, es lo que se define como conocer a profundidad la materia a enseñar, en otras palabras, es saber los conceptos sobre los que se construyó el conocimiento y su progreso hasta el presente, y si hubo obstáculos epistemológicos que se les opusieron. También significa conocer las estrategias metodológicas empleadas en la construcción de ese conocimiento. Esto da luces de cómo trabajar metodológicamente su enseñanza. Significa conocer la interacción existente entre este conocimiento y el desarrollo de la tecnología y de la sociedad, así mismo conocer la situación presente de dicho conocimiento y sus perspectivas de desarrollo. Conocer la disciplina significa saber contextualizar los contenidos, actualizarse en los nuevos conocimientos, en su historia y epistemología y, muy importante, conocer sus relaciones con la enseñanza, con el aprendizaje y otras áreas afines (Manterola A., 1995).

Urge una transformación profunda de los contenidos para que tengan mayor relación con los nuevos conocimientos y tecnologías, de tal manera que sea posible

una socialización con las nuevas realidades científico-tecnológicas (Mejía J., 1996, pág. 6). Más cuando se habla de contenidos se está haciendo referencia a tres aspectos del mismo: a) el concepto y las teorías, el ¿qué?, b) los procedimientos por los cuales se llega al concepto, el ¿cómo?, y c) las actitudes y valores que acompañan a unos y otros, el ¿para qué?

Cabe agregar que debe conocer los planes y programas de estudio vigente, la historia del desarrollo del currículo nacional, las reformas que se han dado, para que entienda históricamente los procesos educativos nacionales.

3.9.3 En cuanto al cómo se enseña

Este es el eje que articula la formación docente, no así el contenido de la disciplina, como ha venido entendiéndose. Y es aquí donde debe empezar la transformación de la formación docente, porque ha cambiado la perspectiva del cómo se aprende, a partir de los aportes de Piaget, Vigotsky y Ausubel, entre otros.

Es la didáctica –sugerimos no tener una actitud de rechazo a esta palabra dado que es muy clara en su significado para los propósitos del presente trabajo, a la vez que no debe confundirse con los términos pedagogía o currículo que definitivamente no son sinónimos entre sí- la que le da los instrumentos de trabajo al docente, para dinamizar el proceso de enseñanza sobre la base del proceso de aprendizaje. En otras palabras, el docente debe conocer todos los métodos que existen –pasados, presentes y futuros- y saber cómo funcionan en distintos medios y con distintos propósitos, entendiendo que los alumnos acuden al aula con ideas previas que son difíciles de cambiar, y que esto solo se logra mediante cambios conceptuales y metodológicos en su estructura de pensamiento.

Debe saber organizar el clima de aula para el logro de los aprendizajes. Todo el esfuerzo docente se estrella frente a un grupo de estudiantes que no muestran una conducta dispuesta para aprender, donde no hay orden, donde no hay comprensión, donde no hay vivencias reales, donde nada es gobernado y donde nada es comprendido.

No estamos hablando de una serie de modelos tecnológicos a usar, no es aprender cómo se trabaja con grupos, cómo se trabaja con fichas, cómo se hace una clase magistral, cómo se aplica el método experimental; va más allá, el docente debe dominar los fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos y didácticos de cada modelo, tener una actitud de permanente crítica ante cada uno, y experimentarlos en distintos ambientes, con unidocentes, con urbano marginales, con escuelas grandes, en el aula, fuera de ella, para interpretarlos en sus resultados, y también para adecuarlos a las necesidades y características de sus alumnos.

3.9.4 En cuanto a la tecnología.

Sin duda este es uno de los aspectos que mayor cambio están induciendo – o exigiendo- en el proceso de formación de los educadores, a la vez que connota transformaciones significativas en el concepto de la enseñanza y del aprendizaje. Al respecto nos dice Mejía (1996):

La informática se constituye, pues, en la tecnología intelectual dominante, dando lugar a nuevas formas de conocimiento y por lo tanto a otras Formas de memoria. Las tecnologías derivadas de esta revolución en el conocimiento no son simples herramientas instrumentales –aunque muchas de ellas puedan actuar como herramientas- la computadora, dicho de otra manera, puede actuar como máquina o como lenguaje, abriendo la perspectiva de una nueva lógica en el conocimiento. Para algunos, estamos frente a un tránsito entre la oralidad, la escritura y la informática.

Desde el inicio de su formación el estudiante docente debe introducirse en el uso de la computadora, la que tiene tres vertientes. Una como instrumento de trabajo para el profesional del siglo XXI, otra como instrumento de enseñanza y la última como instrumento de aprendizaje. El educador tendrá así una herramienta ineludible para ser competitivo en su carrera profesional.

3.9.5 En cuanto a la práctica docente.

Parte esencial de la formación del estudiante educador es su permanencia dentro del aula como observador, analista y actor, en distintas situaciones y medios. No es suficiente una práctica dirigida como un curso semestral. Es inaceptable que un

docente graduado no haya pasado un mínimo de horas en las aulas como pasante, practicante o como se le quiera llamar.

Asumimos como propias las palabras de Rosa Ma. Torres (1995) que nos dice que “se aprende a enseñar, enseñando”. Es decir, los propios maestros suelen referirse a su práctica como la principal fuente de aprendizaje en su oficio. De hecho, la práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de la formación docente, mucho más que los cursos, seminarios o talleres, pues es en la práctica donde los maestros vuelcan sus conocimientos, valores y actitudes, y donde perciben sus fortalezas y debilidades... La práctica docente pasó a verse como una asignatura más o como un requisito de graduación del futuro maestro, más que como la realización misma de la docencia y, como tal, fuente y materia prima para el aprendizaje continuo de todo docente en ejercicio.

El docente no tiene que ser ni psicólogo, ni sociólogo, ni lingüista, ni estadístico, ni investigador, más bien tiene que ser capaz de asumir los argumentos de esas disciplinas para desarrollar una intuición educada sobre el hecho educativo, como el médico tiene que desarrollar un ojo clínico, que de ninguna manera excluye el análisis de laboratorio posterior, es decir, el docente debe ser capaz de elaborar hipótesis razonables sobre la situación observada en el aula y plantearse soluciones didácticas para tal situación; Ojo clínico en el maestro significa que es capaz de decir: aquí hay un problema, el problema se caracteriza de esta manera, se plantea opciones de solución, trata de resolverlo y si no le funciona busca otras alternativas de solución. Esto tiene más valor y más impacto en el aula que ser investigador de tipo académico formal. Y desarrollar esta habilidad a partir de la observación analítica del fenómeno educativo en el aula, no así en textos o cursos.

Dentro del concepto de práctica docente hay cuatro acciones a realizar: la observación, la práctica en sí misma, la vivencia y la discusión permanente de lo que se realiza en el aula. Y esto, que fue en el pasado casi condición para obtener el grado profesional, hoy día ha perdido su relevancia. El fenómeno educativo se debe estudiar en el aula, con los estudiantes, en vivencias reales. Obviarla en el proceso de

formación del educador es prepararlos para un mundo desconocido en el que no saben cómo actuar, porque no pueden “leerlo”.

3.9.6 En cuanto a los formadores de docentes.

En la carrera de medicina, el médico docente no abandona el hospital, ni su consultorio, tiene una vivencia cotidiana con el sujeto y objeto de estudio, por lo general el abogado que forma nuevos profesionales en este campo cuenta con su bufete, por lo que se mantiene al día entre la academia y la práctica. Los formadores de docentes no están, en la mayoría de los casos, en el aula, siendo ésta, básicamente, el laboratorio donde se establecen hipótesis para mirar a la luz de realidad las nuevas teorías

El tema “formación de educadores”, por su importancia, debe conducir a iniciar un proceso de reflexión, de discusión, de búsqueda conjunta de caminos, sobre qué se puede hacer para mejorar este elemento fundamental del desarrollo del Sistema Educativo.

3.10 La actualización docente

El concepto de capacitación -como traducción literal del término inglés “training”- no es utilizado por la autora porque en idioma español tiene connotaciones profundamente conductistas, por lo que utilizamos el concepto de “actualización” que es lo que realmente requieren los educadores que han alcanzado un grado profesional.

Lamentablemente los esfuerzos de actualización que realiza el Ministerio de Educación son insatisfactorios, onerosos, con bajo o ningún impacto en la actividad de aula, inconsistente e incoherente, con pocas excepciones. No cuenta con un sistema formal de detección de necesidades. Las propuestas no siempre consideran el conocimiento previo y la experiencia acumulada de los educadores, por lo que usualmente parten de cero, o de la iniciativa de un funcionario gubernamental o experto internacional bien intencionado.

No es muy evidente en estos procesos de actualización docente la vinculación entre los procesos que se ofrecen, las necesidades de los estudiantes y las directrices de la política educativa vigente.

Generalmente tienen un enfoque arriba-abajo donde los educadores tienen un papel pasivo de recipientes, además de que frecuentemente no se ajustan a los distintos tipos y niveles de educadores, región y necesidades específicas.

No es un sistema permanente y accesible, a veces se acude a ellos porque son una imposición - ¿Qué pasaría si fueran de asistencia libre? -.

Cabe preguntarse ¿cuáles son las fuentes del aprendizaje docente? Nos parece que son el mismo sistema escolar, los planes programas de estudio y los resultados de la práctica docente, así como el análisis del entorno. La sistematización de su propia práctica pedagógica y su autorreflexión son los mejores instrumentos que tienen los educadores para buscar salidas a sus déficits o necesidades de desarrollo profesional.

Aceptar la existencia de varias fuentes y ambientes de aprendizaje docente implica aceptar la necesidad de diversas modalidades de actualización. Si se considera ésta como un proceso continuo, diseñando a partir de distintas fuentes y desarrollado a través de etapas sucesivas y coherentes, no se estará frente a opciones, sino frente a prioridades, y a la necesidad de seleccionar la combinación y la secuencia más apropiadas. Las preguntas pendientes son: ¿dónde iniciar?, ¿cómo continuar?, ¿cuándo y cómo introducir diversos tópicos y metas?, ¿cómo combinar la teoría con la práctica?, ¿cómo y cuándo introducir modalidades de auto instrucción como la educación a distancia?

3.11 La redefinición de las competencias profesionales

Definir un concepto de educación y desarrollo docente es tan importante como definir el concepto de actualización. Las complejas demandas que se plantean a los educadores de hoy requieren de un amplio esfuerzo para comprender los fenómenos educativos y los problemas de los educadores, lo que necesariamente envuelve a la actualización, que se entiende como el desarrollo de nuevas destrezas para acompañar nuevas tareas educativas y curriculares que aparecen por el sistemático proceso de cambio al que nos enfrentamos.

Es importante indicar que además de la formación y la actualización, dentro de un proceso de desarrollo profesional de los educadores, es necesario redefinir sus

competencias profesionales. Se les pide que hagan de todo, pero ¿cuál es realmente su trabajo? Enseñar y formar, Torres nos dice al respecto:

Enseñar ¿para qué? Objetivos educacionales y metas; el aprendizaje es el fin último de la enseñanza. ¿A quién enseñar? Conocer a los estudiantes, sus familias y sus antecedentes culturales y sociales. ¿Dónde enseñar? En la clase, en la escuela, en ambientes de enseñanza-aprendizaje, en la comunidad. ¿Qué enseñar? Los conocimientos, las destrezas, los valores, las actitudes y desarrollar procesos de pensamiento, también enseñar a comprender, pensar, ser y hacer. ¿Cómo enseñar? Desarrollo de las competencias pedagógicas en general y de cada área o disciplina en particular. ¿Con qué enseñar? Medios y materiales didácticos. ¿Qué y cómo evaluar? Competencias para evaluar tanto la enseñanza como el aprendizaje. ¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje? Competencias que continuamente mejoren la práctica: la observación, la auto reflexión, el auto estudio, la investigación, la sistematización, el intercambio, trabajo en grupo, etc. (1995)

Nos permitimos agregar que ir más allá de lo indicado es sustraerles de lo esencial, es distraerles, es no contribuir a la calidad, es ir por la tangente. El tema de la formación de los educadores necesita intensificar los debates, multiplicar los aportes, ampliar las opiniones, concertar ideas, negociar respuestas, conocer proyectos, y comprometerse. Asimismo, integrar a todos los actores, en particular a los mismos educadores.

Sentimos que ya hay conciencia – o consenso- de la magnitud del problema y de la urgente necesidad de atenderlo. Se debe pasar a la acción meditada. Las respuestas no pueden ser únicas cuando hay tanta incertidumbre sobre el porvenir y sobre la articulación de su complejidad política, cultural, económica, social, ética y educativa.

Denise Valliant nos dice que “el gran desafío... es aprender a administrar la complejidad, lo que es mucho más comprometido y menos confortable que sólo pensar en ella... y que lo que han descubierto es que no hay recetas ni itinerarios fijos” (1999).

A los cambios cualitativos, los que tienen que ver con la función social de la escuela, las nuevas directrices curriculares, las modificaciones en el propio papel de los docentes, se añaden nuevas tareas a realizar, colectiva e individualmente. Esto genera

lo que se ha venido denominado “intensificación “: un incremento de las demandas que implica reducción del tiempo que los docentes dedican a funciones “educativas” y una saturación de tareas administrativas y burocratizadas. En definitiva, fuertes modificaciones en la estructura del puesto de trabajo que también el docente afronta y afecta a su ejercicio al cambio de su disciplina, aunado a otros factores, que en definitivamente no puede obviar en el salón de clase, el reflejo de la desigualdad y exclusión social que se describe cada día en el aula, por tener una idea de este tema adyacente en Honduras. Un estudio realizado argumenta lo siguiente:

La educación es una herramienta clave para romper los círculos viciosos de la exclusión social y propiciar el logro de mejores niveles de desarrollo humano. Una educación que sea de calidad y que sea pertinente a las necesidades del entorno social, es un medio, no sólo para la creación de recurso humano calificado y productivo, sino también para la construcción de capital social y cultural.

Desde la perspectiva de los/ las jóvenes, Honduras enfrenta serios problemas de cobertura de la educación secundaria (que se ha concebido hoy como una suerte de umbral mínimo para salir de la pobreza extrema) y de la educación superior. Enfrentan también serios problemas de calidad y pertinencia de la educación”. “La exclusión en educación se encuentra estrechamente relacionada con las desigualdades sociales de los hogares de origen de los jóvenes.

Estas desigualdades, que pueden tener su origen en la clase social, en el género, la etnicidad o la segregación espacial o territorial, ejercen una influencia determinante en el acceso a una educación más prolongada, de buena calidad y al buen desempeño en el mundo escolar.” “Como ha señalado con razón José Joaquín Brunner, «mientras más desigualdad es una sociedad, mayor es el desafío que enfrentan los establecimientos (educativos), pues deben compensar las desigualdades de origen socio familiar para llevar a los alumnos hacia estándares satisfactorios de logro» (Brunner, 2005, p. 9). Como es sabido, Honduras es uno de los países que tiene los mayores niveles de pobreza y desigualdad social en la región. En consecuencia, el desafío educativo para alterar las desventajas sociales que derivan de estos factores, es considerable (PNUD, 2002, págs. 90-103).

En ese sentido, los cambios que afrontan tienen que estar ligados a esta problemática real, es de mucha complejidad y amplitud la formación docente, son temas de valor agregado relacionados con la docencia y centrarse en temáticas como: diseño curricular, psicología del aprendizaje, metodologías activas y colaborativas, evaluación, etc.) Facilitan enormemente el trabajo los equipos docentes. Quien sabe bien a dónde va, entiende lo que encuentra y se siente capaz no solamente de buscar soluciones adecuadas para los problemas que surgen, sino también de ser proactivo. En la mayor parte de los casos, los docentes en la región, sin un sistema regulado, accedieron a sus cargos sin la formación necesaria. Sin embargo, al ser conscientes de esa carencia, han buscado los medios para completar o mejorar su formación, haciéndola extensiva al resto del profesorado. En los centros o servicios responsables de la formación del profesorado es frecuente la demanda de formación para un centro o para una titulación concreta en temas “sentidos” como especialmente necesarios al poner en práctica las guías docentes, destacando las metodologías activas y colaborativas, el trabajo en equipo y la evaluación (en este último caso la demanda es muy alta).

En tanto supondríamos, que es muy generalizada la preocupación de los educadores o quienes dirigen al constatar que, habitualmente, sólo tienen capacidad para abordar y solucionar de forma satisfactoria retos de un nivel no muy complejo, con frecuencia fruto de su eficaz gestión personal y de la colaboración del profesorado. Cuando los problemas afectan a nivel institucional, departamental, nacional, y no digamos a estadísticas gubernamentales, las dificultades aumentan y no suelen encontrar una respuesta satisfactoria, generándoles cierta confusión, al ser la cara de un país, la educación, los niveles de avance están desarticulados, es preciso reflexionar y poner el dedo en preguntarnos, cómo nos forman, y quienes nos forman. Es cuando se empieza a acusar y a plantear una aleada de “Reformas “yo diría cambios, sin precisar un cambio sustancial, estructural al sistema de formación inicial y permanente, capacitaciones no fragmentadas, a docentes noveles, intermedios y experimentados.

Consideramos una aproximación a la solución al problema en, considerar que se han producido peticiones y concesiones de los doscientos días de clase, sin duda este supone un avance, pero aún no hay convencimiento al respecto; y no siempre adecuadamente aceptable por estos cambios a nuevos comportamientos de la cultura escolar.

En este sentido, puede sernos muy útil el análisis que realiza HARGREAVES sobre la utilización y el significado del “tiempo de preparación” en este caso en el contexto hondureño. El autor aboga por una mayor flexibilidad administrativa en el uso del este tiempo, en centrar el interés en garantizar unas condiciones que permitan un desarrollo cooperativo y profesional, pero igualmente llama la atención de controlar el tiempo a la educación y no a la burocracia.

El tiempo es una dimensión que se estructura en este enfoque un asunto crucial, el tiempo debe tener una administración con recepción racional, es decir en mecanismos profesionales e institucionales de responsabilidad sobre el uso del tiempo, en unas condiciones de flexibilidad que permitan aunar la autonomía y responsabilidad, las necesidades colectivas de un centro y cada uno de sus miembros.

Todos estos aspectos anteriores, así como los cambios y los retos que se plantean, vienen a confluír en las culturas de trabajo en la enseñanza; por eso HARGREAVES les dedica un considerable espacio y atención. Se les denomina culturas de trabajo al conjunto de supuestos básicos – actitudes, valores, creencias, - que son compartidos por los docentes- sea en general o en un grupo concretos, así como a las pautas de relación e interacción entre ellos y a las condiciones de su trabajo.

Otro aspecto no menos importante es la titulación ante el profesorado, los estudiantes, etc. deben manifestar con cierta frecuencia su incapacidad para solucionar problemas relevantes que se van arrastrando a lo largo del tiempo. Este es, en mi opinión, uno de los mayores retos de la coordinación: poder avanzar en cuestiones complejas que afectan a la calidad de la titulación en su conjunto. Un ejemplo claro son los planes de estudio ya que, en muchos casos, se han podido detectar serios

problemas en su diseño, a veces porque fueron elaborados con excesiva rapidez y falta de mayor reflexión y, también con cierta frecuencia, porque se intentaron atender los intereses de todas las partes implicadas, en detrimento de la calidad del diseño. La modificación de un plan de estudios es uno de los ejemplos de un gran reto para el coordinador docente de una titulación, que solamente puede ser abordado con un gran apoyo institucional.

Por otra parte, se aprecian importantes diferencias entre titulaciones, en un doble sentido: el número de alumnos y de grupos que hay que gestionar en cada curso (con frecuencia, muy elevado) y las distintas características entre titulaciones nuevas y aquellas con larga tradición. En unos casos resulta más “ventajoso” partir de cero y, en otros, hay que hacer un gran esfuerzo para sacar adelante titulaciones con pocos referentes anteriores y, a veces, carentes de una clara identidad. Todos estos condicionantes están ejerciendo una fuerte presión en los coordinadores y, en muchos casos, se aprecia un considerable desgaste, encontrándose desbordados y en espera del momento adecuado para solicitar su relevo.

Existe otro factor de gran influencia en la “actitud” de los coordinadores y es el apoyo real que reciben o no de los equipos directivos de sus centros. Se constata que, en general, desearían una relación más fluida con los equipos directivos y una mayor implicación de estos e interés por los problemas de las titulaciones, no solamente un apoyo moral. En aras de la transparencia de las titulaciones, se han generalizado dos tipos de acciones: por una parte, es habitual disponer de una web docente de la titulación en la que se ofrece información completa sobre los aspectos más relevantes de la misma (también suele ser habitual encargar su elaboración al coordinador de la titulación); por otra, se ha hecho un gran esfuerzo por disponer de guías docentes de las asignaturas como documento básico de planificación, y hacerlas públicas. Aunque, como es lógico, el encargo de las guías docentes se realiza a los correspondientes Departamentos, suele recaer en el coordinador la responsabilidad de que dichas guías concreten con precisión, como mínimo, las competencias que se van a trabajar, los resultados de aprendizaje y el sistema de evaluación. En muchos casos se han realizado grandes avances cuando los tres aspectos mencionados son comunes para

todo el profesorado que imparte la misma asignatura en distintos grupos o incluso en distintos campus. F. Blanco Lorente.

...Son varios elementos que influyen en la calidad de la educación, y esto dependerá de la contextualización de la realidad política, económica, social y cultural. Este camino de la investigación está abierto para quienes queremos incidir a indagar aspecto teórico y contrastarlos con procesos empíricos, es un mundo fascinante indagar, descubrir verdades que lo sumo serán nuestros sucesores que retomen y posiblemente llegue el cambio, todo cambia...

Capítulo IV

Resultados y hallazgos

4.1 Inserción a la docencia en Honduras según resultados de investigación.

Categoría 1: Identidad docente

Tabla 1 Dimensión 1.1. Autonomía en relación a los años de servicio para la toma de decisiones en el quehacer educativo.

Unidad teórica	Unidad empírica
<p>...En el informe de (Chile P. I., 2011), describe la inserción docente de cada País, para el caso de Finlandia, todos los profesores finlandeses se forman actualmente al menos al nivel del grado de Magister y no pocos al nivel de Doctor. Tal grado asegura una preparación académica exigente que claramente garantiza un nivel que permitirá a posteriori la <i>adquisición autónoma</i> de otros conocimientos y una estatura para relacionarse con el saber en desarrollo, la investigación, las otras disciplinas y sus cultores, que permite la adquisición crítica de nuevas ideas y la incorporación pertinente de innovaciones. Todos los profesores que participan en la formación de los futuros profesores de escuela elemental son académicos jornada completa del departamento o facultad de educación.</p>	<p>El mayor cuerpo de contenido posee un registro que la autonomía para la toma de decisiones se relaciona altamente en el desarrollo de clases... pues tengo la oportunidad de implementar técnicas y estrategias que considero ayudaran al alumnado...Se resuelven las dificultades en la labor docente. No obstante, la resolución de problemas es en esta línea y escasamente mencionan la integración en docentes para situaciones académicas en el contexto actual.</p>
Unidad de significado	
<p>Tal como se verifica en las unidades anteriores, el recuento de frecuencia se genera en la relación de la autonomía con el quehacer educativo de aula, es decir en el momento de establecer acomodación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, no consideran la autonomía como concepto de aseguramiento académico y tampoco que emane redes de docentes para registrar la autonomía educativa como lo requiere la implementación de adecuaciones curriculares. Por lo tanto, el sistema escolar sigue estando altamente centralizado. No existen mecanismos de rendición de cuentas, y la participación comunitaria se limita a instancias experimentales.</p>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2 Dimensión 1.2. ¿Cómo definiría la identidad de ser docente en el sistema educativo hondureño, actualmente?

Unidad teórica	Unidad empírica
<p>...LA INSERCIÓN DOCENTE DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE SU PERFIL IDENTARIA.</p> <p>La identidad docente según (Denise, 2007) la construcción identitaria docente comienza con la formación inicial, pero de igual forma, la autora advierte que la identidad se fortalece o desarrolla durante el desempeño de la profesión, un aspecto interesante, desde la postura de la identidad como proceso de construcción subjetiva es que ésta no se acredita con un título.</p> <p>En este caso, cabe aclarar que quien cuenta con una formación como docente, también construye su identidad como tal en la práctica, la constante formación identitaria es moldeada o re-construida en la medida que el sujeto participa en su contexto sociocultural, durante el trayecto de su labor profesional (Navarrete, 2017), “Por ello se debe estudiar la identidad desde los contextos de práctica. De acuerdo con el interés de este estudio se prestará atención a los procesos de tránsito hacia la identidad durante el ejercicio de la función, de un profesorado que no contó con la oportunidad de formarse en cuestiones referidas a la docencia antes de iniciarse como tal.”</p> <p>Venegas (2009, p. 294) plantea que “... la imagen profesional del docente tiene, en la calidad de la formación del formador, [...] su mayor fortaleza o su peor tragedia”. Este es un pensamiento sugerente, y a la vez inquisitivo, que nos llama a colocar la atención en un tema de importancia notable: ¿quiénes, dentro de la sociedad, se hacen cargo de la preparar a los nuevos docentes? Este aspecto es poco investigado y documentado en Centroamérica y República Dominicana.</p>	<p>La identidad en la mayoría de los docentes vierte que es una profesión desvalorizada en los últimos dos gobiernos y por la misma Secretaria de Educación, definir este concepto lo relacionan en su mayoría los siguiente:</p> <p>Imitadores; Un empleado más; actualidad ya no tienen ni el valor ni el respeto de ser. La identidad de ser docente este hecho o un lado; Ser docente en el sistema hoy en día es bien hostigaste; Nuestra identidad en quedado desvaluado ya que no respetan nuestros derechos; No obstante, en su minoría versan que es un ente pulcro, un personaje clave, Como una carrera digna, en donde se prepara el recurso humano para el desarrollo de la nación; Actividad laboral digna;</p> <p>Hacer muy importante para nuestro país por así los educandos aprende a desarrollarse educativamente y así disminuimos el analfabetismo; Bueno la definiría que como docente no contamos con el apoyo en las aulas de clase falta de libro, mobiliario; Ahora estamos mejor visto porque no hay huelgas estamos más atentos a desempeñar nuestra labor.</p>
Unidad de significado	
<p>Las unidades emergentes de la definición de identidad se conceptualizan en su mayoría en una profesión desvalorizada en relación a la violación de los derechos, el cual ha decrecido un verdadero apostolado, con la vocación magisterial; surgiendo una identidad de empleado entre un engranaje de gobierno, el cual se refleja en el quehacer educativo en el aula, asimismo relacionando la mala calidad de la educación en la implementación de programas no surgidos de su contexto escolar.</p>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 3 Dimensión 1.3 ¿Existe en el programa de inserción estímulos o recompensa económica en su desarrollo profesional?

