

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES

POSTGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Doctorado en Dirección Empresarial



TESIS DOCTORAL

Tema:

**Educación Pública como núcleo del desarrollo social: su
implicancia en el desempeño laboral**

Sustentada por:

Jenny Maritza Maradiaga Flores

Cta: DDE-100308

Previo a optar al título de:

Doctora en Dirección Empresarial

Asesores:

PhD. José Efraín Déras

PhD. Marco Tulio Fortín Urrutia

Tegucigalpa, Honduras, 08 de noviembre de 2022

Autoridades Universitarias

DR. FRANCISCO JOSE HERRERA ALVARADO
RECTOR

MAE. BELINDA FLORES DE MENDOZA
VICERRECTORA ACADÉMICA

DRA. JESSICA PATRICIA SÁNCHEZ MEDINA
SECRETARIA GENERAL

DR. RAÚL ARMANDO EUCEDA
DIRECTOR DE POSGRADOS

MAE. OSCAR ARQUÍMEDES ZELAYA
DECANO DE LA FACULTAD
DE CIENCIAS ECONÓMICAS

DR. LUIS ARMANDO DUARTE HERNÁNDEZ
COORDINADOR GENERAL DEL POSGRADO DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
(POSFACE)

DRA. JOSELYN ALVARADO SIWADY
COORDINADORA DEL DOCTORADO EN DIRECCIÓN EMPRESARIAL
(POSFACE)

Dedicatoria

Hoy! Dios mío Todopoderoso,
será un gran día para recordar...
esfuerzos, trasnoches, cansancio,
alegrías, disputas personales, contradicciones.
Sin embargo, al fin, cumplida otra de las metas,
que tú Dios mío, sabes, cuan ansiosa estaba por cumplir.
Dedico este logro a mi sobrino-ahijado Diego José,
A mis padres y hermanos, que siempre
han estado a mi lado.
¡Gracias Dios! Los amo...

Agradecimientos

Gracias a ti mi Dios Todopoderoso!!

por bendecirme y permitirme llegar a completar esta nueva etapa de mi vida.

Te agradezco con todo mi corazón por
mantenerme al lado de mis seres amados.

Te agradezco también por cada
una de las oportunidades puestas en mi camino...

Al Postgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la
Universidad Nacional Autónoma de Honduras por recibirme en su programa
y contribuir a que mi formación especializada fuese muy productiva y satisfactoria.

A mis asesores de tesis, Dr. José Deras y Dr. Marco Tulio Fortín
por su esfuerzo y apoyo, quienes, con sus conocimientos, sus experiencias,
sus paciencias y sus motivaciones han logrado en mí que pueda terminar mis estudios con éxito.

Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional...

...para ellos: Muchas gracias y que Dios los bendiga!

Palabras que me han acompañado desde niña,
“La actitud que tomes ante las circunstancias,
es lo que definirá el tipo de persona que eres.
Mantén tu nobleza, tu integridad y la prudencia.

Si tienes un objetivo, ve por él,
a pesar de todo y de todos.
Y jamás permitas que te roben la sonrisa.”