Unidad teórica	Unidad empírica
<p>(García, Carlos, 2008), “Muchos esfuerzos se han venido haciendo en países por mejorar la calidad del profesorado de nuestras escuelas. Ingentes cantidades de esfuerzos económicos y humanos se han puesto en el sistema con el fin de promover una enseñanza de mayor calidad. Y, sin embargo, siempre nos queda la duda de si todas esas actividades (fundamentalmente desarrolladas en torno a cursos de formación o capacitación) realmente tienen un impacto real en la enseñanza de los docentes y en los aprendizajes de sus alumnos. Tenemos la sensación de asistir a una especie de ceremonia que asume con facilidad y sin rubor que basta con que existan ocasiones en las que formalmente los profesores “son capacitados” para que el proceso de transferencia de aprendizaje en las aulas se produzca.”</p>	<p>La frecuencia de los conceptos definidos sobre estímulos en nuestros salarios, los informantes en su mayoría vierten que es un derecho de quinquenio y esté es al final de contar este tiempo, no obstante, consideran que hace aproximadamente ocho años no gozan de recompensas, justificando que el sistema no tiene un programa de estímulos.</p>
<p>Unidad de significado</p>	
<p>La categoría identificada es aumento al cumplir los cinco años de servicio, descartan que el sistema ofrezca recompensa por la labor educativa y además por título de profesionalización, versan que no existe un programa de incentivos.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4 Dimensión 1.4. ¿Cómo considera?, su salario es recompensado por años de experiencia, formación académica, investigaciones realizadas, desempeño docente, estímulos, Otros, ¿cuáles?

Unidad Teórica	Unidad empírica
<p>(PREAL, 2002), en el informe califica con una nota de malo área de la profesión docente en la relación a los incentivos salariales de los maestros con una calificación sin cambio siguen estando determinados por su poder de negociación y no por su rendimiento. Se precisa de cambios en la formación inicial y de una oferta estructurada de capacitación de los docentes en servicio.</p> <p>El país tiene un gasto público en educación (como % del PIB) comparable al de los países desarrollados, pero su gasto por alumno es de los más bajos del continente. Además, el mismo no se ejecuta con eficiencia y no responde a criterios de equidad entre los niveles educativos.</p>	<p>Según el recuento de frecuencia de los aspectos recompensado para considerar estímulo al aumento de salario vierten que se da por dos aspectos: años de servicio y formación académica, el cual califican que no es un estímulo grados más altos como maestrías y doctorados, calificando que la labor docente es ardua y solamente se califica la licenciatura. Manifestando en su mayoría que se puede hacer mayor esfuerzo y preparación debe haber mayor compensación la eficiencia en el trabajo seguiré, es decir el desempeño y formación académica, pero es mínimo e insignificante.</p>
Unidad de significado	
<p>Según el recuento de frecuencia de los aspectos recompensado para considerar estímulo al aumento de salario vierten que se da por dos aspectos: años de servicio y formación académica, el cual califican que no es un estímulo grados más altos como maestrías y doctorados, calificando que la labor docente es ardua y solamente se califica la licenciatura. Manifestando en su mayoría que se puede hacer mayor esfuerzo y preparación debe haber mayor compensación la eficiencia en el trabajo seguiré, es decir el desempeño y formación académica, pero es mínimo e insignificante.</p> <p>Significado: el salario del docente en el sistema educativo hondureño es recompensado por años de experiencia y formación académica los cuales son tipificados en la ley por conquistas magisteriales y no por un programa de estímulos.</p>	

Fuente: elaboración propia

Categoría 2: Entorno laboral de los docentes

Tabla 5 Dimensión: 2.1. ¿Cómo considera la autonomía en las resoluciones de la labor docente y está contribuye a la integración de docentes?

Unidad teórica	Unidad empírica
<p>Emilio Tenti Fanfani en su escrito “Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente”, denomina la característica distintiva del trabajo docente es que se trata de una actividad especializada a la que le cambian radicalmente los problemas a resolver. En este sentido, el contenido del trabajo docente cambia con el tiempo, como sucede con los objetos de las ciencias sociales. ...pero el ritmo de cambio en los problemas de la educación. Esta es quizá una de las razones por las cuales en el campo de la pedagogía es tan difícil acumular conocimientos.</p> <p>De hecho, ha sido señalado en reiteradas oportunidades (OCDE, 2000) que una de las características particulares del sistema escolar (en comparación con otros sistemas de prestación de bienes y servicios) es que el conocimiento científico tecnológico utilizado por los prestadores del servicio tiene un estatuto incierto y con una baja estructuración. Cada vez en mayor medida el docente tiende a ser una especie de “improvisador obligado”, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando. En el campo de la enseñanza, el equilibrio entre conocimientos prácticos y formalizados se desplaza sin cesar hacia el segundo término de la relación.</p>	<p>El mayor cuerpo de contenido posee un registro que la autonomía para la toma de decisiones se relaciona altamente en el desarrollo de clases... pues tengo la oportunidad de implementar técnicas y estrategias que considero ayudaran al alumnado... Se resuelven las dificultades en la labor docente. No obstante, la resolución de problemas es en esta línea y escasamente mencionan la integración en docentes para situaciones académicas en el contexto actual</p>
Unidad de significado	
<p>La definición del concepto de autonomía en las estrategias de aprendizaje constituye un término recurrente en la literatura pedagógica actual, aunque con una notable parcialización hacia la esfera cognitiva en su abordaje, incluso cuando se incluye la motivación, por tanto, la autonomía estaría asociada al enfoque que está gestando el mismo sistema, la institución educativa y definitivamente relacionado a la identidad como docente.</p>	

Fuente: elaboración propia

Categoría 3: Condiciones en el desarrollo profesional

Tabla 6 Dimensión 3.1 ¿Existe programa de capacitación para el desarrollo profesional docente en la secretaria de educación? ¿Estas capacitaciones están planificadas de acuerdo a intereses - necesidades y condiciones al contexto laboral?

Unidad teórica	Unidad empírica
<p>VAILLANT; MARCELO, 2015, argumenta: “Las políticas de inducción a la docencia en Latinoamérica referidas a los procesos mediante los cuales los maestros y profesores acceden a los centros educativos como docentes principiantes. La fase de inducción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro o profesor novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de un centro educativo.”</p> <p>No hay dos escuelas iguales, y cada contexto tiene sus propias peculiaridades; sin embargo, es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inducción. El proceso se ve afectado por las características del propio docente principiante tales como sexo, biografía personal, creencias, ideas previas y formación. También hay que considerar las condiciones del contexto local donde se enseña, como la cultura escolar y organizativa y el tipo de escuelas, así como los aspectos más generales de política educativa vinculados al currículo y los materiales didácticos (NASSER-ABU ALHIJA; FRESKO, 2010).</p> <p>Esteve (2006) describe los procesos que viven los docentes principiantes en los primeros años. Muchos aprenden por ensayo y error, y comparándose a un ideal que no existe. Es en esos años que el maestro llega a “sentirse” y “verse” a sí mismo como docente, y desarrolla las capacidades y habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria</p>	<p>En su mayoría de informantes versan que han existido varias capacitaciones, no obstante, identifican categorías para el mejoramiento, la secuencia de las temáticas porque estas no tienen el seguimiento y monitoreo de evaluación.</p> <p>Asimismo, desconocen la existencia de un programa de capacitaciones más son charlas informativas, en relación si las capacitaciones están de acuerdo a intereses ... no somos tomados en cuenta a todos para dichas las capacidades ... no son de acuerdo nuestros intereses y necesidad tenida poca participación.</p> <p>Un grupo argumentan que durante han trabajado no he recibido ninguna capacitación porque en algunas zonas aún no hay cobertura. ...hacen 10 años que no recibimos capacitaciones a nivel del municipio... consideramos que no hay interés por la formación del docente...Sé que existen programas de capacitación, lo que no sé es si son aplicables en su totalidad.</p> <p>Últimamente no se hay estado dando mucha capacitación principalmente por tantas ocupaciones o actividades extra.</p> <p>Se debería capacitar a los maestros en los temas más complejos de español y matemáticas.</p> <p>La verdad no tengo conocimiento si hay un programa de capacitación para el desarrollo profesional docente en la secretaria de educación.</p> <p>...no, siempre son planificadas por las autoridades son cargadas sin antes preguntar. Considero que les hacen falta integrar muchos temas de mi interés.</p> <p>...Sí, Siempre se toma en cuenta la necesidad</p>

de la vida escolar. La confianza y el respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus colegas, los padres y estudiantes.

Uno de los trabajos más recientes es el desarrollado por Avalos (2016), que revisa la literatura en torno al profesorado principiante, encontrando que el mayor porcentaje de investigaciones se refiere a la inducción (descripción de programas, procesos y efectos); en segundo lugar figuran las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido (aspectos cognitivos, afectivos, sociales y prácticos); en tercer lugar el aprendizaje profesional (reflexión, habilidades cognitivas, liderazgo), que analizan las situaciones de abandono/retención (factores que afectan).

Los programas de inducción aparecen como la respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional. Éstos pueden definirse como “un proceso sistemático desarrollado en un clima escolar saludable, que da respuesta a las necesidades personales y profesionales de los nuevos profesores. Las necesidades personales son de dominio psicológico, e incluyen autoestima, autoeficacia y autonomía. Las necesidades profesionales tienen que ver con los aspectos técnicos, de relaciones y reflexivos tal como son percibidos por los nuevos profesores y la comunidad” (BICKMORE; BICKMORE, 2010, p. 1006).

Ingersoll e Smith (2003) han llevado a cabo algunos estudios para analizar el efecto que los programas de inducción tienen en la reducción del abandono y la rotación del docente principiante. Comentan estos autores que “Un número de estudios parece apoyar la hipótesis de que programas de inducción bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos docentes” (SMITH;

de cada docente y despertar intereses los cuales al final benefician al docente.

...no son planificados así, ya vienen dadas.

...las capacitaciones gratuitas de la editorial les son a las que asistimos.

...la calidad no necesariamente está asociada al tiempo de servicio porque puedo venir empezando el proceso profesional y lo puedo desarrollar con calidad.

...no nunca han preguntado las necesidades de los docentes en el ámbito laboral.

...las capacitaciones que dan son las ONG, encargadas de determinado proyecto.

...no, solo nos convocan a capacitaciones sin antes consultar a los docentes, si no que ya están programadas.

... solamente recibí una capacitación para la enseñanza de las matemáticas, fue de interés y logro cubrir las necesidades para el centro educativo donde laboraba.

... Si porque so orientadas a las asignaturas, grados, cursos y modalidades del sistema Educativo. ...Pues hasta ahora las capacitaciones que he recibido han cumplido con las expectativas.

...Si las capacitaciones que he recibido han cumplido las expectativas en cuanto a las necesidades que he tenido. ... En algunas ocasiones ya que no todas son basadas a las necesidades.

...no nos enteramos y no tenemos el acceso de saber de estas capacitaciones y en el caso que uno como docente pasa en las aulas de clases el director no quiere dar los permisos correspondientes fundamentados en la ley.

...también cabe mencionar que estos programas o beca se han politizado.

...debes en cuando, no es todo el tiempo que recibo capacitaciones a mis necesidades.

...donde los capacitadores deben tener un alto grado de planificación para poder capacitar las necesidades de los docentes.....Siento que deben ser más o mejor planificadas, he observado poca colaboración de las autoridades competentes las capacidades agotan con los recursos que están a su alcance. ... Son buenas, pero considero que las capacitaciones no pueden ser de dos días quedan dudas. ...Han sido buenas, quizá no las mejores, pero si se quiere aprender eso no

INGERSOLL, 2004, p. 684).

es una prioridad.
...las condiciones no han sido planificadas con la realidad.
...considero que al momento cuando la secretaria de Educación brinda las capacitaciones deben ser para todos los docentes no solamente para un determinado grupo de docentes si no para tratar de ayudar a todos los docentes.
... NO. Todo es por política o conocido que tengan un alto cargo en la S.E.
...Decadentes: Porque no se toman el compromiso de apartar el tiempo para formar al docente.
... Las capacitaciones de la secretaria son precarias.
...Muy mal condicionadas y no van al tema principal, se desvían en situaciones que no tienen relevancia en la capacitación.
... La S.E. Nunca ha llegado a mi centro o capacitar ...No es de acuerdo con el contexto laboral ni adecuadas a las necesidades de los niños.
... Por la labor que realizo la S.E. debe de brindar capacitaciones permanentes para poder realizar nuestro trabajo de la mejor manera.
... Durante el tiempo de trabajo la secretaria de educación brindo capacitación.
... Excelentes, se ha fortalecido el área de matemáticas en cuanto a planificación, uso de textos alineación curricular y evaluación de los aprendizajes.
... Pienso que se necesita más tiempo para el desarrollo de dichas capacitaciones.
... Las capacitaciones son buenas, pero pienso que deberían ser un poco más acertadas a la especialidad de los docentes.
.... Apegados al contexto.
... Capacitaciones no acordes a la realidad
Son muy buenas porque nos ayudan para el desempeño de nuestra labor, y como poder tratar mejor o de la manera correcta a nuestros educandos. Son de mucho interés para nuestra labor. ...En la que he recibido bueno tuvo una buena condición brindada por los capacitadores.

Unidad de significado

Las categorías emergentes al contrastar no existen un programa de formación en forma estratificada con acciones claras de acuerdo a una política institucional de la cual determine consideraciones como ser el tiempo, horarios, necesidades de contextos escolares menos

favorecidos y las condiciones que logren mejorar las capacitaciones con el uso de seguimiento y monitoreo para lograr la continuidad de las temáticas y aplicar ajustes a las mismas. Este debe ser un proceso sistemático desarrollado en un clima escolar saludable, que da respuesta a las necesidades personales y profesionales de los nuevos profesores. Las necesidades personales son de dominio psicológico, e incluyen autoestima, autoeficacia y autonomía. Las necesidades profesionales tienen que ver con los aspectos técnicos, de relaciones y reflexivos tal como son percibidos por los nuevos profesores y la comunidad.

Los formadores de docentes también necesitan formación. A escala mundial, se ha desatendido en buena medida la capacitación de formadores de docentes, lo que ha conllevado que la mayoría de esos formadores tengan unos conocimientos y una experiencia escasos de los problemas que plantea la enseñanza en las aulas y de las necesidades de los docentes en formación.

Fuente: elaboración propia

Categoría 4: Satisfacción del docente en la práctica pedagógica

Tabla 7 Dimensión 4.1. Procedimientos de contratación para la inserción a la docencia

Unidad teórica	Unidad empírica
<p>(Avalos B. , LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS, 2009) La estructura del sistema escolar y su grado de convergencia con el sistema de formación docente constituyen también factores que inciden en las condiciones de contratación y trabajo de los docentes noveles.</p>	<p>En este ámbito, según la mayoría de los informantes existe versiones muy interesantes, una tendencia sobre el último procedimiento al concurso de docente llevado en el 2017, por lo que ha sido una noticia en los medios en forma controversial de la novedad de aplicar pruebas para la inserción a la docencia y la masiva reprobación, no obstante, la profundidad de significados en los informantes de lo que ha sido retrospectivamente los procedimientos de contratación.</p> <p>... Actualmente con el plan de transición profesionalización docente muy bien, porque en recurso humano hay de excelencia...He visto muchas deficiencias, según lo observado en la última convocatoria de plazas para concurso.</p> <p>... Es muy complicado, hasta cierto punto comprendo que es necesario estar bien capacitado.</p>
Unidad de significado	
<p>La estrategia de contratación debe centrarse de un número suficiente de docentes, así como de los mejores aspirantes, con objeto de lograr una disminución del número de alumnos por docente y una ampliación del acceso a la educación, No basta solo con querer ser profesor, quienes entren a formar parte de la profesión docente deberían haber recibido ellos mismos una buena educación.</p>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 8 Dimensión 4.2. La formación docente en las escuelas normales para docentes nóveles para la inserción al ejercicio docente. ¿Cómo usted considera?

Unidad teórica	Unidad empírica
<p>(Millan 2000), La formación que se ofrece en las escuelas normales se ha caracterizado por tender a homogenizar prácticas y discursos. Tales discursos y prácticas se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado. Buscar la receta de cómo ser maestro parece ser la tónica del enfoque positivista. En la formación de maestros confluyen dos enfoques para orientar las concepciones, acciones y modelos pedagógicos a seguir: el positivista y el humanista. Al parecer, ha ganado más terreno el primero y, por ello, la persistencia de ciertos estereotipos en los modelos de formación. Estos modelos no han sido construidos al margen de los actores principales; se han impuesto bajo tensiones, consensos y rupturas. El cómo pensar la formación y sus estrategias ha sido prioridad para diversos actores y en diferentes contextos. Resultado de ello son los modelos construidos, mismos que se caracterizan por un mayor énfasis en los aspectos técnicos que en los teóricos.</p> <p>(Yuni, 2016) Cita un párrafo a Castoriadis donde dice: “La formación en su proceso de transformación... la autonomía no es un cerco sino es una apertura, una apertura otológica y posibilidad de sobrepasar el cerco de la información, de conocimiento y de organización que caracteriza a los seres auto constituyentes... l autonomía es el ir más allá y por lo tanto significa crear un nueva forma ontológico”.</p>	<p>En su mayoría versan que la formación de las normales ha garantizado un profesional con capacidades, de mucha relevancia, ya que considero que mi carrera pedagógica incide en las buenas prácticas y desarrollo docente.</p> <p>...Es muy buena, le van construyendo un conocimiento a sus educandos que más adelante nos va a servir.</p> <p>...Deficientes</p> <p>...Experimental al principio.</p> <p>...Hoy se tiene más tiempo -se tiene mejor resultado.</p> <p>...La formación de las universidades está muy bien.</p> <p>...Regular</p> <p>...Falta práctica en el Campo de Trabajo.</p> <p>...Excelente</p> <p>...Buena</p> <p>...La formación es importante porque el producto que se logra es capacitado, pero va a depender de cada docente, el tipo de maestro que quiere ser.</p> <p>... Pues yo me gradué en la U. pedagógica y estoy satisfecha.</p> <p>...Muy bueno: ya que la secretaria de educación no le presta interés que compete.</p> <p>...Es muy importante y va con la evolución y adaptaciones curriculares adoptadas a las aulas de clase.</p> <p>...Un apoyo hacia la educación.</p> <p>...A veces no cumple con las necesidades que el sistema exige, ya que en la mayoría de los casos solo brindan conocimientos y menos prácticas.</p> <p>...Las universidades forman académicamente, pero una vez estando frente a los alumnos uno entiende y sabe lo que es la enseñanza.</p> <p>...Buena Se debiera iniciar ofreciendo a los estudiantes por egresar pasantía para conocer algunas debilidades de los contenidos que se enseñan en el colegio.</p> <p>...Muy buena, ya que nos acerca y nos brinda conocimientos que fortalecen nuestra labor.</p> <p>...La formación inicial es indispensable en la universidad pues abrirá el camino para ampliar los horizontes profesionales.</p>

...La considero correcta y eficiente.
 ...Muy buena...Con la nueva modificación de la ley estoy de acuerdo en muchas cosas como: la formación profesional ya universitaria, el concurso según las etapas que se desarrollan; en lo que no estoy de acuerdo es en la asignación de nombramientos, por política y los dos años de interinato de darle el seguimiento al docente porque si ya pasó un examen es porque está capacitado en el área.
 ... Considero la formación eficiente en el campo de enseñanza y aprendizaje.
 ...La formación es buena. ...Es muy buena la formación en las universidades para nuestro desempeño... Es innovadora actualizada para que la podemos poner en práctica. Las normales eran los centros capacitados para preparar docentes, con verdaderos expertos en el campo.
 ... En la escuela normal se facilita el aprender a enseñar, planeación
 ...La formación en las escuelas normales es indispensable en la formación docente.

Unidad de significado

La docencia es una labor reflexiva, sistemática, diseñada intencionalmente, fundamentada teóricamente y evaluada sistemáticamente. La vinculación de la investigación se puede llevar a cabo de diferentes maneras. La formación que se ofrece en las escuelas normales se ha caracterizado por tender a homogenizar prácticas y discursos. Tales discursos y prácticas se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado. Buscar la receta de cómo ser maestro parece ser la tónica del enfoque positivista.

En la formación de maestros confluyen dos enfoques para orientar las concepciones, acciones y modelos pedagógicos a seguir: el positivista y el humanista. Al parecer, ha ganado más terreno el primero y, por ello, la persistencia de ciertos estereotipos en los modelos de formación. Estos modelos no han sido construidos al margen de los actores principales; se han impuesto bajo tensiones, consensos y rupturas. El cómo pensar la formación y sus estrategias ha sido prioridad para diversos actores y en diferentes contextos. Resultado de ello son los modelos construidos, mismos que se caracterizan por un mayor énfasis en los aspectos técnicos que en los teóricos.

Fuente: elaboración propia

Categoría 5: La formación docente y sus relaciones

Tabla 9 Dimensión 5.1. ¿El tiempo en el desempeño docente es una condición que le enseña a ser docente?

Unidad teórica	Unidad empírica
<p>(Imbernón F. , 2004), La docencia como profesión, Aunque el estatus funcional (en el sistema público) marque de una manera determinante las relaciones laborales y éstas no hayan variado de modo significativo en el último cuarto de siglo, no sucede del mismo modo en lo que afecta al ámbito estrictamente profesional donde cambia más rápidamente. En los últimos tiempos se han cuestionado muchos aspectos que, hasta ese momento, se consideraban inamovibles.</p>	<p>En su mayoría los informantes consideran que el tiempo es un factor esencial; ya que la experiencia vale oro.</p> <p>... Considero que el tiempo es muy importante en cualquier aspecto. Pero un buen docente no se hace por el tiempo.</p> <p>...Considero que el tiempo en la docencia es un aspecto que si enseña a ser docente de hecho considero que los docentes con experiencia deben ser valorados en el sistema.</p> <p>...Sí porque uno aprende de la práctica y la experiencia las muy importantes.</p> <p>...La práctica hace al maestro</p> <p>... Como lo que me enseña ser docente, permite ser un eterno estudiante.</p> <p>Honduras es un país que tiene muchas necesidades en educación y salud y si eso no se mejora es difícil, ojalá se mejore el sistema en todos los aspectos.</p>
Unidad de significado	
<p>Estos cambios posibilitan una formación más completa y más eficaz. Todas las tareas, vinculadas al curso, tanto académicas como organizativas; son compartidas por alumnos, alumnas y profesor/a. El aula se convierte en un pequeño mundo, donde tienen cabida los distintos aspectos de la formación. Todo momento es educativo, consiguiendo de una manera motivadora el aprovechamiento del tiempo.</p> <p>En contraste el tiempo debe estar regulado por un sistema de formación integral y este debe normar capacitaciones en forma estratificada a docentes noveles, intermedios y experimentados, definitivamente que la organización es urgente en el sistema educativo hondureño, es una necesidad sentida contar con un programa de formación con enfoque sistémico que logre acercarnos a un proceso en el que el conocimiento profesional, más allá de una taxonomía de rasgos unificadores de toda la profesión docente, será fundamental.</p> <p>Y en él destacará como característica primordial la capacidad reflexiva en grupo, pero no únicamente como aspecto de operatividad técnica sino como proceso colectivo para regular las acciones y decisiones sobre la enseñanza ya que el mundo que nos envuelve se ha hecho cada vez más complejo y las dudas, la falta de certeza y la divergencia son aspectos consustanciales con los que debe convivir el profesional de la docencia; y de hecho cualquier profesional de no importa qué sector.</p>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 10 Dimensión 5.2. Satisfacción con el proceso de selección para la inserción laboral.

Unidad teórica	Unidad empírica
<p>La Asociación Americana de Centros de Formación de Profesores (Hargreaves, 2003). El autor en mención, afirma que la enseñanza y el trabajo de los docentes está siendo afectada en la medida que en que se modifiquen las condiciones y los valores sociales. Andy Hargreaves, aglutina su análisis respecto a los retos que la postmodernidad plantea al profesorado: el trabajo, el tiempo y las culturas de la enseñanza. El trabajo de los docentes está sujeto a demandas que, a menudo, son contradictorias entre sí, que cambian y que suelen configurar imagen de incertidumbre y un incremento de los riesgos en la toma de decisiones.</p>	<p>Las versiones de los informantes son diversas, algunos consideran la no satisfacción al proceso de selección para la obtención de plazas para docentes, un reducido grupo comparte estar satisfecho.</p> <p>...No, porque actualmente el proceso se ha politizado.... No se hace por capacidades si no por cuello blanco.</p> <p>... La Inserción de docentes al sistema en cuanto a nombramientos es muy engorroso y repetitivo deben buscarse Mecanismos más ágiles. ... No, o debería respetarse nuestros derechos.</p> <p>... No porque hay muchos buenos docentes que no tienen una oportunidad de trabajo simplemente porque no tienen un buen contacto político</p> <p>... No el proceso es un desorden...No, porque: porque deberíamos de concursar por una plaza ya que la secretaria de educación debería asignar cada maestro graduado en una escuela o colegio ya que prestamos un servicio necesario a la humanidad.</p> <p>... Si estoy satisfecho el procedimiento.</p> <p>... Uno sale de la normal con base o teoría, pero a medida pasa el tiempo uno va aprendiendo de la experiencia.</p> <p>... Hoy en día no porque en las direcciones departamentos violan los derechos de los docentes y se da la preferencia que sean afines a ellos o que sean recomendados políticamente.</p> <p>... Es un proceso que deja mucho pensar y no estoy satisfecho.</p> <p>... No, porque mucha burocracia y pérdida de tiempo para al final declarar nulo un proceso que tuvo una derogación económica para el Estado y para cada docente que participó en el concurso.</p> <p>... No estoy satisfecho con el proceso de selección hay muchas trabas.</p> <p>... No satisfecho, pero conforme con las nuevas disposiciones.</p> <p>... Por lo que he visto, hay compañeros</p>

	<p>inconformes con el proceso de selección.</p> <p>... La selección no se hace actualmente conforme a la Ley.</p> <p>... No hay concursos transparentes Hay corrupción.</p> <p>... Sí, claro la calidad del desempeño está relacionada al tiempo que uno tiene de servicio.</p> <p>... Si estoy satisfecha con el procede de relección.</p>
--	---

<p>Unidad de significados</p>

<p>En instituciones educativas es importante evaluar la satisfacción de los docentes, para muchos autores la satisfacción en el trabajo es un motivo en sí mismo; para otros es expresión de una necesidad que puede o no ser satisfecha. En cualquier caso, el grado de satisfacción del docente tendrá repercusiones en el proceso educativo</p> <p>La interpretación de esta dimensión revela que la importancia de este tipo de evaluaciones está asociado a otros factores y por cada institución, ya que los resultados no pueden ser generalizados directamente sino hasta después de un cuidadoso análisis de las circunstancias, y de la adecuada comprensión. Aunque desde una perspectiva teórica diferente, recientemente se ha comprobado el importante papel de las necesidades psicológicas en el profesorado, debe ser atendido.</p>
--

Fuente: elaboración propia.