Ali Carpio Carpio

Resumen

Los sistemas educativos que atraviesan dificultades carecen de "... elementos clave para el aprendizaje en el ámbito escolar: estudiantes preparados, enseñanza eficaz, insumos centrados en el aprendizaje, y directores de escuela calificados y gobernanza adecuada que aglutine todos estos elementos..." (BIRF/BM, 2018, p.9). Del mismo modo, el impacto de la educación pública como una inversión social articulada con el desarrollo de competencias y habilidades, promueve que los jóvenes se inserten en el campo productivo y realicen un buen desempeño laboral. En Honduras, la no aplicabilidad de ello se puede medir a razón de causales como: baja asignación presupuestaria al sistema educativo, lo que genera problemas de acceso a la educación y rezago educativo; falta de políticas intervencionistas del Estado para estructurar y dar forma a las funciones reproductivas de la educación, en donde no solo implica la formación educativa de los educandos sino, la formación continua y permanente de los docentes. La investigación denominada *la educación pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral*, estudio realizado desde la metodología de investigación acción participativa, abordada desde los tres paradigmas investigativos: positivista, el interpretativo y el sociocrítico, con enfoque de investigación mixto. Los resultados destacan que: las competencias docentes se enfocan en factores que contribuyan a formarlos no al margen de la era tecnológica y de las nuevas necesidades educativas en todos los niveles. Por lo que, estas se enfocan analizando cuatro dimensiones: técnica, metodológica, social y personal, desde la visión del docente y de las autoridades educativas de los centros educativos. En cuanto al aprendizaje de los educandos, los de esta generación respetan a que aprenden mejor cuando se les es permitido tomar en cuenta sus propias ideas sobre un tema. En algunos casos, aprenden mejor cuando personalmente ponen en práctica la tarea siendo receptivos y con mente abierta a aprender del contexto. Y, por último, la concentración discursiva del diagrama de Sankey, resalta códigos más destacados dentro de los análisis de categorías apriorísticas y códigos emergentes: el conocimiento, el profesionalismo, la evaluación, el desarrollo, la enseñanza, los proyectos educativos, el uso de las TICs, entre otros.

Palabras claves: educación pública, formación docente, competencias y habilidades, estilos de aprendizaje, sistema educativo.

Abstract

Struggling education systems lack "... key elements for learning at the school level: prepared students, effective teaching, learning-centered inputs, and qualified school principals and adequate governance that brings all these elements together..." (IBRD/WB, 2018, p.9). Similarly, the impact of public education as a social investment articulated with the development of skills, promotes young people to enter the productive field and perform well in the labor market. In Honduras, the non-applicability of this can be measured due to causes such as: low budget allocation to the educational system, which generates problems of access to education and educational backwardness; lack of interventionist policies of the State to structure and shape the reproductive functions of education, which not only involves the educational training of students, but also the continuous and permanent training of teachers. The research called public education as the core of social development: its implication in work performance, a study carried out from the participatory action research methodology, approached from the three research paradigms:

positivist, interpretative and sociocritical, with a mixed research approach. The results highlight that: teaching competencies are focused on factors that contribute to train them not at the margin of the technological era and the new educational needs at all levels. Therefore, these are focused by analyzing four dimensions: technical, methodological, social, and personal, from the point of view of the teacher and the educational authorities of the educational centers. Regarding students' learning, this generation of students respect that they learn better when they are allowed to consider their own ideas about a subject. In some cases, they learn best when they personally put the task into practice by being receptive and open-minded to learning from the context. And finally, the discursive concentration of the Sankey diagram highlights the most salient codes within the analysis of aprioristic categories and emergent codes: knowledge, professionalism, evaluation, development, teaching, educational projects, use of ICTs, among others.

Key words: public education, teacher training, skills, learning styles, educational system.

Contenido

Autoridades Universitarias.....	2
Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen	5
Índice de Figuras.....	11
Índice de Tablas	13
Índice de Gráficos.....	15
Listado de Símbolos y Abreviaturas	17
INTRODUCCIÓN.....	19
CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO.....	22
1.1. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN GENERAL	22
1.3.1. Antecedentes institucionales	22
1.3.2. Contextualización teórica	25
1.3.3. Actualidad, prospectiva y retos	30
Elasticidad de la educación versus ingresos por quintiles	34
Desempeño de los mercados laborales y la reducción de desigualdades en educación	40
1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	43
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	50
1.3.1. Objetivo general	50
1.3.2. Objetivos específicos.....	50
1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	51
1.5. JUSTIFICACIÓN	51
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	56
2.1. EL ESTADO DEL ARTE.....	56
2.1.1. Escuela pública: conceptualización	56
Algunas concepciones de la Educación Pública en Honduras.....	63
2.1.2. Educación para el desarrollo: impacto social de la educación.....	66
Cambios en la sociedad	69
Políticas públicas educativas: gobernabilidad y gobernanza	71
Agentes de desarrollo	76
Cultura escolar: transformación e impacto en la promoción de aprendizajes	79
Modelos de desarrollo: prácticas educativas y modelos de integración	83
Educación Social: objeto de la pedagogía social.....	86
Gestión educativa y curricular.....	89