Cuestionario de opinión N° 2 aplicados a académicos investigadores en educación.

Categoría 1: Relación del entorno laboral y los años de servicio en docentes.

Tabla 11 Autonomía en relación a los años de servicio para la toma de decisiones en el quehacer educativo.

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Autonomía en la toma de decisiones	Los informantes coinciden en señalar que no se sienten con autonomía entre más de 40 años de servicio en la docencia, mientras que los docentes noveles de menos de 10 años de servicio señalan que sienten autonomía y los docentes intermedios no definen si su tendencia es alta o baja en la autonomía de toma a de decisiones.	La autonomía en los entornos escolares está más pronunciada en docentes noveles y los experimentados están siendo relegados, y docentes intermedios, esto indica que los programas de formación docente deben tomar en cuenta los procesos en el entorno local de la escuela. Por tanto, se considera fundamental la participación de toda la comunidad educativa (docentes, alumnos, padres)

Fuente: elaboración propia

Tabla 2 Existencia de competencias en la labor docente en relación con los años de experiencia

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Competente en la labor docente con los años de experiencia.	La competencia en la labor docente es alta en docentes intermedios, y en su mayoría de docentes experimentados se sienten competentes, no así los docentes noveles con una tendencia baja.	Se comprueba la competencia a través de la experiencia, pero la docencia supone un desgaste, que debemos combatir, proponiendo una visión positiva del problema. Es preciso destacar el carácter aspecto positivo manifestado. Es decir, cuando esta relación es satisfactoria, la labor de la enseñanza puede constituir una fuente eminente de auto realización personal, dando un sentido a nuestra vida profesional. Sin embargo, se debe considerar para los programas de formación en tutores, considerando que un profesor informado tiene un conocimiento extenso de la enseñanza y una consciencia más profunda de los distintos componentes y dimensiones de la enseñanza de un docente principiante, esto llevará a la competitividad.

Fuente: elaboración propia

Tabla 13 Resolución de problemas educativos.

Sub- Dimensión específica	-Descripción	Unidades de significados
Preocupación por la resolución de problemas en el quehacer educativo.	En los docentes noveles coinciden que existe alta preocupación por resolver los problemas en temas educativos, los docentes intermedios manifiestan tener la experiencia en resolver problemas y los experimentados coinciden en su respuesta poseer la experiencia pero que hoy en día afrontan otros problemas emergentes en el aula, más de curricular y disciplinario.	El agotamiento en la carrera docente se refleja en docentes experimentados, esto está incidiendo en buscar solucionar problemas. Mientras no exista la reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia.

Fuente: elaboración propia

Tabla 14 Integración en docentes para situaciones académicas por años de servicio.

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Integración de docentes a situaciones académicas en relación a los años de servicio.	Los docentes intermedios coinciden que no se emana integración en los docentes por la complejidad de temas diferentes con compañeros docentes de diferentes modalidades y necesidades, los docentes noveles coinciden que es baja la tendencia en integrarse en redes académicas, solo cuando estudian en las universidades, y los experimentados coinciden que es muy baja la tendencia de agruparse.	Esto implica que la educación, como uno de los instrumentos de transformación más fuertes que influye en el pensamiento humano, favorezca la manera de enfrentar la complejidad creciente y trascienda en la dependencia mutua existente entre la naturaleza, la vida y la cultura humana. Consecuentemente se tendrá que proveer los medios para desarrollar una inteligencia apta para la comprensión multidimensional del contexto de comunitario –escolar y de una concepción global.

Fuente: elaboración propia

Categoría 2: Condiciones en el desarrollo profesional

Tabla 15. Acceso a la información relevante para su labor docente

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Acceso a información relevante para su labor docente	La información es medianamente inadecuada según las fuentes relevantes de acceso para su desempeño docente, por lo que sugieren apertura a centros de documentación.	El acceso de información al profesorado se considera inmerso en un profundo y continuo cambio en cuanto a sus obligaciones laborales, ya que con cada modificación legislativa varían sustancialmente, lo que requiere un continuo esfuerzo de adaptación que hace siempre necesaria la formación continua. En ocasiones, este esfuerzo genera tensiones en el profesorado puesto que lo que se espera de él es va mucho más allá y es mucho más complejo de la simple idea de impartir una serie de horas de clase.

Fuente: elaboración propia

Tabla 16 El desarrollo profesional y su relación con la aprobación de sus alumnos (as) para promoverlos a grados subsiguientes

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Condiciones del desarrollo profesional para la promoción de alumnos (as) en indicadores de aprobación.	Los docentes en su mayoría coinciden que no son favorables las condiciones del desarrollo profesional y que la promoción de sus alumnos depende de los diferentes contextos que se dan en el aula.	Los resultados escolares de los alumnos dependerán de la condición socioeconómica y las condiciones del desarrollo profesional no lo tienen claro.

Fuente: elaboración propia

Categoría 3: Satisfacción del docente en la práctica pedagógica

Tabla 17 La práctica pedagógica le enseña la identidad de ser docente

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
La práctica pedagógica le enseña la identidad de ser docente.	Los docentes afirman en la mayoría que la práctica pedagógica les fortalece su identidad, sin embargo, en capacitaciones nos nombran facilitadores, por lo que ser docente nos da la identidad de dominio del conocimiento.	La concepción de la definición de sentir la identidad de ser docente está muy relacionada al compromiso de innovar y mayor compromiso con los alumnos(as).

Fuente: elaboración propia

Tabla 18 El tiempo en la docencia, un aspecto que le enseña a ser docente

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
El tiempo en la docencia le enseña a ser docente.	Los informantes manifiestan en su mayoría que no tiene seguridad si es el tiempo, por lo tanto, es un aspecto que se debe reflexionar, porque depende el tiempo de calidad que se dedique a la interacción pedagógica.	La inseguridad de que aspectos enseñan a ser docente, incluye la reflexión para definir este aspecto y se relaciona a la dedicación como profesor y alumno.

Fuente: elaboración propia

Categoría 4: Inducción a la docencia

Tabla 19 ¿Se le brindó jornada de inducción sobre el funcionamiento del sistema educativo para insertarse a la docencia por alguna instancia oficial?

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Inducción sobre el funcionamiento del sistema educativo para insertarse a la docencia.	En su mayoría los docentes manifiestan no haber recibido una capacitación sistemática y continua para su inserción laboral. Las recibidas han sido de colegios magisteriales para un examen de concurso.	Carencia de un programa de inserción a principiantes y desconocimiento del cómo funciona el sistema. Las capacitaciones recibidas son fragmentadas.

Fuente: elaboración propia

Categoría 5: Capacitación al iniciar el ejercicio de la docencia

Tabla 20 Formación para la supervivencia del docente en el contexto escolar.

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Supervivencia de ser docente.	Los informantes argumentan que no han recibido formación para son múltiples actividades que realizar en las comunidades y el cómo afrontarlos, máxime en el contexto hondureño con la inseguridad ciudadana y otros problemas sociales que impactan en el contexto escolar.	La inseguridad ciudadana es un aspecto influyente en la determinación de la permanencia de los alumnos (as) en el centro educativo. La movilización de familias a otros lugares por la inseguridad ciudadana causa incertidumbre en los centros educativos.

Fuente: elaboración propia

Categoría 6: Capacitación a los años intermedios de la docencia

Tabla 21 Proceso de acompañamiento docente

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Acompañamiento en la planificación didáctica.	Los docentes vierten la opinión que el acompañamiento ha mejorado en lo relacionado al enfoque comunicativo, pero que en las otras áreas del conocimiento no se recibe seguimiento y monitoreo.	El acompañamiento en la planificación didáctica aún se mantiene con los conocimientos recibidos en escuelas normales y si lo habido ha estado enfocado en las áreas de la comunicación (español).

Fuente: elaboración propia

Tabla 22 Simulacros de prácticas pedagógicas

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Acompañamiento en simulacros de prácticas pedagógicas	Los docentes coinciden que en los años de servicio nunca han recibido acompañamiento de simulacros, pero si se escucha que se están dando pasantías para compartir experiencias de un centro educativo a otro.	El simulacro de prácticas pedagógicas no es considerado en las estrategias de entrega en los programas de seguimiento al docente en servicio.

Fuente: elaboración propia

Tabla 23 Acompañamiento en el uso y manejo de textos

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Acompañamiento en el uso y manejo de textos escolares.	Afirman que, con el Diseño Curricular del Currículo Básico, han recibido capacitaciones para su uso. Sin embargo, existe serias dificultades con los libros para los alumnos(as) no hay lo suficientes.	Los textos escolares en una reforma curricular deben prever el Estado en la existencia para los docentes y alumnos(as), para su uso y manejo para no incidir en una desigualdad y exclusión escolar.

Fuente: elaboración propia

Tabla 24 Jornalizaciones unificadas por área curricular.

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
La jornalización de unidades de aprendizaje unificadas según área curricular.	La jornalización institucional, los informantes manifiestan en una tendencia media, algunos lo hacemos por iniciativa de apoyarnos, pero no es en su mayoría.	La jornalización es una estrategia metodológica del sistema de acompañamiento, esto refleja la falta de un enfoque sistémico en el sistema de formación.

Fuente: elaboración propia

Categoría 7: Capacitaciones para su desarrollo profesional

Tabla 25 Capacitaciones que han sido por iniciativa propia.

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
La capacitación recibida por iniciativa propia.	Los informantes explican que las capacitaciones son propias cuando la institución o centro educativo programa y consigue alguien que los ilustre, evidenciando que estás se tiene que solicitar permiso a las Distritales o Dirección Departamental porque existe una política de los 200 días de clases cumplidos en el aula.	La programación de capacitaciones no está reglamentada en el sistema de formación y sigue siendo fragmentada.

Fuente: elaboración propia

Tabla 26 Capacitación sobre teorías de desarrollo humano y los indicadores en el contexto hondureño

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Teorías de desarrollo humano en Honduras.	Manifiestan que no es una temática que esté considerada en el plan de formación y si lo han visto de manera general cuando realizan estudios en las Universidades.	La teoría de desarrollo en los sistemas educativos no está siendo considerada en planes estratégicos. Ausencia de relacionar los índices de desarrollo humano para incentivar competencias, habilidades

		y destrezas para mejorar el bienestar común y si se hace es al margen de una política de Estado que coadyuve a procesos vinculados y como consecuencia, el de la estructura de la profesión docente que podía ser adecuada a una época actual pero que hoy día tiene la necesidad de poner en contacto a la comunidad educativa con los diversos campos y vías del conocimiento y de la experiencia.
--	--	--

Fuente: elaboración propia

4.2 Entrevista de opinión a profesionales académicos e investigadores de instituciones formadoras de docentes.

Categoría 1: Modelo de formación docente en teorías del desarrollo humano.

Tabla 27 Perfil sociodemográfico de la formación docente

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
De las ofertas académicas, su área de especialidad y su relación con los contenidos del CNB	Manifiestan estar en una tendencia media, que faltaría incorporar en los planes de formación articulados con referentes socioeducativos.	Los centros de formadores en sus planes de formación realizan vinculación con los contenidos del DCB, pero sería caracterizar un perfil prescrito de salida para insertarse a la comunidad educativa en las condiciones sociales de la realidad educativa. Considerar en el currículo la sociología para la infancia, como área disciplinaria urgente en el marco de la realidad de Honduras. La comprensión inmediata de la realidad social y una capacidad de promover desde la disciplina curricular incluyendo el Desarrollo Humano sostenible de bienestar para las personas en el futuro próximo.

Fuente: elaboración propia

Categoría 2. Currículo en las Instituciones formadoras

Tabla 28 Currículo en las instituciones formadoras

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
<p>De las ofertas académicas, su área de especialidad y su relación con los contenidos del CNB</p>	<p>Manifiestan estar en una tendencia media, que faltaría incorporar en los planes de formación articulados con referentes socioeducativos.</p>	<p>Los centros de formadores en sus planes de formación realizan vinculación con los contenidos del DCB, pero sería caracterizar un perfil prescrito de salida para insertarse a la comunidad educativa en las condiciones sociales de la realidad educativa.</p> <p>Considerar en el currículo la sociología para la infancia, como área disciplinaria urgente en el marco de la realidad de Honduras.</p> <p>La comprensión inmediata de la realidad social y una capacidad de promover desde la disciplina curricular incluyendo el Desarrollo Humano sostenible de bienestar para las personas en el futuro próximo.</p> <p>Algunos investigadores proponen desde hace tiempo abandonar la utópica idea de una función docente omnipotente y romántica, para arribar a la necesidad de generar una visión de esta función centrada en el ejercicio profesional.</p> <p>Considerar al docente como profesional que ejerce su trabajo de manera autónoma y crítica, que ejerce con autonomía y responsabilidad su función, presentándose como un sujeto activo que reflexiona sobre su propia práctica, es entonces comenzar realmente a considerar su papel esencial en la sociedad</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 29 Bases sociales de la educación en la profesión docente

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Relación del conocimiento de las bases sociales de la educación en la profesión docente.	Prescriptivamente el currículo tiene un tronco común de asignaturas en el área social e incluso una carrera en esta área, sin embargo, habría que hacer una revisión para redefinir diseños curriculares y por supuesto hacer evaluaciones para la inserción de docentes.	Articulación de los currículos en el perfil de la salida del formador de formadores en las bases sociales para la inserción docente ante la realidad educativa desde enfoque socio críticos. Contenidos con peso pedagógico en la verticalidad y horizontalidad para formar docentes al desarrollo para el progreso de hábitat y la mejora en su calidad de vida de los educandos y que tenga impacto en la sociedad.

Fuente: elaboración propia

Tabla 30. Egresados de centros de formación para implementar programas de intervención en problemas sociales.

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Egresados de centros de formación para implementar programas de intervención en los problemas sociales.	Manifiestan que los sílabos deben tener coherencia para incentivar y crear cultura de realizar investigación acción, se hace, pero podría ser como perfil de salida, programas de intervención en el área de investigación educativa.	La investigación acción un método para potenciarlo como una metodología de intervención y concientizar al egresado de la realidad y esta coadyuve a la toma de decisiones.

Fuente: elaboración propia

Tabla 31 Gestación de un sistema de formación para promover un docente para incentivar el desarrollo humano en su ejercicio de la docencia

Sub- Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
Sistema de formación que promueva un agente para incentivar el desarrollo humano a través del ejercicio de la docencia.	Consideran los docentes que se incorpore una cátedra transversal sobre teorías del desarrollo para incentivar la movilidad social.	Resignificar y recrear una nueva pedagogía para el Desarrollo Humano. Cabe la posibilidad de convertir a la educación en una opción política que implica abandonar los prejuicios y pensar en rol de la educación para gestar desarrollo local.

Fuente: elaboración propia

Tabla 32 Acercamiento entre necesidades del sistema educativo hondureño y los centros de formación.

Sub-Dimensión específica	Descripción	Unidades de significados
<p>Criterios de acercamiento para consensuar temáticas emergentes de prioridad en la formación docente entre la institución formadora y la secretaria de educación.</p>	<p>Opinan que se genere convenios donde participen los actores claves de la formación docente, indicando qué se debe enseñar, cómo, por qué, para qué y cuál debe ser su fin, filosófico y pedagógico en las Escuelas, aunque se argumenta en las normas prescriptivas, pero están deben ser planteadas articuladas por la problemática emergente existente.</p>	<p>Participación e mesas de discusión por los actores de la formación.</p> <p>Planes de acción para la redefinición de los planes estratégicos.</p> <p>Las tensiones presentadas en relación con la formación inicial se actualizan en muchos casos al analizar la formación continua y sus contenidos pedagógicos /contenidos, disciplinares específicos; demandas académicas, necesidades del sistema, teoría-práctica, son tensiones que se actualizan en los diferentes programas y al interior de cada propuesta de acción.</p>

Fuente: elaboración propia

4.3 Resumen de contraste entre teoría y práctica.

Desde los resultados de campo en contraste con la teoría, se diría que los resultados de los cambios que han permeado la formación docente y sobre todo la visión retrospectiva de esta política en el sistema educacional en Honduras, es preciso crear programas de formación docente que deriven de un plan nacional de formación con la perspectiva de la transversalidad de los asideros teóricos y prácticos del currículo en los sistemas de formación inicial y permanente. Estos cambios en un sistema de formación es ponerse al día que está sucediendo en nuestra región centro américo

Consistentemente, tanto los estudios sobre logro académico de los alumnos como los de mejoramiento de los sistemas educacionales coinciden en señalar que la calidad del cuerpo docente es el factor clave de la calidad educacional. Así, considerando las características de las escuelas, se ha identificado a los profesores como el elemento fundamental para promover el aprendizaje de los estudiantes, capaz incluso de contrarrestar el efecto de las condiciones negativas del entorno en que viven los niños con menos recursos o que presentan dificultades de aprendizaje. En consecuencia, las políticas educacionales han comenzado a reponer a los docentes en el centro, dejando atrás las pretensiones de diseñar reformas educacionales “a prueba de profesores”. (PREAL, 2013),

Cuando las políticas docentes se plantean en el marco de la calidad y no la sola expansión del sistema, la envergadura de la tarea resulta mucho mayor. A nivel internacional, se ha identificado que los principales desafíos de política referidos a los docentes son atraer y mantener a profesores de buena calidad en el sistema escolar, así como proveerles de oportunidades de formación, desarrollo y actualización que garanticen las competencias que exige la labor de enseñanza en una sociedad altamente cambiante (OECD, 2009). Poner en ejecución esta iniciativa, requiere inevitablemente un abordaje sistémico que combine sólidos procesos formativos, buenas condiciones para el trabajo de enseñanza en la escuela, y un elevado estatus profesional de la docencia.

Documentos como estos orientan y al mismo tiempo plantean cambios estructurales de los cuales fortalecería a la identidad del docente como tal, por supuesto de un sistema de formación que disponga de las condiciones que el desarrollo de este estudio se ira definiendo.

De modo que el documento en mención se vislumbra que efectivamente ha habido cambios pero se argumenta que la situación del docente inmerso en un sistema educacional, es repensar, replantear a través de cuál es la estrategia más pertinente y adecuada para formar docentes, en el caso de Honduras es tener presente el ir de venir del tema, al respecto Salgado (2016) menciona que en términos históricos la formación docente se ha ido unificando en cuanto al nivel de formación, desapareciendo la dicotomía que existía en el sentido de que los docentes de primaria se formaban en el nivel secundario y los de media en el nivel terciario. La tendencia es a elevar el nivel de formación de los docentes de todos los niveles.

Las razones para este paso han sido variadas, en el caso de Chile y El Salvador se usaron razones de tipo político y de tipo económico, desmovilizar políticamente a los docentes y estudiantes de las escuelas normales y a la vez ahorrar recursos al fusionar presupuestos de las normales y universidades. En el resto de los países, donde los argumentos políticos no han sido determinantes, aparecen otras razones como, mejorar la formación científica y de investigación muy pobre en la educación normal, atender la educación básica de 9 o 12 años y no tanto la educación primaria de 6 años que fue lo que dio origen a la educación normalista.

Se han creado universidades pedagógicas en la región con el objetivo de formar mejor a los docentes y desarrollar la investigación educativa como una herramienta importante para elaborar propuestas de solución a problemas educativos desde los propios del aula de clase hasta políticas más generales.

Las instituciones formadoras de docentes presentan algunas características comunes: poco desarrollo de las tecnologías de información; un modelo de gestión dual: Secretarías de Educación y centros de educación superior; crecimiento de la oferta del sector privado en las carreras de educación; existencia de mecanismos de

selección para el ingreso de estudiantes y docentes bastante flexibles lo que permiten el ingreso de aspirantes que no presentan buenos niveles de formación y un pobre bagaje cultural; la feminización de la carrera docente; y muy poco desarrollo de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Asimismo, Salgado (2016) concluye en su documento que las tendencias y perspectivas identificadas son las que se describen a continuación:

- Adopción de las TIC: existen diversas etapas en el proceso de adopción de la tecnología: desarrollo de una conciencia, conocimiento y comprensión, uso básico, familiaridad y confianza, aplicación y por último la etapa de integración total de las herramientas tecnológicas en el proceso enseñanza- aprendizaje. En términos generales los docentes y estudiantes de las instituciones formadoras de docentes están en la etapa de adquisición de equipos, desarrollo de la conciencia tecnológica, conocimiento y comprensión y muy pocos en el uso como herramienta pedagógica. En la medida que se adquiera el equipo, la capacitación de los docentes y estudiantes se convierte en un tema prioritario en las instituciones docentes.
- Desarrollo de la Investigación Académica: tomando en cuenta el peso que tiene el nivel universitario en la formación docente, se requiere mejorar la producción de investigaciones de los académicos formadores y la investigación-acción de los estudiantes de educación. Es prioridad realizar estudios dirigidos a la evaluación de los procesos de formación que realizan las instituciones, mejorar el monitoreo de la eficacia de los programas mediante bases de datos actualizados que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes; y se necesitan estudios que permitan que las instituciones, de manera prospectiva, identifiquen las posibles demandas en educación.
- Articulación de los Subsistemas de Formación: un tema pendiente y que requiere de una solución urgente es la identificación de estrategias que permitan mejorar la articulación de los tres subsistemas de gestión existentes en la formación docente: el dirigido por los ministerios de educación, la educación superior pública y la educación superior privada, que se desenvuelven en su mayoría en

planos diferentes en términos de requisitos de ingreso, planes de estudios y ofertas académicas, para evitar la desarticulación y falta de coordinación que se observa en diferentes países de la región.

- Aseguramiento de la Calidad: todas las instituciones de formación docente han tenido sistemas de evaluación tradicionales, sin embargo, los sistemas de evaluación institucionales y de programas, para efecto de acreditación de la calidad, siguen siendo una tarea pendiente para la mayoría de los países, salvo Chile, El Salvador y Colombia, que reportan avances importantes. De los demás países, algunos como Honduras y Bolivia, reportan sistemas de evaluación de la calidad que aún no tienen como meta la acreditación.
- Educación Intercultural Bilingüe: en países con una tradición de presencia indígena, como México, Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala o de países de menor presencia como Nicaragua y Honduras, el tema de formación de maestros con el enfoque intercultural bilingüe es un tema actual y pese que se vienen formando maestros desde la educación normal o a través de programas especiales, aún la formación de maestros especializados es una tarea pendiente para atender esta demanda en constante crecimiento y de un importante peso cultural y político en nuestras sociedades. Únicamente Bolivia y Ecuador presentan una formación bilingüe formal que responde a la situación nacional.
- Formación Universitaria e Impacto en el Aula: la educación normal desde sus orígenes estuvo dependiendo académicamente de unidades técnicas de las secretarías-Ministerios de Educación, lo mismo que todas las escuelas primarias públicas en cada país. Esta dependencia, de ambas, permitía una mejor articulación entre el currículo de formación desarrollado en las escuelas normales y el currículo desarrollado en las escuelas de primaria. Con el paso de la formación docente de primaria al nivel superior, se rompe esta vinculación, teniendo en cuenta que el nivel superior es normalmente autónomo respecto a las políticas de las secretarías de educación, generando cierta incertidumbre, si este nuevo modelo de gestión y formación universitaria va a tener un efecto positivo en el desempeño escolar o por lo contrario únicamente se convierte en

un mecanismo para mejorar el salario de los docentes pero con poco impacto en el mejoramiento de la formación de los niños y jóvenes.

- En los Institutos Pedagógicos Superiores como en Cuba y Bolivia y Normales Superiores como en México aún persiste la vinculación de dependencia con los Ministerios de Educación, pero las Facultades de Educación de las Universidades Públicas y Privadas, o las Universidades Pedagógicas tienen autonomía y tratan de vincularse con los Ministerios a través de convenios o cartas de intenciones, cuya implementación resulta ser bastante compleja y difícil dependiendo mucho del entorno político del país y del tipo de relaciones que establezcan las universidades con las autoridades de los Ministerios de Educación, las cuales cambian de acuerdo a los periodos de gobierno.
- Diversificar el Ingreso de Nuevos Postulantes: varios de los estudios analizados indican que en el futuro deben crearse mecanismos de reclutamiento e incentivos para que se diversifique el ingreso de aspirantes a la profesión docente y revertir la tendencia que solo postulantes de bajo nivel cultural e ingresos y en su mayoría mujeres postulen al mismo.
- Fortalecer las Redes de Formación Docente: aunque ya existen redes de cooperación entre las instituciones formadoras de docentes en la región, es necesario fortalecerlas en temas como: investigación, postgrados, intercambio de docentes y estudiantes, investigaciones y publicaciones conjuntas, etc.

En esta caracterización que define Salgado, probablemente se ha expuesto en la mesa de discusiones y aproximadamente documentos políticos lo han definido, pero pensar en un sistema de formación es ir más allá, es decir adopciones como uso de las Tics y la investigación, es poner en tela de juicio ¿qué se realizado realmente?, ¿se ha realmente tratado el tema como una política que ha generado acciones para la toma de decisiones? o realmente hay buenas intenciones enfrascadas en comisiones y estas se vuelven en un círculo de académicos y técnicos, de un ir de venir, esperando que consultor extranjero vendrá para dar un visto bueno y ser aprobado.

Sin embargo, este documento brinda un panorama muy claro y preciso, el rumbo en esta temática, no obstante, es preciso señalar y reencontrarse con etapas históricas de la formación docente en Honduras que de una u otra manera señala los avances y retos por hacer. Para fines ilustrativos de los retos que tenemos, Andy Hargreaves, argumenta que:

... es urgente contemplar la necesidad de nuevas destrezas y cualidades de la sociedad posindustrial y la de modernas estructuras escolares que las generen, es poner de manifiesto la necesidad de ambientes escolares que puedan generar el aprendizaje autónomo, individualizado y significativamente cooperativo, esencial para el puesto de trabajo posindustrial (2003, págs. 76-77).

La necesidad de nuevas destrezas y cualidades es señalar certificarse en competencias bajo un sistema de formación, es plantear en su conjunto, como una profundización en los procesos sociales de la enseñanza a través del cambio, de modo más específico, en los problemas de cambio, considerando estos cambios en las repercusiones del desarrollo profesional en las culturas de la enseñanza; en las paradojas de los cambios que se están produciendo, en los dilemas, en los conflictos que crean los sistemas educativos, la complejidad es profunda y la investigación posiblemente tendrá que analizar, considerando las distintas perspectivas implicadas y las dimensiones políticas, sociales e históricas de los procesos educativos en estructuras de toma de decisiones para el desarrollo humano.

En esta línea de análisis, el conocimiento, las sociedades y las instituciones de educación, se hace imperativo que la investigación educativa desde lo académico pasando de lo disciplinar a lo interdisciplinar y en lo laboral, las competencias profesionales a las habilidades personales deben ser atendidas en procesos de desarrollo humano, la cual permita apoyar este ámbito, elevando estándares de oportunidad y aumentar la cobertura reflejadas en políticas públicas, lo cual beneficiaría a la sociedad en la perspectiva de la buena administración de un bien común. Todo esto parece sumamente atractivo de su pensamiento, en el marco de argumentaciones el esfuerzo teórico que fundamenta Sen (2000) que prosiguen otros autores, constituye,

la alternativa más sólida al enfoque hegemónico del crecimiento económico como objetivos de desarrollo.

Ahora bien, introducir la categoría de desarrollo humano en la formación docente, es también revisar el índice de desarrollo humano en provecho de la comunidad local, regional y nacional, se requiere de la teoría esencial del desarrollo humano en todas sus dimensiones, las cuales se profundizaran como eje transversal, que sea puesta como un compromiso social en los ámbitos educativos, culturales, sociales y económicos, en el uso de investigaciones permitiría ser un círculo virtuoso que busca dar significado al sentido de educar a la persona con progreso de sus habitud, sus oportunidades de trabajo en tanto busca la empleabilidad y la mejora de la calidad; en otras palabras, se considera el desarrollo humano, según el PNUD (1992) "...un proceso de ampliar la gama de opciones de las personas, brindándoles mayores oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo, abarcando un espectro total de opciones humanizadas, desde un entorno físico en buenas condiciones hasta libertades económicas y políticas" (pág. 18).

Si se analiza este concepto y se hace un contraste con la trayectoria de países exitosos en desarrollo, se visualizan estas nuevas opciones de políticas posibles para mayores oportunidades de educación, sí, se están convencidos se podrían propiciar acciones futuras de cooperación para el desarrollo y respuestas constructivas ante los desafíos que los sistemas educacionales podrían introducir el concepto de Desarrollo Humano Sostenible.

Se diría entonces que estos cambios en la educación, es pensar en las formas de enseñanza, las opciones y retos para las prácticas educativas, a medida que se introduce en la era postmoderna, el tipo de sociedad en la que se está introduciendo y las transformaciones características que produce y producirá en el ser humano, entonces esta tarea será fundamental, analizar sí los cambios hechos y por hacer para construir puentes en la educación y sus cambios para el desarrollo humano en el quehacer cotidiano y los profundos cambios sociales complejos e, incluso, globales, y también a los propios actores de la educación, es también analizar el hilo conductor de la investigación científica en Honduras... realmente se está haciendo para incentivar

políticas públicas y ver este puente tan imperativo... que hoy en día lo necesita nuestra realidad.

Un estudio realizado en los años 1992 – 2002, conocido como “*Uso e impacto de la información empírica en la formulación y ejecución de políticas educativas en Honduras*”, financiado por PREAL (Moncada, Alas Solís, Orellana, Hernández, Chavez´Marina, & Hernández, 2003), describe la intencionalidad de profundizar sobre la reconstrucción el proceso de elaboración y ejecución de cuatro políticas educativas: la capacitación de la formación inicial y continua de docentes, la descentralización educativa, la evaluación del aprendizaje. De igual manera intenta destacar la información empírica. Para este trabajo se tomaron en cuenta los factores que influyeron en la decisión de esas políticas los cambios que se operaron en ella, las constantes, y la producción de conocimiento en ese periodo y los factores que condicionaron el papel de la investigación. Parte de los hallazgos del estudio se describen a continuación, con la finalidad de tener el análisis que se ha venido argumentando... de la investigación en estos procesos de formación educativa.

Esta investigación encontró hallazgos interesantes, que en materia de investigación educativa, en Honduras se han producido aproximadamente 350 investigaciones, se ha determinado que la tendencia de producción de conocimiento presenta un ritmo creciente, argumenta que, la Secretaría de Educación es la mayor productora de conocimiento y asimismo se evidencia que la investigación realizada es financiada y condicionada por agencias internacionales, manifiesta que la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) es la segunda productora de conocimiento y también mucha de la investigación que realiza es financiada externamente. También, esta investigación encontró que la normativa que rige la educación básica, evaluación y descentralización, el uso de la información de la investigación fue predominantemente de tipo político, en formación de docentes fue de tipo iluminativo y en capacitación fue bajo el modelo de resolución de problemas.

Como se observa, se ilustra una aproximación al respecto, en el caso específico de la descentralización educativa, el uso de la información ha sido predominantemente político; así lo sugiere la investigación, posterior se toma la decisión política de

desconcentrar la gestión educativa en Direcciones Departamentales y Direcciones Distritales, así como la participación comunitaria. Dado que los estudios fueron generados por consultores contratados por organismos financieros patrocinadores de proyectos educativos (BM, GTZ, BID), los resultados fueron entregados directamente a las autoridades educativas, en forma verbal o a través de informes técnicos, es claro que estas investigaciones tenían el objetivo de reforzar o apoyar las decisiones previamente tomadas por los decisores, las cuales fueron adoptadas porque el Estado estaba en un proceso de modernización global.

Como se argumenta anteriormente, el hecho de realizar investigaciones, debe tener un sentido visionario, un investigador debe estar cerca de los tomadores de decisiones y sobre todo poseer la ética de investigación, que los estudios apunten a la resolución de problemas y, sobre todo, realizar investigaciones pertinentes y articuladas a solucionar problemas para el mejoramiento de diversos temas.

Definitivamente se encuentran vacíos de conocimiento en problemas de calidad que podría generar la decisión, por ejemplo, no se previó la falta de un currículo para este nuevo modelo educativo, tampoco se visualizaron problemas de infraestructura y de recursos humanos docentes, por ende lo que la investigación no mostró algunos problemas que emergieron como consecuencia de la improvisación, es entonces que se necesitan investigaciones no solamente de tipo político sino resolución de problemas, más en el actual contexto, no se trata de ser reduccionistas, pero se considera que de la realidad nace la ciencia.

Para respaldar lo anterior, el estudio en mención describe en sus hallazgos que en la formación de docentes se detectó que el modelo dominante de uso de información es el iluminativo, seguido del modelo político. En este caso se generó información previa a la toma de decisiones, que a la larga influyó en los funcionarios de la Secretaría. Se observó en su discurso que coincidían con las argumentaciones de las investigaciones, por lo que se puede concluir que fueron ilustrados o influidos en la interpretación que tenían sobre el tema, adoptando posturas consecuentes con los planteamientos sugeridos en la investigación.

Sin embargo, esto provocó que en 2001 el gobierno decidiera formar docentes de la educación básica a nivel superior; esta política es de largo alcance. Casi toda la información fue generada por investigadores académicos con el fin de conocer o evaluar la formación y el desempeño docente; hicieron llegar los resultados a las autoridades educativas en forma de artículos de revistas o de informes académicos para ilustrarlos sobre la problemática detectada en la formación docente. Es lógico que la información también fue conocida por los técnicos de la Secretaría de Educación, que son los interlocutores de los tomadores de decisiones.

En lo que se refiere a la capacitación docente se detectó principalmente el uso de la información bajo el enfoque de resolución de problemas, en el área de matemáticas y español, la información generada se realizó principalmente por parte del equipo de investigación de INICE cuyos resultados han buscado detectar la problemática que tienen los docentes en su labor educativa, así como las necesidades de capacitación que ellos tienen. Dichos resultados han sido entregados directamente a los tomadores de decisiones, quienes conociendo de antemano la problemática del desempeño docente han considerado satisfactoriamente estas soluciones propuestas por los investigadores. Asimismo, se encontró que algunos informes fueron utilizados por los decisores bajo el modelo iluminativo y político.

En síntesis, se encontró que en esta política de formación y capacitación docente se hizo uso del 55% de documentos detectados en la política de evaluación, se ha mostrado poca evidencia de uso por parte de los tomadores de decisiones y solamente se hace mención de 6 documentos utilizados por ellos, lo que representa un 8% del total de estudios detectados. Ello constituye un hecho destacable en la medida en que la investigación no se ha aproximado a tener un rol protagónico para hacer “cambios” en la problemática educativa, aunque se están haciendo hallazgos que revelan problemas de rendimiento en matemática y español, mostrando en qué competencias específicas es que se dan estas deficiencias, ello no se ha traducido en decisiones, como tampoco se ha visto una intervención en factores asociados al rendimiento, que han sido constantemente investigados. Algunas decisiones han utilizado el modelo político, ya que han servido para apoyar el trabajo que se realiza en esta temática.

No se podría dejar un tema como lo es la investigación científica, con la convicción en tareas técnicas que de alguna manera ha tocado desarrollar en el sistema educacional, porque se ha demostrado en países desarrollados que la investigación científica incentiva el desarrollo de los pueblos y relacionar la toma de decisiones en Honduras es poner en debate al modo “de buenas intenciones”, por ello se necesita quizá aproximarse a redefinir el papel de los investigadores, estar cerca de los tomadores de decisiones, en aras de detectar algunas de las racionalidades que están presentes en el discurso de los tomadores de decisiones para no caer en serie de motivaciones personales, en esta sugerencia, también se debe tener claro que en este discurso emergen situaciones de conflicto o tensiones en las que se mueven y que limitan la autonomía a la hora de tomar decisiones incluso dirigen el curso de las mismas.

En este sentido, se mueven en el marco de fuerzas de carácter nacional frente a demandas de tipo internacional. También emerge el conflicto de hacer todo nuevo, ya que la crisis sugiere que todo lo anterior ha estado fallando y la necesidad de darle continuidad a lo anterior. Son visibles también las divergencias entre los funcionarios y con otros actores principalmente los gremios de maestros, también fuerzas que pugnan del lado político a fuerzas que tiran hacia lo técnico, y debe agregarse que los investigadores por su parte, han presentado una serie de condicionantes para su actividad, entre las cuales cabe mencionar la deficiencia de las fuentes primarias de información, se señala la debilidad institucional que tienen los productores de conocimiento, que es una condición que arrastra una debilidad estructural de los investigadores, la escasez de recursos humanos con capacidad para hacer investigación, finalmente se destaca la percepción de que los tomadores de decisiones, no le dan importancia a la investigación.

Finalmente, estos temas, como se ha venido argumentando, necesitan gestar teoría para que se haga prevalecer, que los cambios requieren generarse de investigaciones que establezcan políticas educativas para el desarrollo social.

Otro concepto a introducir en los sistema educacionales para el desarrollo humano sostenible, es redefinir procesos de formación en investigación educativa, para

incidir en el rol del docente como facilitador del desarrollo humano, una experiencia exitosa en Honduras en los años 2007 a 2009, ha sido organizar redes de investigadores implementando la metodología de investigación acción, al respecto, uno de los referentes de evidencia de esta experiencia, es la revista *Perspectiva Global* en su número de ediciones, año 1 y año 2, (2007 y 2008), se publicaron artículos de docentes de aula en tópicos del quehacer educativo, y sobre todo de la problemática que enfrenta el docente con el proceso enseñanza – aprendizaje para replantear mejoras a sus intervenciones pedagógicas, ha sido una lástima no haber seguido con la reproducción de la revista, de alguna u otra manera estar en redes los docentes incentiva escribir de experiencia o lecciones aprendidas.

La iniciativa de formación en investigación acción, ha sido una experiencia con aportes significativos, la finalidad es buscar ese rol del docente como facilitador del desarrollo humano sostenible, desarrollando capacidades y asimismo generar y producir conocimiento, e incidir en un nivel meso, local, departamental y comunitario, que sea capaz de ver la investigación en esa interacción de las personas para su bienestar común.

Esa interacción debe reflejarse en una cultura gravitando en todo espacio, en aire, tierra, agua y fuego, con la convicción que el acervo del conocimiento tácito o implícito debe estar formalizado, debe estar escrito o probablemente sistematizado en la nueva economía intangible. Se necesita registrar y cultivar ese plus de cosas bellísimas...para el bienestar común y “eso es hacer ciencia”. Esta interacción de la investigación en la toma de decisiones es contribuir al desarrollo humano, es ver el índice de desarrollo humano en provecho de la comunidad local, regional y nacional.

4.4 Alternativas de solución como propuestas para la reflexión

El presente análisis lleva a concluir que no es posible a los gobiernos lograr la “transformación” –no reforma- del proceso de formación de los docentes de la noche a la mañana, que es un proceso complejo, pero que debe atenderse de inmediato, debe empezarse por algún lado.

Se es del criterio que la responsabilidad le cabe tanto a los entes formadores como a los entes empleadores, por lo que se hace necesario que establezcan una alianza estratégica en que asuman la responsabilidad de un proceso paulatino que a lo largo de, tal vez una década, empiecen a verse resultados. No debe olvidarse que todo cambio en educación toma muchos años, y que lo importante es empezar y empezar de la mejor forma posible.

Se debe encontrar la mejor vía, por ahora solo interesa señalar un marco de posible trabajo, sobre la base de la experiencia acumulada con la constitución de un espacio de diálogo permanente entre los decanos de las Escuelas de Educación de las universidades públicas, con el más alto nivel de toma de decisiones del Ministerio de Educación de Costa Rica durante los años 1994, 95, 96 y 97, que favoreció la revisión de la oferta, el análisis de la demanda, el contenido de la currícula y la búsqueda de salidas satisfactorias para las partes, dentro del marco de PROMECE (Proyecto BID-BIRF 1994-98).

Las propuestas son las siguientes, en el entendido que es solo una fuente para reflexionar sobre su potencial a la luz de la realidad de cada país:

- a) Buscar un espacio de encuentro y reflexión permanente y sistemático, en que los responsables de cada uno de los centros formadores, públicos y privados, junto con algún representante –más técnico que político- del organismo gubernamental competente, inicien un proceso de transformación paulatino de los procesos de formación de los docentes, a partir del alcance de metas anuales verificables, donde la discusión más importante para empezar sea definir el perfil que requiere el ente empleador sobre la base de las nuevas exigencias y de un nuevo paradigma. Este nuevo perfil no puede alcanzarse de inmediato, por lo que deberá establecerse su logro por etapas. Los miembros de este grupo deben tener la autoridad suficiente dentro de sus instituciones para poner en práctica los acuerdos alcanzados. Esto es posible hacerlo si el grupo cuenta con apoyo de las más altas esferas políticas y si cada uno de los miembros está comprometido con el proceso y cree en su

necesidad. Y si, además, su configuración y permanencia no está sujeta a los cambios políticos usuales en nuestro medio.

- b) La creación de una unidad formal dentro o fuera del Ministerio de Educación que se encargue de operacionalizar la oferta de procesos de actualización y que cuente con un equipo mínimo de personas con una sólida formación, apoyados por el más moderno equipo de comunicación. Esta unidad debe generar alianzas estratégicas con organismos públicos y privados que puedan colaborar en los procesos y a la vez generar acciones que permitan la auto capacitación, la actualización a distancia, las video conferencias, el estudio por pares, la integración de grupos de entidades educativas similares o cercanas territorialmente, etc. Puede concebirse como una unidad apoyada por el gobierno, pero fuera de éste. Algunos países están trabajando con centros demostrativos, centrales pedagógicas, microcentros, encuentros de profesores, procesos de actualización en alianza con universidades durante las vacaciones, etc., todos ellos de gran valor, pero debe sistematizarse cada experiencia para compartir los logros y las debilidades en la búsqueda de las mejores alternativas.
- c) La constitución de un código de ética que todos compartan, y que surja del diálogo y del consenso entre todas las partes. La ausencia de éste ha permitido el abuso, las distorsiones, la pérdida de rumbo, las corruptelas y la irresponsabilidad de algunos, así como ha impedido reconocer a los buenos, los comprometidos, los trabajadores y a los exitosos su aporte al desarrollo personal, profesional, institucional y nacional. Esta acción vendría a constituirse en un instrumento para mediar el desarrollo profesional de los educadores, la formación docente en las universidades y los procesos de actualización en el Ministerio de Educación. También sería un recurso valioso para orientar las relaciones docente-estudiante, docente-padres de familia, docente-docente, docente-administrativo. Sería un marco de referencia ético para las negociaciones y para las concertaciones. Sería, en fin, un arma para el diálogo y el desarrollo.

- d) Integrar las carreras de educación de las universidades públicas y privadas a procesos de autorregulación mediante sistemas de acreditación, que garanticen calidad y pertinencia en el servicio, en el producto educativo y la calidad necesaria del profesional de la educación.
- e) Crear un mecanismo formal y autónomo de regulación que, al margen de la acreditación, monitoree la calidad de la oferta académica de formación de educadores de las universidades –tanto públicas como privadas- y otros centros de formación y que autorice la práctica docente de los profesores formadores de docentes, en una línea similar al espíritu de las superintendencias financieras.
- f) Que las asociaciones de educadores lideren esfuerzos de transformación revisando sus agendas tradicionales y métodos de negociación para ser más efectivos, e incorporen la formación y la actualización docente como un importante factor para la identidad profesional y el desarrollo de sus asociados.
- g) Que los organismos internacionales preparen agendas de apoyo a las iniciativas del país sobre la formación y actualización de los docentes, sobre la base de la demanda político social y educativo y no sobre la oferta de paquetes ajenos a las necesidades específicas de nuestra sociedad.

Las reflexiones anteriores pueden ser materiales para iniciar la discusión de por dónde y cómo empezar. Sentimos que hay muchos esfuerzos aislados, bien intencionados, pero que nadie tiene claridad en las respuestas. Hay que seguir buscando el mejor camino.

Finalmente, el estudio, es la aspiración de un proyecto de vida, para Honduras: *El docente agente de cambio en el desarrollo humano mediante modelos de formación docente*; El concepto de desarrollo en el sistema educativo con base a las reformas en el sistema educación y, para ser específicos en la formación docente de manera estratificada.

Capítulo V

La inserción del docente en un sistema de formación permanente: Lineamientos para la propuesta a Implementar en Honduras.

“Políticas de inserción a la docencia”: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente” Carlos Marcelo García

Valorar iniciativas que han surgido para mejorar el sistema de formación docente en Honduras, es un punto de articulación que ha estado pendiente en agendar en los temas más importantes en educación, hoy por hoy existen grandes facturas pendientes por pagar en materia educativa, pero sin pretender prevalecer el estudio en su importancia, se cuenta con la seguridad que logrando definir un plan de formación para los docentes noveles que inserten al servicio, se estaría ofertando un puente de transformación a la educación hondureña, por supuesto un sistema de formación permanente integral en el cual se considere la capacitación docente en forma estratificada, es decir para docentes noveles, intermedios y experimentados, sin embargo, la inserción y su desarrollo profesional tiene que ver con la construcción del perfil docente, ¿cuál ha sido la forma de contratación, el procedimiento administrativo? Interrogantes que se han demostrado con la verificación empírica, no lo existe en el sistema educativo.

El eslabón como lo llaman muchos autores radica en articular los sistemas de formación inicial y permanente, se considera la necesidad de organizar y funcionar un plan nacional que desagregue programas de formación docente en diferentes etapas, las cuales se describen cada una de ellas. Para la propuesta en mención se convierte en una ruta a describir, identificar y contrastar experiencias en mención con miras a implementar desde el rol del docente como facilitador al desarrollo humano en Honduras.

Valorar iniciativas de experiencia en el tema, en el año 2007, el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación (INICE), se inició con el diagnóstico de necesidades sentidas y descriptivas, en las cuales participaron Universidades estatales, Universidad Nacional Francisco Morazán, Universidad Nacional Autónoma de Honduras a través de la carrera de Pedagogía y Ciencias de la Educación y el INICE, para esta etapa de diagnóstico (Quintero, 2008) se tuvo de la AECID – Cooperación Española el financiamiento y asesoría de expertos de la Universidad de Barcelona, entre todas las instancias en mención, se consensuó realizar el estudio, el cual estuvo a cargo del Departamento de Investigación del INICE. Los hallazgos del estudio se dieron a conocer a la mesa de cooperantes MERECE, con la finalidad de priorizar agendas de trabajo y darle seguimiento a lo que se llamó Plan Nacional de capacitación, sin embargo, en Honduras en el año 2009, se dio un problema de orden político, un golpe de Estado, el cual interfirió la aprobación de este, en el Congreso de la República. Seguidamente entra un nuevo gobierno en el año 2010 y se retoma la ruta crítica, con la cooperación alemana (GIZ), y se sigue trabajando en el Plan Nacional de Formación, el cual se define según documento en procesos de planificación, pero no es un tema de agenda en las políticas de gobierno.

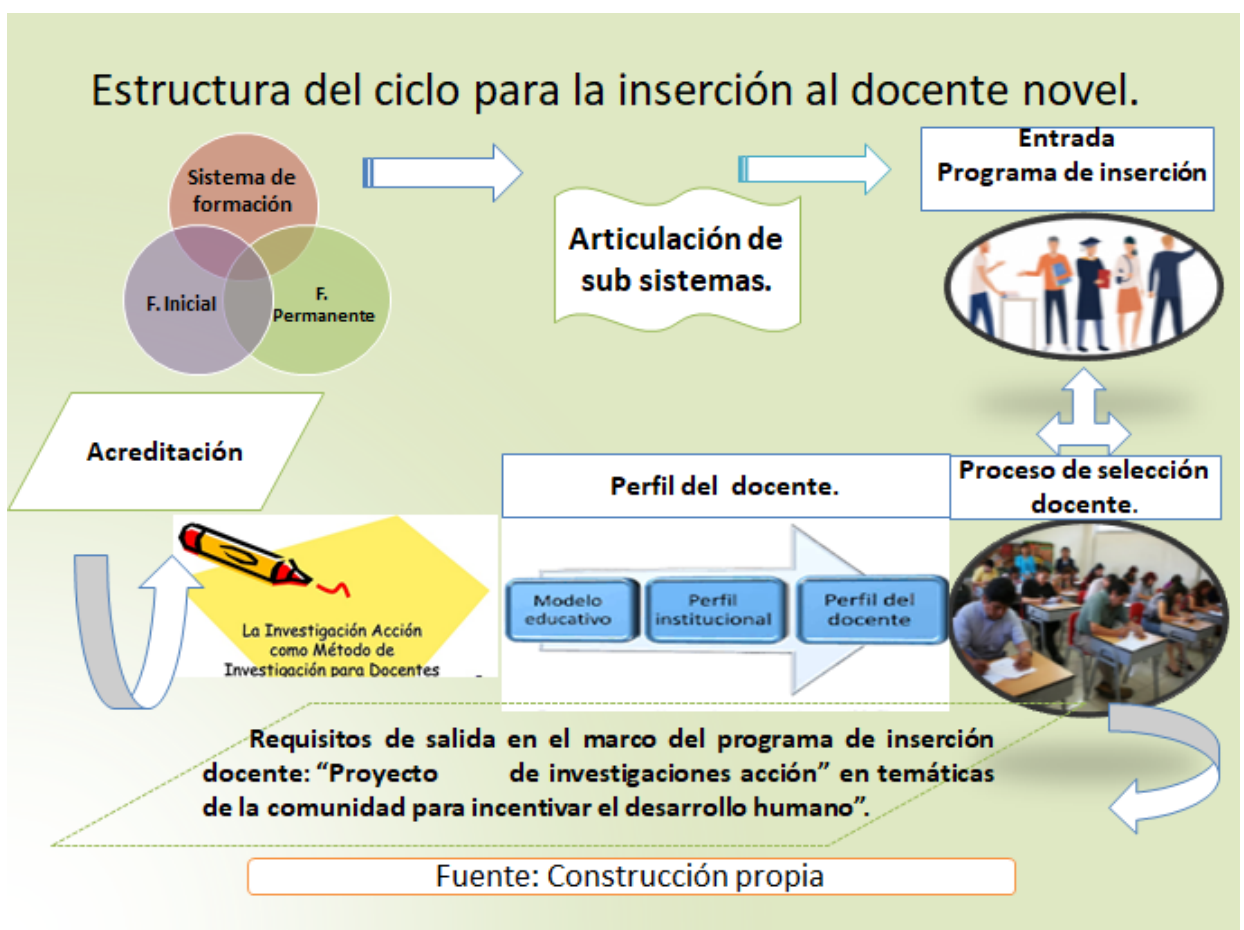
Para el objetivo de investigación, en brindar lineamientos que conduzcan a la construcción del perfil del docente a la inserción docente, es redefinir un proceso de selección docente, para el caso de Honduras, un docente con perfil en varias aristas, como ser, la identidad de ser docente y de estos varios indicadores que serán descritos posteriormente, acompañado de un programa de inserción a principiantes y conozcan su problemática, sin embargo no se pretende dejar por fuera el tema de formación inicial, ya bastante discutido y analizado en los capítulos anteriores.