2.1.3.	Educación primera infancia	94
2.1.4.	Profesionalización y formación docente	100
	Escenarios y afectaciones en la profesionalización docente	107
2.1.5.	Labor y vocación docente: generación de cambio	113
	Evaluación de la acción docente	117
	Supervisión educativa	126
2.1.6.	Modelos educativos: construcción teórica	131
	Tendencias pedagógicas.....	137
a)	Modelo basado por competencias	138
b)	Modelos TPACK y SAMR	146
c)	Modelos explicativos de aprendizaje	151
d)	Modelo Cognitivo Afectivo de Aprendizaje Inmersivo (CAMIL).....	152
e)	Modelos de aprendizaje en línea	155
f)	Modelo de aula invertida en aula técnica y educación vocacional	157
g)	Modelo de capacidades dinámicas.....	160
h)	Modelo del Sistema de Voucher educativo.....	161
2.2.	EL MARCO REFERENCIAL	168
2.2.1.	Estado, sociedad y educación.....	170
	Resurgir de las reformas educativas	177
	Relación calidad educativa y desempeño laboral: igualdad de oportunidades	182
	Educación en pandemia y desigualdad	189
2.2.2.	El aprendizaje significativo desde un enfoque social.....	195
	Aprendizaje autorregulado	199
	Estrategias y estilos de aprendizaje	203
2.2.3.	Profesionalización docente desde sus competencias esenciales.....	209
	Educador humanista	211
	Inclusión educativa	213
2.2.4.	Gestión educativa y su impacto en el desarrollo social	216
	Tendencias de la gestión educativa.....	218
	Intervención sistémica y estratégica	220
	Estrategias y metodologías educativas: alternativas.....	222
2.2.5.	Desempeño laboral y su entorno social	228
	Calidad de vida como agente dinamizador del desempeño laboral	230
	Importancia de la gestión por competencias	236
2.2.6.	La socioformación un enfoque necesario para el desempeño laboral	238

Inteligencia emocional laboral	241
Beneficios y retribuciones	243
2.2.7. Desempeño laboral: factor clave de la competitividad laboral	246
La precariedad como condicionante de la inserción laboral	248
El futuro de la información sobre el mercado laboral y de los observatorios laborales	252
Pertinencia educativa y preferencia de las nuevas generaciones	256
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	258
3.1. Paradigma	258
3.2. Enfoque.....	259
3.3. Diseño de investigación.....	260
3.4. Tipo de investigación.....	261
3.5. Población y muestra.....	261
3.5.1. Tipo de muestreo	262
3.5.2. Cálculo de la muestra	262
3.6. Técnicas de recolección de información	264
3.6.1. Recolección y análisis de datos cualitativos	265
3.6.2. Recolección y análisis de datos cuantitativos	268
3.6.3. Instrumentos contemplados en la investigación	268
3.6.4. Proceso de validación de instrumentos C1 y C4	272
3.7. Plan del análisis.....	290
3.7.1. Métodos y modelos de análisis	290
3.7.2. Programa para utilizar en el análisis de datos	290
3.8. Operacionalización de variables.....	291
3.9. Hipótesis	293
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	295
4.1. Análisis del Instrumento C1-Competencias profesionales docentes.....	297
4.1.1. Perspectiva desde el enfoque del cuerpo docente	306
Competencia profesional docente: TÉCNICA	306
Competencia profesional docente: METODOLÓGICA	311
Competencia profesional docente: SOCIAL.....	316
Competencia profesional docente: PERSONAL	319
4.1.2. Perspectiva desde el enfoque de la dirección del Centro Educativo	323
Competencia técnica docente desde la visión de la autoridad del Centro Educativo	325
Competencia metodológica docente desde la visión de la autoridad del Centro Educativo	327
Competencia social docente desde la visión de la autoridad del Centro Educativo	329