La visión prospectiva en esta propuesta en Honduras, es contar con el andamiaje descrito y con la necesidad urgente de convertirla en política de Estado, que defina acciones para formar en forma estratificada a docentes noveles, docentes intermedios y experimentados y sobre todo que los subsistemas en mención realicen su parte, es decir la Universidad Pedagógica Francisco Morazán y en el caso de la carrera de

Pedagogía de la UNAH, forme docentes en competencias, habilidades y destrezas para un sistema integral educativo y estas sean continuadas en la formación permanente en desarrollo profesional en forma articulada, incubando la teoría de desarrollo humano sostenible para definir un docente facilitador y agente de cambio en Honduras. Como se ha descrito anteriormente la teoría de desarrollo humano y su relación con el quehacer educativo es y será la respuesta al abanico de problemas socio – educativos que ya hemos mencionado anteriormente en los capítulos anteriores.

5.1 Esquema de la propuesta al programa –inserción docente novel o principiante.

Perfil de entrada



5.2 La inserción docente desde la construcción del perfil-identidad.

La construcción de un perfil del docente debe comenzar con la formación inicial y esta debe ser fortalecida durante el desarrollo del desempeño docente, uno de los aspectos fundamentales como proceso de construcción, la constante formación identitaria es moldeada o reconstruida en la medida que el sujeto participa en su contexto sociocultural, durante el trayecto de su labor profesional en su práctica. De acuerdo con el interés de este estudio se prestará atención a los procesos de tránsito hacia la identidad durante el ejercicio de la función, de su labor profesional en su práctica. De acuerdo con el interés de este estudio se prestará atención a los procesos de tránsito hacia la identidad durante el ejercicio de la función, de un profesorado que no contó con la oportunidad de formarse en cuestiones referidas a la docencia antes de iniciarse como tal, es decir en el contexto hondureño.

Es decir, que se convierte el docente en un facilitador en sus prácticas pedagógicas, además la autonomía de su accionar pedagógico, de manera que coadyuve al desarrollo humano en sus capacidades articulado a la estratificación de formación, desarrollado este escenario, con planes de seguimiento y evaluación a su desempeño con base a áreas curriculares prescriptivas, sentidas del sistema y del contexto de la realidad educativa, es una visión que se puede concretizar en un plan de capacitación diseñado a lograr por años y por meses en un periodo de inserción definido.

Figura 3 Diseño del perfil docente novel para el proceso de inserción laboral



Fuente: elaboración propia

- i. **Área científica:** En el marco del programa de formación, ofertar a través del plan de capacitación nacional, la clasificación de modalidades de oferta según el dominio científico de los docentes, por ejemplo, los docentes graduados de matemáticas, de ciencias sociales, de ciencias naturales, de pedagogía, etc. la entrega de estas capacitaciones deben estar diseñadas a través de un cronograma de monitoreo y seguimiento y evaluación de pretest – postest, con la finalidad de identificar conocimientos y las competencias específicas adquiridas en la formación inicial y

registrar expedientes en los aspectos a mejorar, puntuando a escalas de valoración cualitativas y cuantitativas. (Ver anexos).

- ii. **Área Psicopedagógica:** Se entiende para esta propuesta, la capacidad del docente a insertarse al servicio para ser formado en psicología educativa: por las situaciones del contexto hondureño, violencia escolar, inseguridad ciudadana, rezago escolar, % de inclusión social, embarazo, precoz, uso de drogas en estudiantes, etc. y por otra parte, el uso y manejo de didáctico de la metodología de enseñanza y aprendizaje, para identificar el dominio didáctico de enseñanza, se define una clase demostrativa, para identificar debilidades y fortalezas en el docente.
- iii. **Área cultural-social:** Proyecto de recorrido por centros culturales e insertarlo en los problemas educativos específicamente en indicadores de la unidocencia, deserción escolar, retención, aprobación, cobertura, índices de desarrollo humano del País, etc.

La finalidad en esta área es que el docente tenga consciencia crítica de los fenómenos sociales- educativos y la necesidad de autonomía cultural para fortalecer la identidad del docente y de País para con los estudiantes. Es necesario que el docente conozca para que se forme en realizar adecuaciones curriculares según el abanico de elementos culturales, sociales del contexto donde laborara.

Introducir elementos de culturización significa incorporar interés por la cultura en sus diversas manifestaciones y formas artística, para ello se determina la elaboración de un perfil de proyecto y sea aprobado por la institución formadora del País, y consecuente sea ejecutado con lineamientos de seguimiento y monitoreo continuo.

- iv. **Proyecto de investigación acción:** El Proyecto de investigación acción a través de la Práctica pedagógica. Toda vez que el docente ha transitado por las tres áreas, la institución formadora en Honduras debe articular este proceso de inserción con la Dirección Departamental de Educación en cada departamento del País, el docente debe ser contratado en periodo de prueba por seis meses para realizar un proyecto de mejoramiento según el área específica de formación a través de la metodología de investigación acción, en el marco del enfoque de la experiencia en redes de

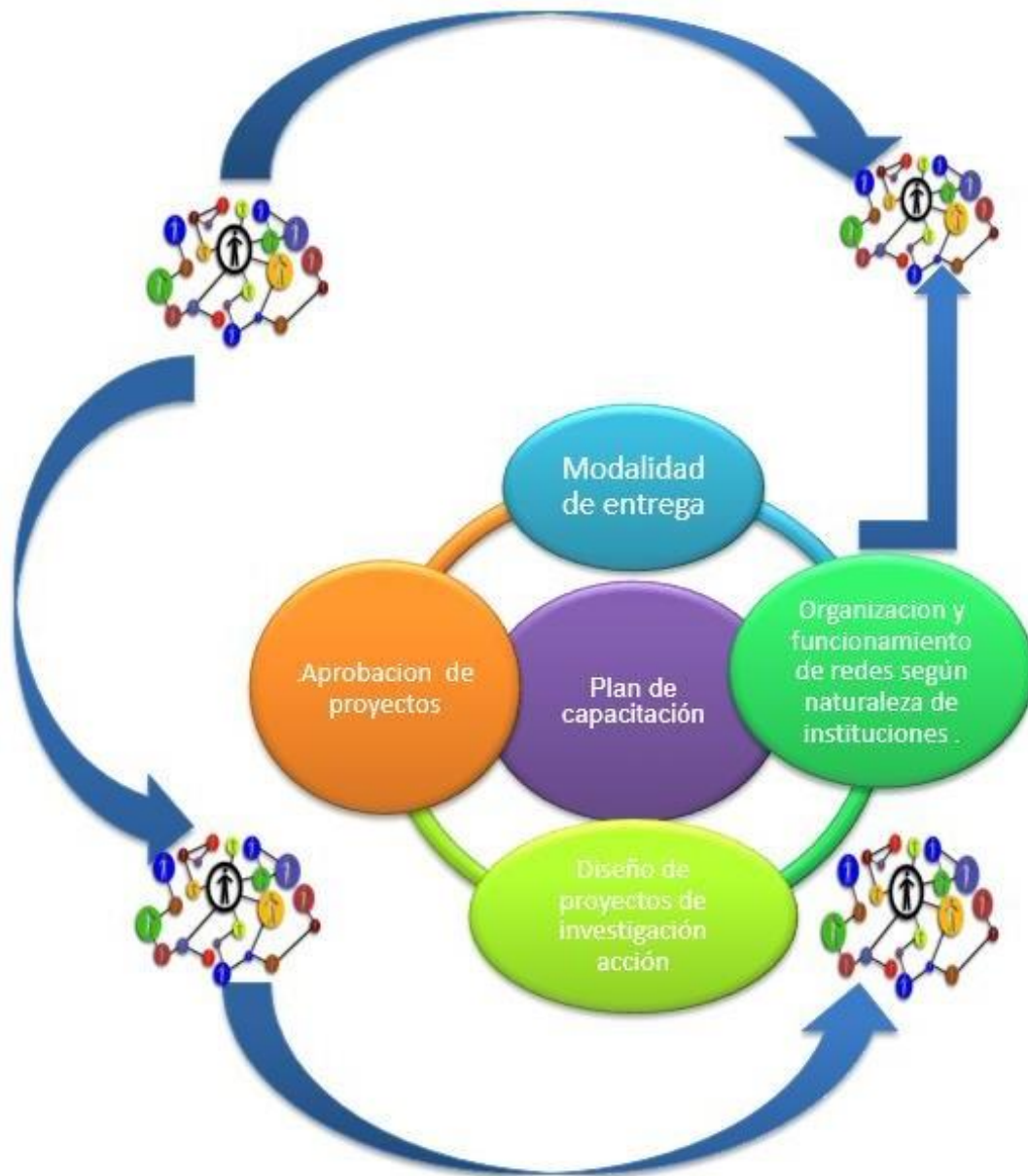
docentes implementando - investigación acción, realizado en los años 2007, 2008, 2009, por el departamento de investigación del Instituto Nacional de Investigación (INICE), experiencia sistematizada en la revista perspectiva global. (Diaz Quintero, 2007, 2008).

Concibiendo el perfil identario del docente en la forma descrita anteriormente se podría aproximar a fortalecer al docente como facilitador para el desarrollo humano, para ello y llevar a cabo esta iniciativa es pensar en un sistema holístico, multidisciplinar, participativo, de actores tenga la orientación sistémico e integral, es decir que cada subsistema haga lo suyo, pero en forma articulada. La formación de docentes noveles, intermedios y experimentados ejecuten proyectos de investigación – acción para la toma de decisiones en instituciones educativas con planes de mejoramiento académico.

En este sentido es necesario la organización y funcionamiento de las redes de docentes en los estratos antes descritos, para ello debe asociarse instituciones educativas según la naturaleza, por ejemplo, escuelas unidocentes, escuelas multidocentes, escuelas de ensayo, escuelas guías técnica, colegios técnicos, polivalentes, centros de educación básica, etc. También, estas redes deben estar integradas en equipos multidisciplinar y participativo para incubar procesos de desarrollo humano, identificando docentes como agentes de cambio.

En este sentido, se considera que la investigación –acción ofrece una vía alternativa para pensar tanto de la creación del conocimiento, como de la enseñanza y aprendizaje en desarrollo profesional, como una oferta de capacitación.

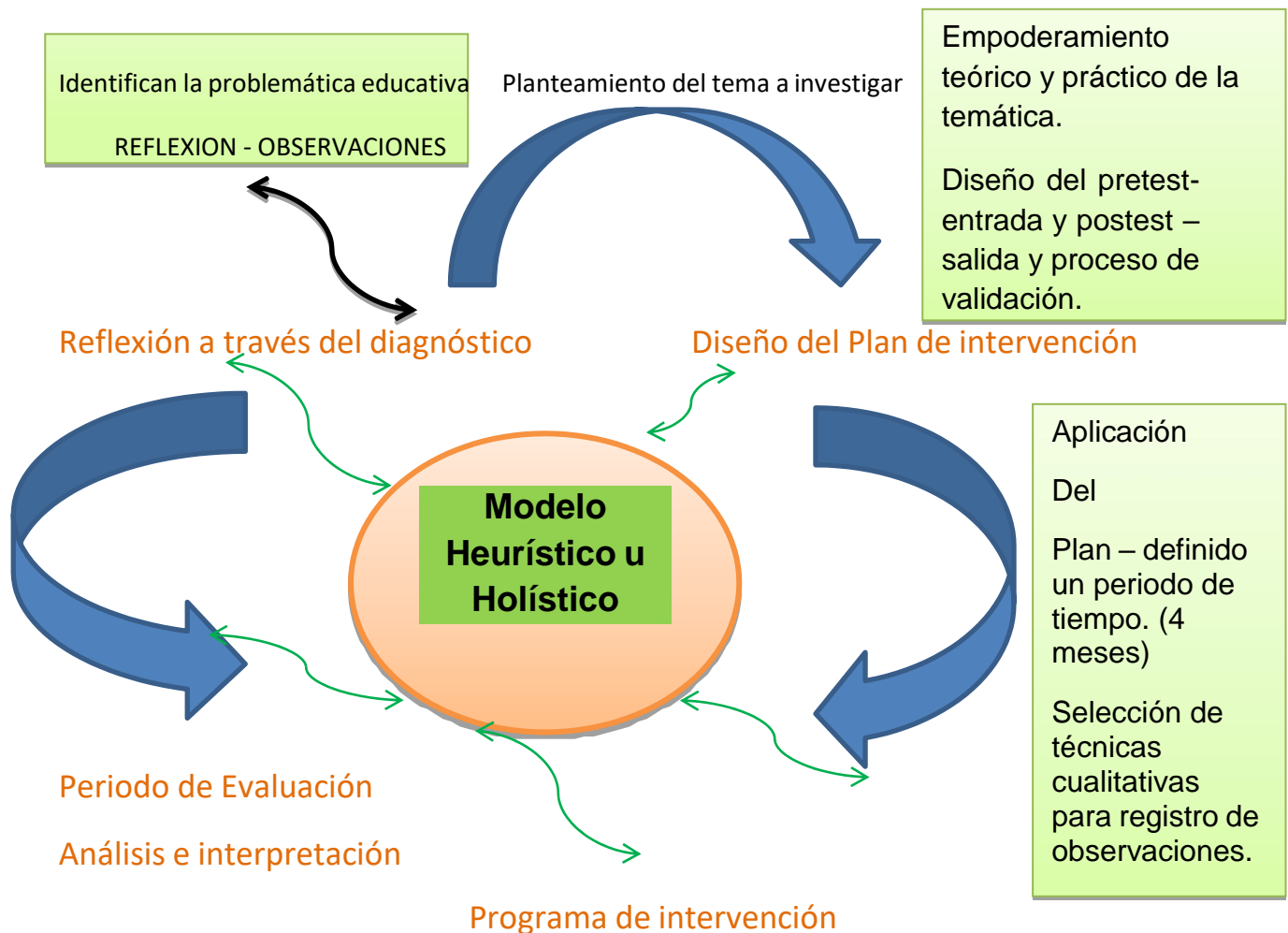
Figura 4 Plan nacional de capacitación en metodologías de investigación-acción



Fuente: elaboración propia

Figura 5 Proceso de investigación-acción

Fases del proceso de investigación en el aula e institucional



Este programa se diseña de acuerdo con mejorar los resultados del diagnóstico en el área identificada como problema, este va acompañado de actividades innovadoras y participativas, las cuales aseguren el mejoramiento. Asimismo, la disposición de estar registrar todo lo acontecido dentro y fuera del contexto educativo. La reflexión es uno de los aspectos que va implícita en todo el proceso.

Fuente: elaboración propia

Figura 6: Fases del proceso de investigación acción en el aula –institucional



Fuente: Modelo kurt Lewis

Las estructuras de una red son comprensiva, cooperativa, colaborativa, participativa y es capaz de crear comunidades autocríticas (Schon 1996); Ayuda a los docentes en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica, al reflexionar lo que se hace, perfecciona su acción y produce conocimiento. (Stenhouse 1998, Elliot 1994). En este sentido no se debe olvidar que la formación de docentes es un nudo crítico en el sistema educativo, hay demasiadas coincidencias que las propuestas tradicionales relativas a la formación y su carrera ya no alcanzan las expectativas a una teoría de desarrollo que va emergiendo. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica. Por esta razón, varios son los temas e interrogantes significativos que se colocan en esta propuesta.

Otro de los aspectos que se propone es la certificación del recurso para la capacitación a docentes en servicio, es un asunto determinante, esta iniciativa debe ser regulada por la institución formadora en este caso existe actualmente una institución que puede retomar este rol en Honduras. En reiteradas ocasiones se ha mencionado que las instituciones formadoras de docentes han estado ausentes en la reforma educativa o se han involucrado en forma muy tangencial, también valorar las inversiones de este recurso humano que ha sido preparado para introducir nuevos enfoques curriculares.

También un aspecto a considerar en la propuesta es introducir y gestar la teoría de desarrollo humano para pulir un docente como agente de cambio en la educación, no es imposible, urge avanzar en programas nacionales e internacionales (Quintero D. 2007), los cuales han fortalecido la participación y corresponsabilidad de las instituciones formadoras en los cambios educativos y que apoye innovaciones sustantivas para garantizar la calidad en el desempeño de sus egresados. Hay importantes experiencias en relación a promoción de la investigación, creación de fondos concursables para proyectos de mejora, acreditación de las carreras de pedagogía, desarrollo profesional de los formadores de formadores, entre otros. Es decir, los discursos se están generando, “tenemos retos en la docencia”, “es un compromiso “oficial”, es una propuesta integral que una todas estas ideas y gestar el perfil del docente como agente para el desarrollo humano, de manera que el sistema educativo sea garante de calidad de la educación, no solo en los discursos, sino incubar el significado del concepto de calidad.

Lineamientos generales para crear un programa de estímulos a docentes del sector público en Honduras.

El objetivo es incentivar las prácticas docentes que contribuyan a mejorar la calidad de la educación, en beneficio directo de los niños, las niñas y los adolescentes de Honduras. Es decir, que el Programa de Estímulos a la Calidad Docente reconozca la labor de aquel docente de educación especial, preescolar, básica y media de todo el país que están logrando que sus alumnos obtengan mejores resultados en su desempeño escolar.

Entendiendo para esta propuesta por estímulos e Incentivos en premios, becas, otorgamiento de aumento salarial por realizar investigaciones, vinculación con la comunidad, etc. es decir aspectos que el docente sea reconocida su labor y se haga sentir motivación, satisfacción por el ejercicio de la docencia.

Incentivos para:

1. Diseñar o mejorar métodos de enseñanza y aprendizaje para la comunidad escolar.
2. Mejoramiento o creación de procesos de autonomía.
3. Fortalecer la identidad institucional y comunitaria
4. Crear estrategias metodológicas – participativas para la práctica de valores.
5. Integrar una red de investigación acción.
6. Investigaciones para incentivar el desarrollo de proyectos en pro del desarrollo y crecimiento del sector de la Educación.
7. Reconocimientos públicos por estratos: nóveles, intermedios y experimentados.
8. Mediatizar conflictos con los actores del quehacer educativo.
9. Entre otros.

Debate final

Este apartado presenta un debate en base a la idea que una investigación genera otra investigación, no obstante, estas conclusiones están en el marco de la tesis de tesis que se obtuvo en el andamiaje de revisión y construcción del proceso investigativo en el tiempo de experiencia como investigadora en esta área y asimismo la formación profesional del estudio doctoral en el área de desarrollo humano.

Aceptación de la tesis de tesis

Con base en los resultados alcanzados y atendiendo la discusión de los mismos, existe suficiente evidencia para sostener que mediante la integración de los métodos de investigación cualitativo sí es posible determinar un debate científico con los actores principales, del cual se implemente un programa de inserción a docentes principiantes en el ejercicio de la docencia; en el marco de un sistema de formación articulado entre lo inicial y permanente, este será para mejorar el mejoramiento de su desempeño e incentivando su rol como agente de cambio en relación a las teorías del desarrollo humano sostenible, específicamente la implementación de proyectos investigación-acción en áreas disciplinares que coadyuven los aspectos sociales, culturales en comunidades urbanas y rurales de Honduras.

Es importante subrayar la tesis de tesis se caracteriza porque existe rigurosidad científica, es decir, que a los resultados sí se les puede conferir un nivel razonable de confianza, especialmente porque éstos provienen del empleo de técnicas científicamente aceptadas, donde se empleó técnicas cualitativas aplicadas en situaciones donde está presente la situación “antes”, luego un tratamiento de codificación y posteriormente el “después” y porque adicionalmente fue utilizada una de las técnicas del método cualitativo, como la entrevista en profundidad, Todos estos elementos permiten admitir que los resultados tengan validez interna.

En lo que respecta a la validez externa, es decir, a la generalización de los resultados, es importante anotar que lo que se pretende es poner a prueba una metodología que sea válida en la determinación de impactos de ejecución por

programas de inserción ya explicados, se busca su generalización a nivel del sistema educativo nacional.

Para argumentar las razones y utilidades que tendrá este estudio al mundo y específicamente a Honduras, representa un aporte significativo al conocimiento desde la contextualización de experiencias profesionales y académicas, por tanto, los argumentos aquí vertidos son parte de toda una revisión y análisis de documentos y sobre todo establecer valoraciones de experiencias en fenómenos educativos y sociales.

Inicialmente es importante señalar el papel fundamental que tiene la investigación científica y para ello, destacar los procedimientos técnicos que suelen generalizarse en el área de la investigación: los investigadores y las organizaciones que financian, el objetivo global de la investigación para el desarrollo, el propósito debe incidir en la mejoramiento de la vida en las personas, pero no se ve en sí, una política pública de “formación” como instrumento indispensable para transformar el conocimiento nuevo en una vida y un futuro mejor, debería ser la urgencia apremiante para la comunidad política, la investigación científica como inversión para el desarrollo humano, convirtiéndose el hilo conductor para el cambio, y específicamente en ir gestando y perfilando la identidad de docente como agente facilitador de desarrollo humano sostenible. Es necesario, darse cuenta de las potencialidades que se lograría con el ingreso a la docencia en el marco de un “sistema integral”, es monumental y a la vez fundamental concretizar la iniciativa y lo reflejan los resultados de esta verificación empírica del estudio.

Definitivamente que hablar de sistema integral, es pensar también, en el acceso sistemático al asesoramiento sobre investigaciones para la toma de decisiones, puede mejorar las posibilidades de decisión y ejecutar políticas que obtengan los resultados buscados, por supuesto que con apoyo público duradero, pero en cierta manera es que los investigadores y los políticos no siempre utilizan el mismo lenguaje, plantear o establecer un sentir común en una causa para establecer políticas relativas que coadyuven al desarrollo humano sostenible, es lo justo. Así que, el papel del

investigador en este andamiaje debe reconocer el compromiso, si la pertinencia política consigue el alcance a las necesidades de un país, de un sistema, entre otros.

Se diría entonces, el uso de la investigación educativa en el desarrollo humano es pensar y aplicar una interacción desde la perspectiva holística e interdisciplinar, profundizar el problema, es no pensar en hacer un documento de escritorio y no compartir la idea, ¿para qué investigar?, sería muy difícil tomar decisiones acertadas. Esa mirada, se concentra en revalorizar la investigación, uno de los referentes del estudio, ver el círculo virtuoso de la investigación en la toma de decisiones desde niveles operativos hasta altos niveles, serian opciones para incidir en resolución de problemas en el contexto nacional, empezando desde la raíz, construyendo iniciativas técnicas que son contextualizadas con base empírica.

Un sistema debe concebirse en forma heurística, sí verdaderamente los cambios están ligados a esta problemática real; el tema “sistema de formación docente” es de mucha complejidad y amplitud, es una temática de valor agregado, es decir que se habla de relaciones, de la contingencia, de la diversidad y de la contextualización. Y, no se puede aislar la forma en desarrollar docencia y centrarse en temáticas como: diseño curricular, psicología del aprendizaje, metodologías activas y colaborativas, evaluación, etc.; es verdaderamente fundamental ver la holisticidad de la temática, trabajar en equipos disciplinarios, interdisciplinarios y ambicionar en el contexto hondureño a la multidisciplinariedad de los sistemas. En literatura, se demuestra que la mayor parte de los casos, los docentes en la región, sin un sistema regulado, accedieron a sus cargos sin la formación necesaria. Sin embargo, al ser conscientes de esa carencia, han buscado los medios para completar o mejorar su formación, haciéndola extensiva al resto del profesorado, es así que los centros o servicios responsables de la formación del profesorado es frecuente la demanda de formación para un centro o para una titulación concreta en temas “sentidos” como especialmente necesarios al poner en práctica las guías docentes, destacando las metodologías activas y colaborativas, el trabajo en equipo y la evaluación (en este último caso la demanda es muy alta).

Se es del criterio que es muy generalizada la preocupación de los educadores o quienes dirigen, al constatar que, habitualmente, sólo tienen capacidad para abordar y

solucionar de forma satisfactoria retos de un nivel no muy complejo, con frecuencia fruto de su eficaz gestión personal y de la colaboración del profesorado cuando los problemas afectan a nivel institucional, departamental, nacional, así como a estadísticas gubernamentales, las dificultades aumentan y no suelen encontrar una respuesta satisfactoria, generándoles cierta confusión, al ser la cara de un país ... “la educación”... los niveles de avance están desarticulados, es preciso reflexionar, cómo se forman, y quiénes los forman. Es cuando se plantea hoy en día un abanico de “Reformas” o más bien cambios, sin precisar un cambio sustancial, estructural al sistema de formación inicial y permanente, capacitaciones fragmentadas, que a lo mejor muchos de los lectores de este documento, estarían de acuerdo, ya no se puede seguir trabajando con este vicio, se necesita verdaderamente un “sistema”.

Para contextualizar esta idea de sistema en el caso de Honduras, actualmente está en vigencia la Ley Fundamental, orientado a lo prescrito en el marco de la nueva Ley General de Educación en Honduras; sin duda es un buen inicio para el desarrollo de políticas favorecedoras para gestar un sistema de formación docente estratificado⁸ articulado con instituciones formadoras, asimismo orientado a destacar la importancia del papel que desarrollarían los programas de formación relacionados con la docencia, derivados de un “sistema”, fundamentado ampliamente su relevancia en el marco de una sociedad que demanda un verdadero cambio de modelo educativo en la educación, plantea un tipo de formación menos vinculada a un proceso de selección fragmentado y más centrada a capacidades, competencias, actitudes, destrezas, etc. Un factor determinante es el “tiempo”, es una dimensión que se estructura en este enfoque como un asunto crucial, debe tener una administración con recepción racional, es decir en mecanismos profesionales e institucionales de responsabilidad sobre el uso del tiempo, en unas condiciones de flexibilidad que permitan aunar la autonomía y responsabilidad, las necesidades colectivas de un centro y cada uno de sus miembros.

Por ejemplo, los estudios sobre desarrollo están en plena revisión debido a los desafíos que plantea el proceso de globalización en el tiempo, es evidente que, sí parece vigente la necesidad de profundizar en la investigación sobre el desarrollo

⁸ Formación docente estratificado: Docentes noveles, intermedios, experimentado.

porque, a pesar de que hayan transcurrido más de cincuenta años desde que se empezará a teorizar sobre el mismo y se definieran los primeros planes de desarrollo, los resultados a escala global son muy bajos y se sigue asistiendo a grandes procesos de exclusión social, pero también cabe preguntarse cuanto tiempo se ha estado esperando que exista un uso racional para evaluar los avances de los sistemas.

Un sistema de formación centrado a desarrollar capacidades, competencias, actitudes, destrezas, es cada día emergente a través del tiempo, desde la perspectiva de desarrollo humano, agendas de gobiernos de países desarrollados establece políticas que han ejecutado en cuanto al desarrollo, y para ello se deben de analizar la aplicabilidad de estas políticas en todos los países, regiones y, así conocer sobre valores y visiones del mundo que podrían propiciar acciones futuras de cooperación para el desarrollo y respuestas constructivas ante los desafíos mundiales más graves. El objetivo es buscar crear un desarrollo que busque elevar el estándar de vida y ofrecer más oportunidades a las personas de todos los países y comunidades, en todas las dimensiones claves del desarrollo humano, en este caso desde la educación.

En este sentido, el estudio también busca poner en la mesa de discusión; ¿Cómo se están dando los cambios en la educación, en las formas de enseñanza, las opciones y retos que se plantean a las prácticas educativas?, preguntas podrán surgir en diferentes ángulos y en diferentes décadas, pero solo para poner en contexto de la postmodernidad y de las transformaciones que produce y producirá en el ser humano, haciendo uso de la investigación educativa, como tarea fundamental conocer si los cambios son un núcleo para construir puentes en la educación para el desarrollo humano en el quehacer cotidiano y los profundos cambios sociales complejos e, incluso, globales, con los propios actores de la educación.

Replantear con base a estas reflexiones, es pensar que las iniciativas de poner en marcha modelos educativos para contribuir al desarrollo humano, definitivamente apuestan a inversiones en los sistemas educativos y, este planteamiento es la punta de lanza, la formación docente, convirtiendo a través de este, el rol del docente como agente de cambio desde un proceso de selección e inserción a la docencia, que abra las puertas al desarrollo integral del individuo, activa participación social y ciudadana.

Además, dada la relación entre la educación y desarrollo humano para el bienestar común.

Por otro lado, si bien las críticas a los sistemas educativos nacionales ocurren en prácticamente todas las regiones del mundo, se acentúan notablemente en los países subdesarrollados. Al respecto, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL, 2013), menciona que el progreso educativo de los países no es sino un componente del proceso de mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades, es decir, su desarrollo, y guarda con este una relación de influencia recíproca: aunque se espera que una más extendida y mejor educación contribuya al progreso general, la misma ausencia de progreso constituye a su vez un obstáculo a la expansión de las oportunidades educativas.

Repensar en un progreso educativo que sea extendido, significa para la región centroamericana, en primera instancia, un verdadero y monumental reto, soñar con una verdadera unión y articulación de sistemas en la región, es quizá utópico pero no imposible, más cuando la literatura afirma características típicas en indicadores educativos, el discurso que suele escucharse en congresos, encuentros, talleres pedagógicos, es el tema de formación docente, relacionado a varios factores; demográficos, la ruralidad y actualmente la migración de las personas por la inseguridad ciudadana. Al respecto escuchamos en conferencias, congresos, etc., de todas las disciplinas, afirmar que se necesita mejorar los “sistemas educacionales”, invertir en educación.

La educación, aspecto y hecho imperante para la humanidad que cada día es más alienable al desarrollo humano ligado a la productividad, al desarrollo económico y al bienestar social en agendas de gobierno, ocurre en los siguientes escenarios:

1. La profundidad de los cuestionamientos a los sistemas educativos es presentada como uno de los problemas neurálgicos al evaluar si han sido eficaces y eficientes en materializar el desarrollo humano en sociedades cada vez más competitivas, esto indudablemente relacionado con el subsistema de la formación docente.

2. De igual forma, la reducida inversión de la investigación en la educación para atender su complejidad y amplitud, características que la hace tan necesaria, útil y justificada.
3. En las categorías de objeto de estudio descritas se han encontrado los asideros de análisis, se documentan logros, vacíos, resultados en los cambios que exige la educación en la actualidad. Pero buscar estos vacíos, es revisar cual ha sido el uso de la información para la toma de decisiones en el sistema educativo hondureño, aunado a esto, el análisis está indagando si la investigación ha sido un elemento que ha coadyuvado al replanteamiento y ejecución de planes, programas y proyectos en la formación docente. Hacer uso de la información es concebir la investigación educativa, o no, ¿ha contribuido a revisar casos sociales educativos? de los cuales orienten, a descubrir el hilo virtuoso de la investigación educativa para fomentar el desarrollo humano. Son preguntas de las cuales sus respuestas se encontrarán en el referente empírico del estudio y la intencionalidad de contribuir al marco analítico de este estudio y, por supuesto dar orientación a la Secretaria de Educación, sobre todo la oportunidad de re conceptualizar la formación docente haciendo uso de la investigación educativa, pensándola como eje de oportunidad para tomar decisiones en los problemas diversos que conciernen al sector educación, en el marco de un sistema que esté fortaleciendo las capacidades.
4. Un sistema de formación docente en Honduras representa una problemática compleja, es decir porque existe factores asociados a la formación, por ejemplo, la unidocencia constituye un porcentaje alto y no es atendida con metodología didáctica particular, como lo requiere y también estos factores generan las grandes brechas de desigualdad, jóvenes con rezago escolar, jóvenes con riesgo social relacionado a la inseguridad ciudadana, etc.
5. Ubicar la relación entre la Educación para el Desarrollo Humano, es sostener el ideal de la articulación de subsistemas para generar iniciativas integrales, las cuales, a través de procesos de investigación, discusión, planificación y ejecución, se logra en buena medida, que estas iniciativas conlleven a satisfacer

necesidades de la humanidad de cara a los cambios estructurales, de los avances tecnológicos y científicos, todo ello en un mundo cada día más globalizado, para la educación misma.

El estudio muestra, la aportación a la sociedad del conocimiento, como las teorías del desarrollo humano impregnan la educación para el bienestar común y colectivo desde la implementación de un sistema de formación integral, en el cual se perfila un docente con el rol de cambio e incentivando capacidades en el individuo. El análisis dirige a establecer el hilo conductor para una iniciativa de país, un sistema educacional con la formación del profesorado en términos del perfil del docente para desarrollar prácticas educativas que apunten al desarrollo humano por competencias y habilidades, siendo este sistema un repunte sobre la formación recibida y, consecuentemente planes de capacitaciones a nivel nacional para el mejoramiento del sistema.

Un sistema de formación centrado a desarrollar capacidades, competencias, actitudes, destrezas, es cada día emergente a través del tiempo, desde la perspectiva de desarrollo humano, agendas de gobiernos de países desarrollados establece políticas que han ejecutado en cuanto al desarrollo, y para ello se deben de analizar la aplicabilidad de estas políticas en todos los países, regiones y, así conocer sobre valores y visiones del mundo que podrían propiciar acciones futuras de cooperación para el desarrollo y respuestas constructivas ante los desafíos mundiales más graves. El objetivo es buscar crear un desarrollo que busque elevar el estándar de vida y ofrecer más oportunidades a las personas de todos los países y comunidades, en todas las dimensiones claves del desarrollo humano, en este caso desde la educación.

El conocimiento, las sociedades y las instituciones de educación, se hace imperativo la investigación educativa desde lo académico pasando de lo disciplinar a lo interdisciplinar y en lo laboral, las competencias profesionales a las habilidades personales deben ser atendidas en procesos de desarrollo humano, la cual permita apoyar este ámbito, elevando estándares de oportunidad y aumentar la cobertura reflejadas en políticas públicas, lo cual beneficiaría a la sociedad en la perspectiva de la buena administración de un bien común.

Todo proceso tiene su andamiaje y la historia se remonta de como la ciencia misma ha sido impregnada de una cultura de la medición hasta encontrar un asidero de saberes teóricos, prácticos y metodológicos cualitativos, y definitivamente es un sistema, que unos toman teorías por intereses personales y sus gobiernos representan y defienden estos intereses, pero no todo es así, según vaya avanzando la organización de comunidades de acuerdo al hemisferio o zona geográfica, se tiene que ir permeando interés comunales, regionales, locales, decimos por una necesidad de integrar una comunidad, por ejemplo ; el sistema de integración centro americana, SICA; comunidad europea, entre otros...

La iniciativa en Honduras, es contar con este aporte significativo para convertirla en política de Estado, que defina acciones para formar en forma estratificada en las capacitaciones según necesidades a docentes noveles, docentes intermedios y experimentados y sobre todo que los subsistemas en mención realicen sus partes, es decir la Universidad Pedagógica Francisco Morazán y en el caso de la carrera de Pedagogía de la UNAH, forme docentes en competencias, habilidades y destrezas para un sistema integral educativo y estas sean continuadas en la formación permanente en desarrollo profesional en forma articulada, incubando la teoría de desarrollo humano sostenible para definir un docente facilitador y agente de cambio en Honduras.

La formación inicial y permanente articulada es una columna vertebral para el desempeño docente como facilitador al desarrollo humano, así que concebir esta iniciativa es pensar en un sistema holístico, multidisciplinar, participativo, que coadyuve a la construcción de un sistema de formación y que cada subsistema haga lo suyo, pero en forma articulada. Sin embargo, no se debe olvidar que la formación de docentes es un nudo crítico en los sistemas educativos, hay demasiadas coincidencias que las propuestas tradicionales relativas a la formación y su carrera ya no alcanzan las expectativas a una teoría de desarrollo que va emergiendo. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica. Por esta razón, varios son los temas e interrogantes significativos que se colocan sobre la mesa de discusión.

Bibliografía

Álvaro Marchesi. CHILE : UNESCO, 2000.

Ander-Egg, E. (1987). *Autoconstrucción y ayuda mutua. El Trabajo Social en Programas de Vivienda, Humanistas,*. Buenos Aires: Alianza.

Anonimo. *Libertad Digital*. 10 de 05 de 2013.

<http://www.libertaddigital.com/internacional/europa/2013-10-04/sabado-que-tiene-el-modelo-educativo-finlandes-que-no-tiene-el-espanol-1276501044/>.

Arroyo, Juan Antonio. (2008). *Incidencia de los indicadores en la calidad de la educación* . San José , Costa Rica : UCR.

Alas, M., & Moncada, G. (2004). Formación Inicial de Docentes de Educación en Honduras . *Investigaciones Educativas* , 211.

Avalos, B., P. Cavada, M. Pardo, y C. Sotomayor. (2010). «La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional.» *Estudios pedagógicos* 36, nº 1: 235-263.

Avalos, Beatrice. *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo, 2007.

Avalos, Beatrice. «LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS.» *Revista de curriculum y formación del profesorado* , 2009: 48.

Bell, Daniel. (1994). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. s.l.: Alianza Universal.

Beynam, L. «The emergent paradigm in science.» *Revision Journal* 1, nº 2 (1978).

Calvin, V.M. «La cultura y las asociaciones rurales.» *Documentación social* 87 (Abril-Junio 1992): 159-169.

Carden, F. (2009). *Del conocimiento a la política: del aprovechamiento de la investigación para el desarrollo*. España: Centro Internacional de Inestigaciones paraa el Desarrollo.

Carlos Marcelo, Gracia. (2009). *El profesorado principiante .Inserción a la docencia*. Barcelona: OCTAEDRO.

Castel, R. (1995). *Les metamorphoses de la quéstion sociale*. Paris: Fayard.

- Castell, M. (2006). *Globalización y la Era de la Información; La Sociedad Red*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Castillo, Rosa María Torres del. (1998). «NUEVO PAPEL DOCENTE ¿QUÉ MODELO DE FORMACIÓN Y PARA QUÉ MODELO.» *Perfiles Educativos*, pp 3.
- Cervera Tomas, V. (1974). *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar.
- Charentenay, Pierre. (1993). *El desarrollo del hombre y de los pueblos*. s.l.: Sal Terrae.
- Chile, Ministerio de Educación de. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial*. Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Chile, *Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile*. Santiago : Centro de Modelamiento Matemático (FCFM) y CIAE, 2011.
- Chile. Ministerio de Educación. «Informe Comisión sobre formación inicial docente.» 2005.
- Cornia, Giovanni Andrea, y Richard Jolly. (1987). *Ajuste con rostro humano*. s.l.: Siglo XXI.
- Cuenca, R., y J. O'Hara. (2006). *El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima: Ministerio de Educación.
- DACAL, GONZALO GOMEZ. «LA TEORIA GENERAL DE SISTEMAS APLICADA AL ANALISIS.» *Estudios Generales*, s.f.: 5-6.
- DACAL, GONZALO GOMEZ. (2004). «LA TEORIA GENERAL DE SISTEMAS APLICADA AL ANALISIS.» *Estudios Generales*, pp 5-6.
- Denise, Vaillant. «La identidad docente .» *Profesorado*, 2007: 31.
- Diario Oficial La Gaceta. «De la formación inicial docente y permanente.» nº 32 (febrero 2012).
- Díaz Quintero, D.S. «Competencias investigativas en procesos de formación docente: una experiencia de investigación acción a través de redes de docentes en servicio.» *Revista conocimiento educativo de El Salvador* 1 (febrero 2014).
- Díaz Quintero, D.S. s.f. «La unidocencia: desafíos y retos con la aplicación del diseño curricular nacional básico (DCNB) en la formación permanente en el marco del sistema nacional de formación docente.» *Revista Centroamericana de educación (CECC-SICA)*.

- Díaz Quintero, Dora Suyapa. «Las redes de docentes implementando investigación acción.» *Perspectiva Global*, 2007, 2008: 4.
- Doyal, Len, y Ian Gough. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. s.l.: Icaria.
- Drucker, Peter F. (1959). *Los límites del mañana*. Brea (Profit Editorial). USA.
- Dubois, A. (2000). «Capacidades.» En *Diccionario de acción humanitaria y de cooperación al desarrollo*, de K. Pérez de Armiño, 91-94. Barcelona: Icaria.
- Dubois, A. «La tensión entre medición y definición en el concepto alternativo de pobreza y bienestar del desarrollo humano.» (s.f.).
- Calvin, V. (Abril-Junio de 1992). La cultura y las asociaciones rurales. *Documentación social*, 87, 159-169.
- Carden, F. (2009). *Del conocimiento a la política: del aprovechamiento de la investigación para el desarrollo*. España: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Carlos Marcelo, G. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Castel, R. (1995). *Les metamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard.
- Castell, M. (2006). *Globalización y la Era de la Información; La Sociedad Red*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Castillo*, R. M. (1998). NUEVO PAPEL DOCENTE ¿QUÉ MODELO DE FORMACIÓN Y PARA QUÉ MODELO. *Perfiles Educativos*, 3.
- Cervera Tomas, V. (1974). *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar.
- Charentenay, P. (1993). *El desarrollo del hombre y de los pueblos*. s.l.: Sal Terrae.
- Chile, M. d. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial*. Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Chile, P. I. (2011). *Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile*. Santiago: Centro de Modelamiento Matemático (FCFM) y CIAE.
- Chile. Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*.
- Cornia, G. A., & Jolly, R. (1987). *Ajuste con rostro humano*. s.l.: Siglo XXI.

- Cuenca, R., & O'Hara, J. (2006). *El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima: Ministerio de Educación.
- DACAL, G. G. (2004). LA TEORIA GENERAL DE SISTEMAS APLICADA AL ANALISIS. *Estudios Generales* , 5-6.
- DACAL, G. G. (s.f.). LA TEORIA GENERAL DE SISTEMAS APLICADA AL ANALISIS. *Estudios Generales* , 5-6.
- Denise, V. (2007). La identidad docente . *Profesorado* , 31.
- Diario Oficial La Gaceta. (22 de febrero de 2012). De la formación inicial docente y permanente. (32).
- Díaz Quintero, D. (febrero de 2014). Competencias investigativas en procesos de formación docente: una experiencia de investigación acción a través de redes de docentes en servicio. *Revista conocimiento educativo de El Salvador*, 1.
- Díaz Quintero, D. S. (2007, 2008). La redes de docentes implementando investigación acción . *Perspectiva Global* , 4.
- Díaz Quintero, D. (s.f.). La unicidad: desafíos y retos con la aplicación del diseño curricular nacional básico (DCNB) en la formación permanente en el marco del sistema nacional de formación docente. *Revista Centroamericana de educación*.
- Doyal, L., & Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. s.l.: Icaria.
- Drucker, P. F. (1959). *Los límites del mañana*.
- Dubois, A. (2000). Capacidades. En K. Pérez de Armiño, *Diccionario de acción humanitaria y de cooperación al desarrollo* (págs. 91-94). Barcelona: Icaria.
- Dubois, A. (2001). La tensión entre medición y definición en el concepto alternativo de pobreza y bienestar del desarrollo humano. En P. Ibarra, & K. Unceta, *Ensayos sobre el desarrollo humano* (págs. 43-68). Barcelona: Icaria.
- Duhalde**, J. J. (2016). FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA. *Formación Pedagógica* , 3-5.
- en, V. d. (2012). *Vigencia del Código de Educación Pública de 1947 en la Coyuntura Educativa de Post Guerra: Reformas y Tendencias en*. Tegucigalpa : Universidad Nacional Francisco Morazan .
- Esclarín, A. P. (1999). *Educación en el Tercer Milenio* . Caracas: Ediciones San Pablo.

- Escotet, M. A. (1986). Planificación. *Utopiste de l'èducation et dèveloppement Perspectives*, XIV(4), 467-487.
- Espejo, R. (2010). La complejidad de la educación compleja . *Polis Revista Latinoamericana* , 1.
- Espejo, R. (2010). La complejidad en educación . *Polis, Revista Latinoamericana* , 1-2.
- Etnioni, A., & Etzioni, E. (1974). *Los cambios sociales fuentes tipos y consecuencias*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrandez, A., & Sarramona, A. J. (1976). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: Ariel.
- FLORES-CRESPO, P. (2017). *EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD: A 50 AÑOS DEL INFORME COLEMAN* . Mexico: Congreso de Investigación Educativa .
- Fonn, L. (2010). *Estado de la educación nacional de Honduras*. Tegucigalpa: UPNFM.
- Frankel, B. (1989). *Los utópicos postindustriales*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Fukudda-Parr, S. (2003). The human development paradigm: operationalizign Sen's ideas on capabilities. *Feminist Economics*(2-3), 301-317.
- Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu. (2017). *Honduras: Informe de progreso educativo*. Tegucigalpa: FEREMA.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: EAFIT.
- García, C. (2009). *El profesorado principiante: intercesión a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Garcia, C. M. (2005, pag. 3). *Formación del Profesorado para el cambio educativo* . Barcelona : OCE.
- Garcia, Carlos. (2008). *La evaluación del desarrollo*. España: Fundación Santillana.
- Gatti, B. A., Siqueita de Sá Barreto, E., & Dalmazo e Afonso André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasilia: UNESCO.
- Gatti, B., & Barreto, E. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasilia: UNESCO.
- González-Simancas, J. (1992). *Educación, libertad y compromiso*. pamplona: EUNSA.

- González-Simancas, J. L. (1992). *Educación, libertad y compromiso*. Pamplona: EUNSA.
- Gorz, A. (1998). *Metamorphose du travail*. Paris: Galilée.
- Gouldner, A. (1978). *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid: Alianza.
- Gouldner, A. (1980). *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid: Alianza.
- Goulet, D. (1999). *Ética del desarrollo: guía teórica y práctica*. s.l.: Iepala.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. En P. Ibara, & K. Unceta, *Ensayos sobre el desarrollo humano* (págs. 25-40). Barcelona: Icaria.
- Grindle, M. (2004). *Against the odds: contentious politics and educational reform*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1973). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (1989). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Haq, M. u. (1995). *Reflections on human development*. s.l.: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. s.l.: Ediciones Morata.
- HDCA. (2004). *The Human Development and Capability Association*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2014, de The Human Development and Capability Association: www.hd-ca.org
- Hernández, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: Diego Marín.
- Herreros Robles, J. (Marzo-Abril de 1990). Animación de la actividad económica y social en el medio rural. *Renovación rural*, 10.
- Honduras, P. L. (1 de febrero de 2012). Ley Fundamental de Educación de Honduras . *Ley Fundamental de Educación de Honduras* . Tegucigalpa, Francisco Morazán , Honduras : La Gaceta .
- Honduras: Leyes. (2012). Ley fundamental de educación. *Gaceta, Diario Oficial*.

- Imbermon, F. (2001). *Claves para una nueva formación del profesorado* . Barcelona, España : Investigación en la Escuela.
- Imbermón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España: Graó.
- Imbernón, F. (2004). *LA PROFESIÓN DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS DEL PRESENTE Y FUTURO* . Barcelona, España : Graó .
- Imbernón, F. (2009). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. s.l.: Universidad de Barcelona.
- Información, E. d., & Caribe, I. A. (2007). *Recursos y Servicios de Información; Tecnologías de la Información; Gestión de la Información e Investigación*. Uruguay: EDIBCIC.
- INICE. (2008). *Sistema Nacional de Formación Docente* . Tegucigalpa: INICE .
- INICE. (2009). *Sistema Nacional de Formación Docente*. Tegucigalpa: INICE.
- Jahan, S. (2000). *Measurements of human development: seven questions*. Oxford: First human development course.
- Jolly, R. (2003). Human development and neoliberalism, paradigms compared. En S. Fukuda-Parr, & S. Kumar, *Readings in human development: concepts, measures and politics for a development paradigm*. New Delhi: Oxford University.
- Jomtiem, C. m. (1999). *Educación para todos*. Jomtiem.
- Kaufman, R., & Nelson, J. M. (2004). *Crucial Needs, Weak Incentives: Social Sector Reform, Democratization, and Globalization in Latin America* . s.l.
- Kelly, A. (1991). The human development index: handle with care. *Population and development review*, 17(2), 315-324.
- Las Heras, P., & Cortajarena, E. (1985). *Introducción al Bienestar Social*. Madrid: iglo XXI.
- Legislativo, P. (ND de febrero de 2012). *Ley Fundamental de Educación*. Honduras : La Gaceta .
- López, A. S. (2010). *Por los caminos de la ciencia: una introducción a la epistemología política*.
- Malassis, L. (1975). *Ruralidad, educación y desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.

- Manterola A., C. (1995). La formación docente, un reto imprescindible. *Planiuc*, 14(21).
- Marcelo, C. (2011). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios . *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. s.l.: Alianza .
- Márquez Pérez, E. (2007). El diseño emergente en la investigación cualitativa.
- Martin, E., & Riso, F. M. (2016). Avances y desafíos en la evaluación educativa . *OEI*.
- Martínez Peinado, J. (1999). Teoría y medición del desarrollo: articulación e instrumentación. *Actas del Congreso Análisis de 10 años de desarrollo humano*. Bilbao: Instituto para el Estudio del Desarrollo y la Economía Internacional.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Mascareñas Nogueitas, L. (s.f.). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario: descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.
- Max-Neef, M. A. (1994). *Desarrollo a escala humana conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. s.l.: Icaria.
- Mayorga Zaragoza, F. (2005). *Hacia el hombre responsable*. Obtenido de <http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/Articulos,%20mensajes,%20prologos/2005/haciaelhombrerresponsable.pdf>
- McGillivray, M. (1991). The human development index: yet another redundant composite development indicator? *World Development*, 19(10), 1461-1468.
- Mejía J., M. R. (1996). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá : CINEP.
- Melgarejo Draper, J. (2005). *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria*. s.l.: s.d.
- Mezzadra, F., & Composto, C. (2008). *Políticas para la docencia*. Buenos Aires: Cippec.
- Millán Puelles, A. (1982). *Persona humana y justicia social*. Madrid: Rialp.

- Millan, L. F. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición . *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 120.
- Miriam, P. L. (2003, octubre). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. . *Universidad Mar del Plata* , 77 .
- Moncada, G., Alas Solís, M., Orellana, D., Hernández, R., Chavez´Marina, & Hernández, B. D. (2003). *Uso e impacto de la información empírica en la formulación y ejecución de política de educación básica en Honduras en el período 1990-2002*. Tegucigalpa: PREAL/UPNFM.
- Moncada, G.; Alas Solís, M.; Orellana, D.; Hernández, R.; Chávez, M.; Hernández, B.D. (1999). *Programa regional para la reforma educativa en América Latina*. Tegucigalpa: UPNFM.
- Muñecas Vecchione, A. (1995). Situación de la formación de docentes en América Latina. *Planuic*, 14(21).
- Naciones Unidas. (28 de diciembre de 2016). *Promote sustainable development*. Obtenido de Sitio web de Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/sections/what-we-do/promote-sustainable-development/>
- National Partnership for Teaching in At-Risk Schools. (2005). *Qualified teacher for at-risk schools: a national imperative*. Washington: National Partnership for teaching in at-risk schools.
- Navarrete, Z. (2017). El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo en Mexico . *La educación comparada en America Latina*, 15.
- Nogueiras Macareñas, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: S.L.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nyléänen, P. (05 de octubre de 2013). *Finlandia: las claves del sistema educativo más exitoso de Europa*. Recuperado el 10 de junio de 2017, de Libertad Digital: <http://www.libertaddigital.com/internacional/europa/2013-10-04/sabado-que-tiene-el-modelo-educativo-finlandes-que-no-tiene-el-espanol-1276501044/>

- OECD. (2009). *Annual report*. OECD.
- Opazo, A. (2000). El sujeto de desarrollo humano. *VIII Simposium de Educación. Cátedra "Paulo Freire" "Educar para contruir el sueño: ética y conociiento en la transformacion soial". Discursos inaugurales y conferencias magistrales.*
- OREAL, U. (2006). *La formación docente en Latinoamerica* . Santiago, Chile : OREAL .
- Pacheco, F. (1996). *Educación y sociedad en Costa Rica*. Heredia: EFUNA.
- Peña, R. S. (2004). *La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: transición hacia un nuevo sistema de formación docente*. Copán.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social educativo*. Madrid: Dykinson.
- PNUD. (1990). *Desarrollo humano: informe*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- PNUD. (1990). *Desarrollo humano: informe*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.
- PNUD. (1991). *Desarrollo humano: informe*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo.
- PNUD. (1992). *Desarrollo humano: informe 1992*. Bogotá's, Colombia: Tercer Mundo.
- PNUD. (1992). *Desarrollo humnao: informe*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo.
- PNUD. (1993). *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid: CIDEAL.
- PNUD. (1996). *Informe de desarrollo humano*. Madrid: Mundi Prensa.
- PNUD. (1997). *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid: Mundi Prensa.
- PNUD. (1998). *Informe sobre desarrollo humano* . Madrid: Mundi Prensa.
- PNUD. (2002). *Informe sobre desarrollo humano: profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. New York: Mundi.Prensa.
- PNUD. (2003). *Informe sobre desarrollo humano: los objetivos de desarrollo del milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. New York: Mundi-Prensa.
- PNUD. (2004). *Informe de desarrollo humano: la libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Barcelona: Mundi-Prensa.
- PNUD. (2013). *Informe de Desarrollo Humano* .
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Coombia: McGrw-Hill.

- PREAL. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- PREAL, P. d. (2002). *Informe de Progreso Educativo Honduras FEREMA*. Tegucigalpa, Dc, Honduras : Fundación para la Educación.
- Puelles, A. M. (1982). *Persona humana y justicia social*. Madrid: Rialp.
- Quintero Díaz, D. (2010). *La unidocencia: desafíos y retos con la aplicación del diseño curricular nacional básico en la formación permanente en el marco del Sistema Nacional de Formación Docente*.
- Quintero Díaz, D. (s.f.). La unidocencia: desafíos y retos con la aplicación del diseño curricular nacional básico (DCNB) en la formación permanente en el marco del sistema nacional de formación docente (SINAFOD. *Revista Indexada Centro Americana de Educación*.
- Quintero, D. (2007). La Unidocencia en honduras en el marco del DCNB. *Patria Grande - CECC-SICA* , 2.
- Quintero, D. D. (2008). *Diagnostico de necesidades sentidas y prescriptivas del docente hondureño* . Tegucigalpa: INICE .
- Quintero, D. S. (Domingo de 3 de 2018). Modelo de formación docente a noveles en Honduras . *Modelo de formación docente a noveles*. Tegucigalapa , Francisco Morazán , Honduras: Propia .
- Rafael, B. B. (1994: pág. 11). *Pensamiento Pedagógico Hondureño* . Tegucigalapa, Honduras , Centro America : Editorial Universitaria .
- Rawls, J. (1978). *Teoría de la justicia*. s.l.: Fondos de Cultura Económica de España.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon.
- Renaul, M. E. (2009). *¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica?* San José : CECC-SICA.
- Rezsohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- Riechmann, J. (1998). Necesidades humanas frente a límites ecológicos y sociales. En J. Riechmann, *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*. Madrid: La Catarata.

- Robalino Campos, M., & Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- RODRÍGUEZ G., G. y. (1996, P.39-59). *Métodos de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Universidad de Bilbao.
- s.n. (2007). *Gestión de la información e investigación*. Uruguay: EDIBCIC.
- s.n. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(2).
- Sachs, I. (1978). *Environnement et développement: concepts clés d'une nouvelle éducation Perspectives*. París: UNESCO.
- Salgado Peña, R. (2004). *La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: transición hacia un nuevo sistema de formación docente*. Copán, Honduras: s.d.
- Salgado Peña, R. U. (2006). *La Formación Docente en América Latina*. Tegucigalpa: UNESCO/IESALC.
- Salgado, R. U. (2010). *Estado de la Educación Nacional*. Tegucigalpa: UPNFM.
- Salgado, R. U. (2016). *Desarrollo histórico de las instituciones formadoras de docentes y creación de las escuelas normales: formación de maestros de primaria. Siglo XIX*.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarramona Ferrandez, A. (1976). *La educación: constantes y problemática actual*. Barcelona.: CEAC.
- Sarramona, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Scott, W. (2008). *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*. Los Ángeles: Sage.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. s.l.: Alianza Editorial.

- Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Sen, A., & Sen, A. K. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. s.l.: Paidós Iberica.
- Serrano, G. P. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación*. Madrid, España: Narcea .
- Serrano., G. P. (2003, pag.382). *Investigación cualitativa : métodos y técnicas* . Buenos Aires : ISBN: 9789509293359; Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.
- Silva, J. d. (2005). *La innovación de la innovación institucional: De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual , interactivo y ético desde una perspectiva latinoamericana*. San José : COSUDE.
- Stein, E., & Tommasi, M. (2008). *Policy making in Latin America. How politics shapes policies*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Möller, S. (2011). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales y beneficios*. Santiago: CEPAL.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. madrid: Anaya.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Torres, R. (1995). *La formación de los maestros: ¿qué se dice? ¿qué se hace?* Santiago: CIDE/UNESCO.
- Tortosa, J. (1999). *Del desarrollo a la lucha contra la pobreza. Actas del Congreso de análisis de 10 años de desarrollo humano*. Bilbao: Instituto para el Estudio del Desarrollo y la Economía Internacional.
- Touraine, A. (1973). *Critique de la modernité*.
- Trahtemberg, L. (1995). *La educación en la era de la tecnología y el conocimiento*. Lima: Apoyo.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.

- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1999). Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso. Budapest Hungría: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNICEF. (1999). *El estado mundial de la infancia*. UNICEF.
- UNICEF. (1999). *El estado mundial de la Infancia*. París: ONU.
- UPNFM. (2010). *Estado de la educación hondureña: la formación inicial y en servicio de los docentes*.
- UPNFM. (s.d.). *Dimension estratégica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. s.l.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista pensamiento educativo*, 41(2), 12.
- Valliant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vanegas, J., Velez, C., & Vidarte, J. (2010). *Aproximación a los fundamentos y métodos de investigación*. Manizales: UAM.
- Vicente, J., & Choza, J. (1993). *Filosofía del hombre*. Madrid: ICF-Rialp.
- Ware, C. (1979). *Estudio de la comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- Weiss, C. H. (2009). *Del conocimiento a la política: máximo aprovechamiento de la investigación para el desarrollo*. Barcelona: Editorial Barcelona.
- Yepes, R. (1996). *Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: EUNSA.
- Yuni, J. A. (2016). *La formación docente : Complejidad y ausencias*. Buenos Aires , Argentina : Brujas .
- bre el desarrollo humano*, de P. Ibarra y K. Unceta, 43-68. Barcelona: Icaria, 2001.
- Duhalde**, Jorge J. Cardelli* Miguel A. «FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA.» *Formacion Pedagogica* , 2016: 3-5.

- en, Vigencia del Código de Educación Pública de 1947 en la Coyuntura Educativa de Post Guerra: Reformas y Tendencias. *Vigencia del Código de Educación Pública de 1947 en la Coyuntura Educativa de Post Guerra: Reformas y Tendencias en Tegucigalpa* : Universidad Nacional Francisco Morazan , 2012.
- Esclarín, A. Pérez. *Educación en el Tercer Milenio* . Caracas: Ediciones San Pablo, 1999.
- Escotet, M. A. «Planificación.» *Utopiste de l'èducation et développement Perspectives* (UNESO) XIV, nº 4 (1986): 467-487.
- Espejo, Roberto. «La complejidad de la educación compleja .» *Polis Revista Latinoamericana* , 2010: 1.
- Espejo, Roberto. «La complejidad en educación .» *Polis, Revista Latinoamericana* , 2010: 1-2.
- Etnioni, Amitai, y Eva Etzioni. *Los cambios sociales fuentes tipos y consecuencias*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Ferrandez, A., y A. J. Sarramona. *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: Ariel, 1976.
- FLORES-CRESPO, PEDRO. *EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD: A 50 AÑOS DEL INFORME COLEMAN* . Documento , Mexico: Congreso de Investigación Educativa , 2017.
- Fonn, L. *Estado de la educación nacional de Honduras*. Tegucigalpa: UPNFM, 2010.
- Frankel, B. *Los utópicos postindustriales*. Valencia: Alfons el Magnanim, 1989.
- Fukudda-Parr, S. «The human development paradigm: operationalizign Sen's ideas on capabilities.» *Feminist Economics*, nº 2-3 (2003): 301-317.
- Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu. *Honduras: Informe de progreso educativo*. Tegucigalpa: FEREMA, 2017.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: EAFIT.
- García, C.M. (2009). *El profesorado principiante: intercesión a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- García, Carlos. (2008). *La evaluación del desarrollo*. España: Fundación Santillana,
- Gatti, B. A., E. Siqueita de Sá Barreto, y M.E. Dalmazo e Afonso André. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasilia: UNESCO.

- Gatti, B.A., y E.S. Barreto. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasilia: UNESCO.
- González-Simancas, J. L. (1992). *Educación, libertad y compromiso*. Pamplona: EUNSA.
- González-Simancas, J.L. (1992). *Educación, libertad y compromiso*. pamplona: EUNSA.
- Gorz, A. (1998). *Metamorphose du travail*. Paris: Galilée,
- Gouldner, A. (1980). *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid: Alianza.
- . *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid: Alianza, 1978.
- Goulet, Denis. (1999). *Ética del desarrollo: guía teórica y práctica*. s.l.: Iepala, 247.
- Griffin, K. (2001). «Desarrollo humano: origen, evolución e impacto.» En *Ensayos sobre el desarrollo humano*, de P Ibara y K Unceta, 25-40. Barcelona: Icaria.
- Grindle, Merille. (2004). *Against the odds: contentious politics and educational reform*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1989). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- . *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrartu, 1973.
- Haq, Mahbub ul. (1995). *Reflections on human development*. s.l.: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 2003.
- . *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. s.l.: Ediciones Morata, 2003.
- HDCA. *The Human Development and Capability Association*. 2004. www.hd-ca.org (último acceso: 23 de Noviembre de 2014).
- Hernández, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: Diego Marín.
- Herreros Robles, J. «Animación de la actividad económica y social en el medio rural.» *Renovación rural* (UNCEAR) 10 (Marzo-Abril 1990).
- Honduras, Poder Legislativo de. «Ley Fundamental de Educación de Honduras .» *Ley Fundamental de Educación de Honduras* . Tegucigalpa, Francisco Morazán : La Gaceta , 1 de febrero de 2012.

- Honduras: Leyes. «Ley fundamental de educación.» *Gaceta, Diario Oficial*. 2012.
- Imbermón, Francisco. (2007). *La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España: Graó.
- Imbernón, F. (2009). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. s.l.: Universidad de Barcelona.
- Imbernón, Francisco. (2004). *LA PROFESIÓN DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS DEL PRESENTE Y FUTURO*. Barcelona, España : Graó.
- Información, Encuentros de la Organización y Tratamiento de la, y Ibero América y el Caribe. *Recursos y Servicios de Información; Tecnologías de la Información; Gestión de la Información e Investigación*. Uruguay: EDIBCIC, 2007.
- INICE. *Sistema Nacional de Formación Docente*. Tegucigalpa: INICE , 2008.
- INICE. *Sistema Nacional de Formación Docente*. Tegucigalpa: INICE, 2009.
- Jahan, S. (2000). *Measurements of human development: seven questions*. Oxford: First human development course.
- Jolly, R. (2003). «Human development and neoliberalism, paradigms compared.» En *Readings in human development: concepts, measures and politics for a development paradigm*, de S Fukuda-Parr y S.A. Kumar. New Delhi: Oxford University.
- Jomtiem, Convenio mundial de. «Educación para todos.» Jomtiem, 1999.
- Kaufman, R.R., y J. M. Nelson. (2004). *Crucial Needs, Weak Incentives: Social Sector Reform, Democratization, and Globalization in Latin America*. s.l.
- Kelly, A.C. «The human development index: handle with care.» *Population and development review* 17, nº 2 (1991): 315-324.
- Las Heras, P., y E. Cortajarena. (1985). *Introducción al Bienestar Social*. Madrid: siglo XXI.
- López, Augusto Serrano. (2010). *Por los caminos de la ciencia: una introducción a la epistemología política..*
- Malassis, Louis. (1975). *Ruralidad, educación y desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Manterola A., C. «La formación docente, un reto imprescindible.» *Planiuc* 14, nº 21 (1995).

- Marcelo, Carlos. «Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios .» *Revista de currículum y formación del profesorado* (Universidad de Sevilla), 2011.
- Marchesi, Alvaro. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. s.l.: Alianza.
- Márquez Pérez, E. «El diseño emergente en la investigación cualitativa.» 2007.
- Martin, Elena, y Felipe Martínez Riso. (2016). «Avances y desafíos en la evaluación educativa .» *OEI*.
- Martínez Peinado, J. (1999). «Teoría y medición del desarrollo: articulación e instrumentación.» *Actas del Congreso Análisis de 10 años de desarrollo humano*. Bilbao: Instituto para el Estudio del Desarrollo y la Economía Internacional.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Mascareñas Nogueitas, L.M. *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario: descripción de un modelo*. Madrid: Narcea, s.f.
- Max-Neef, Manfred A. (1994). *Desarrollo a escala humana conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. s.l.: Icaria.
- Mayorga Zaragoza, Federico. «Hacia el hombre responsable.» 2005. <http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/Articulos,%20mensajes,%20prologos/2005/haciaelhombrerresponsable.pdf>.
- McGillivray, M. «The human development index: yet another redundant composite development indicator?» *World Development* 19, nº 10 (1991): 1461-1468.
- Mejía J., Marco Raúl. (1996). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá : CINEP,.
- Melgarejo Draper, Javier. (2005). *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria*. s.l.: s.d.
- Mezzadra, F., y C. Composto. (2008). *Políticas para la docencia*. Buenos Aires: Cippec.
- Millán Puelles, A. (1982). *Persona humana y justicia social*. Madrid: Rialp.
- Miriam, Porta Luis y Silva. «La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. .» *Universidad Mar del Plata* , 2003, octubre: 77

- Moncada, G.; Alas Solís, M.; Orellana, D.; Hernández, R.; Chávez, M.; Hernández, B.D. (1999). *Programa regional para la reforma educativa en América Latina*. Tegucigalpa: UPNFM.
- Moncada, German, Mario Alas Solís, Dania Orellana, Russbel Hernández, Chavez Marina, y Bessy Dolores Hernández. *Uso e impacto de la información empírica en la formulación y ejecución de política de educación básica en Honduras en el período 1990-2002*. Tegucigalpa: PREAL/UPNFM, 2003.
- Muñecas Vecchione, A. «Situación de la formación de docentes en América Latina.» *Planuic* 14, nº 21 (1995).
- Naciones Unidas. *Promote sustainable development*. 28 de diciembre de 2016. <http://www.un.org/es/sections/what-we-do/promote-sustainable-development/>.
- National Partnership for Teaching in At-Risk Schools. *Qualified teacher for at-risk schools: a national imperative*. Washington: National Partnership for teaching in at-risk schools, 2005.
- Navarrete, Zaira. «El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo en Mexico .» *La educación comparada en America Latina* , 2017: 15.
- Nogueiras Macareñas, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: S.L.
- Nussbaum, Martha. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- . *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello, 2001.
- Nyleänen, Petja. *Finlandia: las claves del sistema educativo más exitoso de Europa*. 05 de octubre de 2013. <http://www.libertaddigital.com/internacional/europa/2013-10-04/sabado-que-tiene-el-modelo-educativo-finlandes-que-no-tiene-el-espanol-1276501044/> (último acceso: 10 de junio de 2017).
- OECD. *Annual report*. OECD, 2009.
- Opazo, A. (2000). «El sujeto de desarrollo humano.» *VIII Simposium de Educación. Cátedra "Paulo Freire" "Educar para contruir el sueño: ética y conociiento en la transformacion soial"*. Discursos inaugurales y conferencias magistrales.
- Pacheco, F.A. (1996). *Educación y sociedad en Costa Rica*. Heredia: EFUNA.

- Peña, Ramón Salgado. (2004). «La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: transición hacia un nuevo sistema de formación docente.» Copán.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social educativo*. Madrid: Dykinson.
- PNUD. *Desarrollo humano: informe*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores, 1990, 257.
- PNUD. *Desarrollo humano: informe*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo, 1991, 283.
- . *Desarrollo humano: informe*. Bogotá: Tercer Mundo, 1990.
- . *Desarrollo humano: informe 1992*. Bogotá's: Tercer Mundo, 1992.
- PNUD. *Desarrollo humano: informe*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo, 1992, 291.
- PNUD. «Informe de Desarrollo Humano .» 2013.
- . *Informe de desarrollo humano*. Madrid: Mundi Prensa, 1996.
- PNUD. *Informe de desarrollo humano: la libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Barcelona: Mundi-Prensa, 2004, 285.
- . *Informe sobre desarrollo humano* . Madrid: Mundi Prensa, 1998.
- PNUD. *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid: CIDEAL, 1993, 249.
- . *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid: Mundi Prensa, 1997.
- PNUD. *Informe sobre desarrollo humano: los objetivos de desarrollo del milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. New York: Mundi-Prensa, 2003, 367.
- PNUD. *Informe sobre desarrollo humano: profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. New York: Mundi.Prensa, 2002, 277.
- Posner, G.J. *Análisis de currículo*. Coombia: McGrw-Hill, 1998.
- PREAL. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: OREALC/UNESCO, 2013.
- PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa de la America Latina. *Informe de Progreso Educativo Honduras FEREMA*. Tegucigalpa, Dc, Honduras : Fundación para la Educación, 2002.

- Puelles, A. M. *Persona humana y justicia social*. Madrid: Rialp, 1982.
- Quintero Díaz, D. «La unidocencia: desafíos y retos con la aplicación del diseño curricular nacional básico (DCNB) en la formación permanente en el marco del sistema nacional de formación docente (SINAFOD.» *Revista Indexada Centro Americana de Educación*, s.f.
- . *La unidocencia: desafíos y retos con la aplicación del diseño curricular nacional básico en la formación permanente en el marco del Sistema Nacional de Formación Docente*. 2010.
- Quintero, Diaz. «La Unidocencia en honduras en el marco del DCNB.» *Patria Grande - CECC-SICA* , 2007: 2.
- Quintero, Dora Diaz. *Diagnostico de necesidades sentidas y prescriptivas del docente hondureño* . Tegucigalpa: INICE , 2008.
- Quintero, Dora S. Diaz. «Modelo de formación docente a noveles en Honduras .» *Modelo de formación docente a noveles*. Tegucigalapa, Francisco Morazán: Propia, marzo del 2018.
- Rafael, Bardales Bueso. (1994). *Pensamiento Pedagógico Hondureño*. Pp 11. Tegucigalapa, Honduras , Centro America : Editorial Universitaria.
- Rawls, John. (1978). *Teoría de la justicia*. s.l.: Fondos de Cultura Económica de España.
- Raz, Joseph. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon.
- Renaul, María Eugenia Venegas. (2009). *¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica?* San José : CECC-SICA.
- Rezsóhazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- Riechmann, J. (1998). «Necesidades humanas frente a límites ecológicos y sociales.» *En Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*, de J. Riechmann. Madrid: La Catarata.
- Robalino Campos, M., y A. Körner. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- RODRÍGUEZ G., Gregorio y otros. (1996). *Métodos de la Investigación Cualitativa*. Pp. 39-59. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, Gregorio. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Universidad de Bilbao.
- s.n. *Gestión de la información e investigación*. Uruguay: EDIBCIC, 2007.
- s.n. «Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica.» *Pensamiento Educativo* 41, nº 2 (2007).
- Sachs, I. *Environnement et développement: concepts clés d'une nouvelle èducation Perspectives*. París: UNESCO, 1978.
- Salgado Peña, Ramón. (2004). *La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: transición hacia un nuevo sistema de formación docente*. Copán, Honduras: s.d.
- Salgado Peña, Ramón Ulises. (2006). *La Formación Docente en América Latina*. Tegucigalpa: UNESCO/IESALC.
- Salgado, Ramón Ulises. (2016). *Desarrollo histórico de las instituciones formadoras de docentes y creación de las escuelas normales: formación de maestros de primaria. Siglo XIX*.
- Salgado, Ramón Ulises. (2010). *Estado de la Educación Nacional*. Tegucigalpa: UPNFM.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarramona Ferrandez, A.J. (1976). *La educación: constantes y problemática actual*. Barcelona.: CEAC.
- Sarramona, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Scott, W.R. (2008). *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*. Los Ángeles: Sage.
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- . *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica, 1996.
- . *Nuevo examen de la desigualdad*. s.l.: Alianza Editorial, 1995.
- Sen, Amartya, y Amartya Kumar Sen. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. s.l.: Paidós Iberica.

- Serrano, Gloria Pérez. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación*. Madrid, España: Narcea.
- Serrano., Gloria Pérez. (2003). *Investigación cualitativa : métodos y técnicas* . Buenos Aires : ISBN: 9789509293359; Fundación Universidad a Distancia Hernandarias. pag.382.
- Silva, José de Souza. (2005). *La innovación de la innovación institucional: De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual , interactivo y ético desde una perspectiva latinoamericana*. San José: COSUDE.
- Stein, Ernesto, y Mariano Tommasi. (2008). *Policy making in Latin America. How politics shapes policies*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sunkel, G., D. Trucco, y S. Möller. (2011). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales y beneficios*. Santiago: CEPAL.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. madrid: Anaya.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Torres, R.M. (1995). *La formación de los maestros: ¿qué se dice? ¿qué se hace?* Santiago: CIDE/UNESCO.
- Tortosa, J.M. (1999). «Del desarrollo a la lucha contra la pobreza.» *Actas del Congreso de análisis de 10 años de desarrollo humano*. Bilbao: Instituto para el Estudio del Desarrollo y la Economía Internacional.
- Touraine, Alain. (1973). *Critique de la modernité*.
- Trahtemberg, León. (1995). *La educación en la era de la tecnología y el conocimiento*. Lima: Apoyo.
- UNESCO. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO, 2013.
- . «Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso.» Budapest Hungría: UNESCO, 1999.
- . *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO, 1990.
- . *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: UNESCO, 1990.

- UNICEF. *El estado mundial de la Infancia* . París: ONU, 1999.
- . *El estado mundial de la infancia*. UNICEF, 1999.
- UPNFM. *Dimensión estratégica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. s.l., s.d.
- . *Estado de la educación hondureña: la formación inicial y en servicio de los docentes*. 2010.
- Vaillant, Denise. «Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica.» *Revista pensamiento educativo* 41, nº 2 (2007): 12.
- Valliant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vanegas, J., C. Velez, y J. (2010). Vidarte. *Aproximación a los fundamentos y métodos de investigación*. Manizales: UAM.
- Vicente, J., y J. CHOza. (1993). *Filosofía del hombre*. Madrid: ICF-Rialp.
- Ware, C. (1979). *Estudio de la comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- Weiss, C. H. (2009). *Del conocimiento a la política: máximo aprovechamiento de la investigación para el desarrollo*. Barcelona: Editorial Barcelona.
- Yepes, R. (1996). *Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: EUNSA.
- Yuni, José Alberto. (2016). *La formación docente : Complejidad y ausencias* . Buenos Aires , Argentina: Brujas.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización de categorías y dimensiones.

Construcción propia⁹.

OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS Y DIMENSIONES¹⁰

Matriz N° 1: Instrumentación de la entrevista y cuestionario para docentes en servicio activo.

Categorías	Dimensión Conceptual	Sub dimensión Operacional	Informante	Técnica de recolección de datos
			Muestra intencionada	
Categoría 1. Identidad docente		1.1. Autonomía 1.2. Definición propia de identidad de <u>ser</u> docente. 1.3. Identidad de ser docente en el sistema de formación docente hondureño. 1.4. Programa de inserción al docente. 1.5. Salario recompensado por: Años de experiencia, formación académica, investigaciones realizadas, desempeño docente, estímulos, Otros.	Docentes en servicio activo en los niveles de básica y media	Entrevista semiestructura Cuestionario
Categoría 2: Entorno laboral de los docentes		2.1. Autonomía en la resolución de la labor docente. 2.2. Integración de docentes.		
Categoría 3: Condiciones en el		3.1. Programa de capacitación para el desarrollo profesional.		

⁹ Dora Suyapa Díaz Quintero (Docente investigadora UNAH)

¹⁰ Es útil para construir no solo los problemas, objetivos generales y específicos, preguntas de investigación, sino también para desarrollar el constructo del marco teórico o las bases teóricas de un proyecto de investigación, en concatenación a las categorías, dimensiones e subdimensiones y la construcción de la instrumentación de investigación. La instrumentación se desarrolla en base a las categorías y las dimensiones, entendiendo a la categoría como un atributo, una característica, un fenómeno y la dimensión como una subdimensión, que se desagrega de la variable principal de estudio.

desarrollo profesional		<p>3.2. Capacitaciones por ejes estratégicos.</p> <p>3.3. Proyectos curriculares condiciones del contexto laboral de acuerdo al contexto social, cultural y educativo.</p>	
Categoría 4: Satisfacción del docente en la práctica pedagógica		<p>4.1. Procedimientos de contratación para la inserción a la docencia.</p> <p>4.2. La formación docente en las escuelas normales para los docentes noveles.</p> <p>4.3. La formación docente en las escuelas en la Universidades. (Formadoras de docentes)</p>	
Categoría 5: La formación docente y sus relaciones		<p>5.1. El tiempo en el desempeño docente.</p> <p>5.2. Satisfacción con el proceso de formación.</p> <p>5.3. Institucionalidad del sistema de formación.</p> <p>5.4. Concepciones y políticas educativas.</p> <p>5.5. Entorno social del profesor.</p> <p>5.6. Demandas en el ejercicio de la docencia.</p>	
II. Desarrollo humano sostenible	II.1 Teorías del Desarrollo	<p>2.1 Paradigmas</p> <p>2.2 Conceptos de desarrollo y subdesarrollo.</p> <p>2.3 Capacidad y Bienestar Social</p> <p>2.4. Caracterización del Desarrollo humano</p> <p>2.5 Dimensiones del Desarrollo Humano.</p> <p>2.6 Situación actual Del Desarrollo</p> <p>Reflexión final: Desarrollo humano sostenible para el bienestar colectivo.</p>	Teoría fundamentada

<p>III. Educación y Desarrollo</p>	<p>3.1. la educación en los modelos de desarrollo</p>	<p>3.1.1. Educación para el desarrollo. 3.1.2 La educación para el desarrollo humano sostenible 3.1.3. Evolución de los enfoques: Asistencial, desarrollista, crítico, solidario. 3.1.4 Reflexión final: La educación para el desarrollo humano sostenible desde el rol del docente.</p>	<p>Revisión de documentos</p>
---	---	---	-------------------------------

Matriz 2: de operacionalización para la instrumentación dirigida a investigadores en educación.

Categorías	Dimensiones	Sub- dimensiones	Técnica	Informantes
Categoría 1: Modelo de formación docente en teorías del desarrollo humano.	Dimensión 1.1. Perfil socio demográfico de la formación docente,	Bases sociales de la educación en la profesión docente	Entrevista	Investigadores en educación en Universidades Estatales
	Dimensión 1.1.: Perfil socio demográfico de la formación docente.	Perfil sociodemográfico de la formación docente		
Categoría 2.	Dimensión 2.1.	Sub - dimensión		
	Currículo en las Instituciones formadoras	Articulación de programas y proyectos de formación inicial y permanente.		

Anexos 2: Distribución de la muestra intencionada

Departamentos de Honduras	Entrevistas a docentes en niveles				Cuestionario <i>de opinion</i>		Investigadores en educación universitarios Estatal
	BASICA		MEDIO		Departamentos de Honduras	Docentes en servicio cuestionario en línea	
	R	U	R	U			
Cortés		10		7			
Atlántida	10		7				
Santa Bárbara	3		4				
Francisco Morazán	1	8	8		42		35
Lempira					24		
Intibucá					20		
La Paz					23		
Sub- Total	60				109		35
Total de la muestra: 204							

Anexo 3: Instrumentación para el trabajo de campo.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).
Doctorado en Ciencias Sociales con Orientación en Gestión del Desarrollo
Tema: La inserción a la docencia en la formación permanente

Instrumento N° 1. Cuestionario dirigido a docentes en los niveles: Básica y Media

Indicaciones: Se agradece responda según su opinión de acuerdo a su vivencia como docente en el nivel o ciclo de educación que labora o haya laborado.

Categoría: Identidad docente

1. Datos del docente: Femenino Masculino
2. Zona de trabajo: Urbano Urbano Marginal
3. Departamento: _____ Municipio: _____
Aldea: _____ Caserío: _____
4. Edad actualmente: _____
5. Edad de inició en la docencia: _____
6. Años de ejercicio docente: _____
7. Formación académica: Maestro de educación primaria Técnico Licenciatura Maestría Doctorado
8. Jornadas de trabajo: Matutina Vespertina Nocturna
9. Nivel en el cual labora: Básica I Ciclo II Ciclo III Ciclo
10. Media B.T.P. Humanidades Finanzas Informática S. N
11. Edad que inició la docencia: _____
12. Años que ha ejercido la docencia: _____
13. Su salario esta recompensado a su labor en términos reales a la economía del país, ¿Por qué, en caso de si o no?
14. Considera que su salario esta **recompensado** por: Años de experiencia, formación académica, investigaciones realizadas, desempeño docente, estímulos, Otros, ¿cuáles?
15. La recompensa salarial en **su carrera profesional** se le asigna al, inicio, intermedio, final, o ninguno.
16. ¿Cómo definiría la **identidad de ser docente** en el sistema educativo hondureño, actualmente?
17. ¿Cómo se siente ser docente en el marco del sistema educativo, actualmente?

Indicaciones: De los aspectos siguientes, cuáles considera que se ha dado en su entorno educativo, conteste bajo del cuadro en un texto resumen en el marco de los ítems.

2. ENTORNO LABORAL DE LOS DOCENTES

Aspectos
2.1. Tengo autonomía para tomar decisiones.
2.2. Se resuelven las dificultades en la labor docente.
2.3. Se genera la integración en docentes para situaciones académicas en el contexto actual.

3. CONDICIONES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

Preguntas
3.1. ¿Sabe si existe un programa de capacitación para su desarrollo profesional docente en la secretaria de educación?
3.2. ¿En las capacitaciones recibidas han sido planificadas desde sus intereses y necesidades?
3.3. ¿Cómo considera las condiciones de las capacitaciones brindadas por la secretaria de E. en relación a su desarrollo profesional en el contexto donde usted labora?

4. SATISFACCIÓN DEL DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Preguntas
4.1. ¿Cómo considera los procedimientos de contratación para la inserción a la docencia??
4.2. ¿Cómo considera la formación inicial de universidades para la inserción al desarrollo de la enseñanza que usted ejerce?
4.3. ¿Cómo considera la formación docente en las escuelas normales para docentes nóveles – nuevos al iniciar su labor docente?

5. LA FORMACION DOCENTE Y SUS RELACIONES

Preguntas
5.1. El tiempo en la docencia es un aspecto que le enseña ser docente .
5.3. La calidad del desempeño docente está relacionada al tiempo en servicio docente.
5.4. Está satisfecho con el proceso de selección para la inserción laboral

6. INSERCIÓN A LA DOCENCIA

No	Preguntas
6.1	¿Existe un programa de inserción a la docencia por parte de la S. E?
6.2	¿Ha sido beneficiado(a) con el programa de inserción y cómo?
6.4	¿Conoce como está diseñado el programa de inserción laboral docente?

7. CAPACITACION AL INICIO DE LA DOCENCIA

7.1. Recibió estas capacitaciones al inicio de su labor docente.

N°	Capacitaciones
7.1.1.	Conocimiento sobre contextos socioeducativos de los alumnos- estudiantes
7.1.2.	Currículo escolar en el área que labora.
7.1.4.	Diseño de adecuación curricular para la enseñanza y aprendizaje

8. CAPACITACIÓN AL INTERMEDIO DE LA DOCENCIA

8.1. ¿Ha recibido acompañamiento docente en las siguientes temáticas?

No	Capacitaciones
8.1.1	Planificación en su área disciplinar
8.1.2	Simulacros de prácticas
8.1.3	Usos y manejo de textos
8.1.4	Jornalizaciones unificadas por área

8.2. Capacitaciones para su desarrollo profesional:

No	Aspectos
8.2.1.	Las capacitaciones recibidas han sido por iniciativa Propia.
8.2.2	Las capacitaciones recibidas por la Secretaria de Educación han sido de acuerdo a su especialidad, área, nivel que atiende en su labor docente

9. CONSISTENCIA Y PERTINENCIA DE LA CAPACITACIÓN

9.1. Permanencia de la docencia

N°	Temática
9.1.2	¿Ha recibido capacitación con la modalidad de simulacros de prácticas para enseñar?
9.1.3	¿Cómo considera a la facilitadora(o) en el dominio científico y metodológico de la capacitación?
9.1.4	¿Identifica o se le explicó el modelo de capacitación que recibe?

Procedimientos para selección de plazas

9.2. Satisfacción laboral en los procedimientos de selección docente.

No	Consulta
10.1.1.	¿Está satisfecho o insatisfecho con el proceso de selección para obtener plaza en docencia?
10.1.2	¿Cómo considera las formas de acceso a cargos en la carrera docente?
10.1.3	¿Cómo considera el nivel de satisfacción con respecto al sistema de contratación de docentes?

10. CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA HONDUREÑA

10.1. De las temáticas siguientes. ¿ha recibido capacitación en los últimos cinco meses?

No	Capacitaciones en temáticas
11.1.1.	La unidocencia existente en el sistema educativo hondureño
11.1.2	La deserción y sus factores exógenos y endógenos
11.1.3	El rezago escolar
11.1.4	Crisis en la identidad docente
11.1.5	Desafíos en la docencia en un mundo globalizado
11.1.6	Los índices de desarrollo humano en el contexto hondureño
11.1.7	La complejidad cultural existente en las aulas

Gracias por su colaboración...

Lugar y Fecha de aplicación

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).
 Doctorado en Ciencias Sociales con Orientación en Gestión del Desarrollo
Tema: El docente como agente de desarrollo humano sostenible

Instrumento N° 1. Encuesta tipo cuestionario

Dirigido Docentes laborando en los niveles: Media y Básica

Indicaciones: Se agradece responda según su opinión de acuerdo a su vivencia como docente en el nivel o ciclo de educación que labora.

Categorías: Identidad docente

6. Datos del docente: Femenino ino
7. Zona de trabajo: Urbano Rural Urbano Marginal
8. Departamento: _____ Municipio: _____
 Aldea: _____ Caserío: _____
9. Edad actualmente: _____ 5. Edad de inició en la docencia: _____
18. Años de ejercicio docente: _____
19. Formación académica: _____
20. Cuál es su jornada de trabajo: _____
21. Nivel en el cual labora _____
22. Ciclo en el ejerce docencia: _____
23. Edad que inicio la docencia: _____
24. Años que ha ejercido la docencia: _____
25. Su salario esta recompensado a su labor en términos reales a la economía del país. ¿Por qué?
26. Considera que su salario esta recompensado por: Años de Experiencia, Formación académica, Investigaciones realizadas, Desempeño docente, Estímulos, Otros, cuales
27. La recompensa salarial en su carrera profesional se le asignó. Inicio, intermedio, Final, otros,

5. ENTORNO LABORAL DE LOS DOCENTES

Aspectos	
2.1. Tengo autonomía para tomar decisiones.	_____
2.2. Existe competencia en la labor docente.	_____
2.3. Existe preocupación por la resolución de problemas en el quehacer educativo	_____
2.4 Se resuelven las dificultades en la labor docente	_____
2.5 Se emana la integración en docentes para situaciones académicas.	_____

6. CONDICIONES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

Preguntas
3.1. ¿Cómo considera usted el acceso a información relevante para su labor docente?
3.2. Cómo considera las condiciones de infraestructura en el contexto laboral.
3.3. Cómo considera el acceso a la literatura especializada en su

desarrollo profesional.

3.4. Cómo considera las condiciones del sistema promoción a grados subsiguientes en sus alumnos en relación a su desarrollo profesional

7. SATISFACCIÓN DEL DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Preguntas
4.1. Cómo considera los procedimientos de contratación para la inserción a la docencia.
4.2. Cómo considera la formación inicial recibida para el desarrollo de enseñanza en la práctica pedagógica.
4.3. Cómo considera la formación docente en las escuelas normales o universidades formadoras, para docentes noveles al iniciar su labor.
4.4. Cómo considera, que la práctica le enseña la identidad de ser docente.

5. LA FORMACION Y SUS RELACIONES

Preguntas
5.1. El tiempo en la docencia es un aspecto que le enseña ser docente.
5.2. Existe diferencia entre la experiencia y formación
5.3. La calidad del desempeño docente está relacionada al tiempo en servicio docente.
5.4. Está satisfecho con el proceso de selección para la inserción laboral

6. INDUCCION A LA DOCENCIA

No	Preguntas
6.1	¿Se le brindó jornada de inducción para la docencia?
6.2	¿La inducción recibida fue por parte de la Secretaria de Educación?
6.3	¿Considera importante un programa de inserción laboral?
6.4	¿Conoce como está diseñado el programa de formación docente?

7. CAPACITACION AL INICIO DE LA DOCENCIA

7.1. Recibió estas capacitaciones al inicio de su labor docente.

N°	Capacitaciones
7.1.1.	Conocimiento sobre contextos socioeducativos de los alumnos- estudiantes
7.1.2.	Currículo escolar
7.1.3.	Contexto escolar
7.1.4.	Diseño de adecuación curricular para la enseñanza
7.1.5.	Formación para la supervivencia de ser docente
7.1.6.	Creación de una comunidad de aprendizaje en el aula

7.1.7	Identidad profesional
-------	-----------------------

8. CAPACITACION AL INTERMEDIO DE LA DOCENCIA

10.2. ¿Ha recibido acompañamiento docente en las siguientes temáticas?

No	Capacitaciones
8.1.1.	Planificación
8.1.2	Simulacros de prácticas
8.1.3.	Usos y manejo de textos
8.1.4.	Jornalizaciones unificadas por área

10.3. Capacitaciones para su desarrollo profesional:

No	Aspectos
8.2.1.	Las capacitaciones han sido por iniciativa Propia.
8.2.2	Las capacitaciones han sido de acuerdo a su:
	a) Especialidad
	b) Área
	c) Nivel en el cual trabaja.

11. CONSISTENCIA Y PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN

11.1. Permanencia de la docencia

N0	Temática
9.1.1	Planificación
9.1.2	Simulacros de prácticas en la enseñanza
9.1.3	Uso y manejos de textos

11.2. ¿Cómo lo considera? la relación del tiempo y el espacio en su formación profesional para realizar la labor docente.

No	Aspecto
9.2.1	Tiempo
9.2.2	Espacio

11.3. Cómo considera las evaluaciones del quehacer educativo:

No	Tipo de evaluación
9.3.1	Desempeño docente
9.3.2	Evaluación de aprendizajes
9.3.3	Evaluación institucional
9.3.4	Evaluación de programas y proyectos

11.4. ¿Qué unidad evaluadora consideraría en grado de importancia para el quehacer educativo? ¿Por qué?

No	Unidad evaluadora
9.4.1	Directivos de la institución donde labora
9.4.2	Distrital
9.4.3	Dirección departamental de educación
9.4.4	Técnicos de la Secretaria de Educación.
9.4.5	Firma consultora

12. Procedimientos para selección de plazas

12.1. Satisfacción laboral en los procedimientos de selección docente

No	Consulta
10.1.1.	Satisfecho con el proceso de selección para obtener plaza en docencia.
10.1.2.	Posibilidades que ofrecen la docencia para el acceso y la promoción.
10.1..3	Posibilidades que tengo para el acceso de cargos
10.1.4	Las posibilidades que tengo de promocionar en mi contexto profesional
10.1.5	El grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional
10.1.6	Las formas de acceso a cargos de gestión
10.1.7	En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de acceso y promoción es

13. CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA HONDUREÑA

13.1. De las temáticas siguientes. ¿ha recibido capacitación en los últimos diez meses?

No	Capacitaciones en temáticas

11.1.1.	La unidocencia existente en el sistema educativo hondureño
11.1.2	La deserción y sus factores exógenos y endógenos
11.1.3	El rezago escolar
11.1.4	Crisis en la identidad docente
11.1.5	Desafíos en la docencia en un mundo globalizado
11.1.6	Los índices de desarrollo humano en el contexto hondureño
11.1.7	La complejidad cultural existente en las aulas

Gracias por su colaboración...

Lugar y Fecha de aplicación

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).
Doctorado en Ciencias Sociales con Orientación en Gestión del Desarrollo
Estudio: “El docente como agente de desarrollo humano sostenible”

Instrumento N° 2. Encuesta tipo cuestionario de opinión

Dirigido a investigadores en educación; catedráticos en la formación docente.

Categorías: Modelos de formación docente y desarrollo humano

Indicaciones: El procedimiento es sencillo, se presentan al encuestado una serie de variables por bloques de ítems, a **jerarquizar y se le pide que puntúe a cada uno de ellos con un número (del 0 al 5) su valor en determinada característica o propiedad.**

I. IDENTIDAD

10. Género: Femenino Masculino

11. Investigador (a) Docente Investigador(a) Docente

12. Departamento: _____ Municipio: _____

13. Institución formadora: _____

14. Facultad o unidad académica: _____

15. Formación académica _____

16. Años de ejercicio docente: _____

II. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LA FORMACION DOCENTE

2.1. ¿Cómo considera la profesionalización docente en instituciones en nuestro País, Honduras?

Aspectos para orientar sus respuestas
Las exigencias del nivel de conocimientos
La cultura de perfeccionamiento profesional.
La organización profesional se asemeja más a la de un sindicato laboral que a un gremio profesional.
La docencia es una ocupación de élite.
La docencia es una ocupación masiva.
La docencia se ejerce al interior de establecimientos que todavía tienen una organización burocrático-autoritaria.
Ejercicio de autonomía y responsabilidad profesional.

III. Currículo en las instituciones formadoras

Aspectos
Poseen una estructura común en cuanto a la agrupación de asignatura.
Realizan ofertas de programas diferentes.
De las ofertas, cómo considera el área de especialidad relacionada entre actividades curriculares a los contenidos del CNB.
Área de formación profesional, incluyen las actividades curriculares focalizadas en el conocimiento de quienes se va a educar para la docencia.
Área de formación general, relación del conocimiento de las bases sociales de la educación y de la profesión docente.
Área de formación práctica, actividades conducentes al aprendizaje docente, desde los primeros contactos con escuelas (aulas) hasta la inmersión continua en la enseñanza.

IV. FORTALECIMIENTO DE LA CARRERA INICIAL DOCENTE

Aspectos
El diseño curricular responde eficaz y efectivamente a los requerimientos de la sociedad, al nuevo contexto y a los nuevos ajustes de la reforma educativa.
Académicos capacitados en sus disciplinas y metodologías efectivas para su desarrollo del proceso de enseñanza.
Alumnos dotados de las competencias necesarias para intervenir efectivamente en el sistema educativo.
Infraestructura: salas, talleres, laboratorios, bibliotecas y equipamientos que permitan la implementación del nuevo diseño curricular adoptado.
Mecanismos y procedimientos académicos, administrativos y financieros que refuercen la aplicación del modelo curricular y la adecuada integración de la universidad al sistema educativo.

V. OBJETIVOS: ¿EL PARA QUÉ, EL SISTEMA FORMA LOS DOCENTES?

Aspectos
Formar una ciudadanía pluralista y democrática.
Integrar la sociedad a través de los lazos sociales, políticos y culturales.
Alcanzar niveles razonables de prosperidad material, ligados a la movilidad social.
Gestar un sistema de formación de calidad como agente de desarrollo humano.
Alcanzar niveles de competencia en los docentes formadores.
El mejoramiento de la calidad educativa.
El fortalecimiento de la gestión institucional.
Dignificación en la labor docente.

- VI. . Agradeceríamos opiniones sobre la relación: rol del docente en el desarrollo humano, con base al sistema de formación docente en nuestro contexto educativo:

Anexo 4: Listas de asistencia de los informantes en talleres convocados.

DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE COBRES
 SUB-DIRECCIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS
 ASISTENCIA DE PARTICIPANTES EN "LA HORA DE MOVERSE"
 29 DE Septiembre 2016

Nº	NOMBRE DEL DOCENTE	NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO	DISTRITO Nº	TELEFONO
1	Zaira Xiomara Aguilar Nuñez	C.E.P.B. Jose Trinidad Cabanas	21	99708904
2	Rossana del Carmen Castillo H.	Esc. Lila Luz de Mariadoga	20	33079138
3	Alba Aislena Salinas	E.F.B. Petronila Barrios delabrino	20	96035811
4	Javier Enrique Castillo	E.S.C. Leopoldo Barrientos	20	95985124
5	Melvin Eliseo Fabian Nuñez Jeer	C.E.B. Luis Landu	17	99519837
6	Luis Alberto Chavez Mejia	Esc. Rural Mich. Alvaro Lombardi	18	9622495
7	Carmen Xiomara Martinez Ruiz	Esc. Rep. de Mexico	19	97630533
8	Norma Elizabeth Jimenez Diaz	Esc. Rep. de Mexico	19	99633932
9	Marta Elizabeth Paredes Lopez	Esc. Alex. Eduardo Aboniz	20	88000123
10	Miriam Silverio Merino Alubrado	Esc. Patricia Bogarin	22	25664345
11	Jhaneth Gisela Carrasco Suarez	Esc. Rafael Pineda Base	22	96297048
12	Mileon Odaly Rivera Lopez	C.E.P.B. Manuel Escule	21	97389155
13	Lolalia Maribel Alvarado Perdomo	C.E. Jose Trinidad Cobanas	21	96035055
14	Glades Yolanda Robo Fino	C.E.B. Leopoldo Aguilar C. Segura	21B	32938617
15	Rosa Felicia Paz Lopez	Escuela Pompilio Ortega	22	95357680
16	Th... Elizabeth Dalerios Okwin	Esc. Dr. Alvaro Lombardi	18	99-76-86-78

DIRECCION DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DE COMITES
 SUBDIRECCION DE SERVICIOS EDUCATIVOS
 ASISTENCIA DE PARTICIPANTES EN "LA HORA DE MOVERSE"
 29 DE Septiembre 2016

Nº	NOMBRE DEL DOCENTE	NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO	DISTRITO Nº	TELEFONO
1	Maria Concepción Agüero Sosa	Esc. José P. Esperanza	22	88009659
2	Tonia Gisela Betancourt	Esc. José C. del Valle	14	3191-2810
3	Naren Johana Lazo Escobar	Inst. Santa Tom's	21	9167-1624
4	Ada Magdalena Wilson García	Raissa Vanessa (CEPB)	21	98662282
5	Norma Fulissa Mazariegos Valle	CEB Esteban Mendoza	22	9667-5785
6	Carlos Noel Soto Ramos	Escuela Dionisio de Herrera	17	25534780
7	Anabell Velásquez Rojas	Esc. Carlos Rivero Lopez	18	88616202
8	Mirna Lizeth López Rosa	C.E.B. República de Colombia	21	96880729
9	Maria Auxiliadora Portillo	C.F.P.B. Jaiinto Meza	21	95802615
10	Claudia Elizabeth Sierra Ordóñez	C.E.P.B. Oasis de Esperanza	21	31760586
11	Idania Mariana Sánchez	C.E.B. John F. Kennedy N:1	17	98730456
12	Brenda Patricia Martínez Alvarado	C.E.B. José Trinidad Calvario	18	944716341
13	Vanessa Alejandra Martínez Alvarado	L.C. Jesús Albarlo Navarro	18	94986421
14	Nancy Josselin Lobo Castro	Inst. Rivado República de Honduras	21	98335519
15	Kathy Celenia García Roche	Escuela Guillermo Piedra	22	98486561
16	Maryaly Susai Saler	C.E.B. Jacinto Meza	21	9885-7933
17	Cynthia Gabriela Villatoro	Perpetuo Socorro	20	95793881
18	Fraida de Jesús Valverde	Esc. El Porvenir	19	96614289
19	Nora Mercedes Aguilar Ruiz	CEB Humana Rosa Alvarado	19	99927358
20	Florencia Cano	Secretaría de Educación Tegoigalte		

DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE COBERTAS
SUB-DIRECCIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS
ASISTENCIA DE PARTICIPANTES EN "LA HORA DE MOVERSE"
29 DE Septiembre 2016

Nº	NOMBRE DEL DOCENTE	NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO	DISTRITO Nº	TELEFONO
1	Johan Steffen Mejía Cárcamo	Escuela Santa Martha	19	98381915
2	Yara Benita Dubón Pérez	C.E.B. Dr. Presentación Centeno	20	99391694
3	Evelyn Roxana Benítez Quiroz	CEPB Aplicación Musical	21	89281537
4	Javier Antonio Romero Asturias	C.E.B. Eusebio Fiallos	19	3390-08-65
5	José Hernán Sugaizo Villaverde	Esc. Modesto Rodas	22	9658-9679
6	Cynthia Tiffany Garmendá	C.E.B. Guillermo Pineda	19	32449027
7	Jenny Cradley	SAKINA Bilingue School	21	97380944
8	Patricia Yajaira Cantel	CEB. John Keats	17	96240856
9	Ramón Antonio Claros	C.E.B. República de Honduras	17	99461549
10	Rufina Conchita Rodríguez	Guandacá Guamilá	21	82768920
11	Eng.les José Rodríguez Reyes	8 de Noviembre	22	78-66-43-34
12	Gladys Verónica Madrid Martínez	Angelica Garay	17	96564664
13	Abner Omar Sánchez Vasquez	C.E.B. Juan Lindo	17	98396734
14	Walter Antonio Paz Peral	C.E. B. San José V	17	96448421
15	Mariela Jobelin Polanco Monroy	C.E.B. Edmon L. Bego	18	96045156
16	Flore Marina Pacheco	C.E.P.B. Cristina de Maza	21	32573039
17	Kenia Kevina Ingeza Saing	Escuelas Repùblica de Canada	18	97260780
18	Franklin Gamiel Mejía Arias	Eng. José Heino Ayala	17	98457652
19	Maria del Carmen Peral Cruz	C.E.P. Raissa Varrisa Castro	21	89444834
20	Sandra Maritza Benítez Castro	Eng. Roberto Carlos Valenzuela	22	98741654

DIRECCION DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DE COCHES
SUB-DIRECCION DE SERVICIOS EDUCATIVOS
ASISTENCIA DE PARTICIPANTES DIRECTORES Y SUB DIRECTORES
VISITA DE SOCIALIZACION, SECRETARIA DE SEGURIDAD
20 DE OCTUBRE 2016

Nº	NOMBRE DEL DOCENTE	NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO	CARGO	DISTRITO Nº	TELEFONO	CORREO
1	Elia Ruth Nunez Hernandez	C.E.B. "Juan Lindo"	Docente	19	99777603	
2	Dalme Cárdenas	C.E.B. Carlos Rivera Ramos	Director	18	99050879	carlosalberto_74
3	Selvin Francisco Maldonado	César López Pérez	Sub-director	20	99688180	
4	Héctor Orlando Luna M.	EEB República de Honduras	Subdirector	16 A.	99 43 05 75	hector.luna@yahoo
5	Sara Elizabeth Godoy Rivera	C.E.B. Republica de Honduras	Docente	16 A	98823968	sagonigzagoma
6	Marlen Janneth Mejia Lopez	C.E.B. Carlos Alberto Pineda	Sub-directora	18	97657881	carlosalberto_7
7	Elder Benar Cervantes Ramos	C.E.B. Rafael Kennedy Salas	Sub-director	19	97497165	
8	Geni Orlando Contreras	C.E.B. Sta. Margarita	Subdirectora	20	87321391	rea.007@gmail
9	Arquiel Joaquina Amador	C.E.B. He. Olay & Olay	Directora	20	99080245	carbone-fraib.D
10	Roberto Cez Morales	Deposito Distrit #18	Asistente	18	99525836	distrit-oxofor18@y
11	Rina C. Lopez	D.D.F.C. S.D.S.E	Asistente	—	99943316	meque@xpanet.com
12	Mirian Suyopa Maldonado	Cesar Lopez Pérez	Directora	20	99408750	carizapel@lutma
13	MARCO A. SAHURY C.	SEC. SEGURIDAD PREVENCIÓN			9995-2815	mirosul@yahoea
14	Cristian Quiroga	SEC. Seguridad Prevención			33 98 26 90	marcosprevencionhr
15	Adelqui Hernandez	SEC. Seguridad Prevención			99602977	comunicacionprevencion

Ceneo