Competencia personal docente desde la visión de la autoridad del Centro Educativo	330
4.2. Análisis del Instrumento C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos	332
4.3. Análisis del Instrumento C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	343
Conocimiento Tecnológico TK	354
Conocimientos de Contenidos CK	357
Conocimientos Pedagógicos PK	359
Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK	361
Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK	364
Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK	366
Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK	368
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	371
5.1. Competencias profesionales docentes desde la perspectiva desde el enfoque del cuerpo docente	372
5.2. Competencias profesionales docentes desde la mirada que tiene el director(a) del centro educativo	375
5.3. Estilos de aprendizaje de los educandos	377
5.4. Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	378
5.5. Análisis hermenético interpretativo	381
CAPÍTULO VI. DISEÑO DE PROPUESTA DE MODELO EDUCATIVO PARA HONDURAS	390
SIGLAS Y ACRÓNIMOS	393
PRESENTACIÓN	394
Voces de los entrevistados	398
RESUMEN EJECUTIVO	399
INTRODUCCIÓN	403
Necesidad de transformar el modelo educativo	403
Fines de la educación	409
Los principales ejes del Modelo Educativo	415
I. El planteamiento curricular	421
Educación para el desarrollo	422
Cultura escolar: transformación e impacto en la promoción de aprendizajes	425
II. Estado, sociedad y educación	426
La escuela como una comunidad con autonomía de gestión	428
Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica	429
III. Escenarios y afectaciones en la profesionalización docente	431
Labor y vocación docente: generación de cambio	433

IV. Inclusión y equidad	434
Planteamiento curricular incluyente	437
Intervención sistémica y estratégica	438
Condiciones equitativas de las escuelas	440
V. Gobernabilidad y gobernanza del sistema educativo	442
El poder legislativo	443
Participación de agentes de desarrollo en la educación	445
REFLEXIONES FINALES	446
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	449
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	455
Conclusiones	455
Relacionadas con los objetivos o hipótesis de investigación	455
Relacionadas a la luz de conocimiento actual en el área	459
Relacionadas con la significancia y contribución del trabajo presentado	462
Relacionadas con las fortalezas y limitaciones de la investigación	465
Relacionadas con posibles líneas de investigación a futuro a partir del trabajo presentado	467
Recomendaciones	468
REFERENCIAS	471
ANEXOS	489
Anexo No.1 Cuestionario original Competencias Profesionales de los Docentes	490
Anexo No.2 C1- Competencias Profesionales de los Docentes	496
Anexo No.3 C2- Estilos de Aprendizaje de los educandos	499
Anexo No.4 Cuestionario original del Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	501
Anexo No.5 C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	507

Índice de Figuras

Figura 1. 1 "Pobreza de Aprendizaje" y resultados PISA 2018	27
Figura 1. 2 Índice de Capital Humano 2010 vs 2020	29
Figura 1. 3 Por qué no se produce aprendizaje: cuatro factores inmediatos que fallan	44
Figura 1. 4 Árbol de problemas	46
Figura 2. 1 Indicadores de desempeño para los educadores del NETS-T	110
Figura 2. 2 Concepto de evaluación de la competencia digital en el profesorado propuesta por el Joint Research Centre (JRC) de la Comisión Europea (European Commission)	111

Figura 2. 3 Enfoque de competencias TIC en el modelo educacional de la UNESCO.....	112
Figura 2. 4 Acciones para transformar la evaluación del desempeño de los docentes en México de acuerdo con el enfoque socioformativo.....	126
Figura 2. 5 Tipos de supervisión educativa.....	129
Figura 2. 6 Competencias profesionales docentes.....	145
Figura 2. 7 Modelo de SAMR de Puentedura (2006).....	147
Figura 2. 8 El Marco TPACK de Mishra y Koehler (2006).....	148
Figura 2. 9 Elementos del modelo de competencia digital.....	149
Figura 2. 10 El Marco de la competencia digital docente.....	150
Figura 2. 11 Resumen del Modelo CAMIL.....	154
Figura 2. 12 Tipos de modelos de aprendizaje en línea.....	156
Figura 2. 13 Modelo propuesto de capacidades dinámicas.....	160
Figura 2. 14 Implicación de las competencias laborales.....	188
Figura 2. 15 Fases del aprendizaje autorregulado.....	201
Figura 2. 16 Secuencia didáctica básica del enfoque Entornos Personales de Aprendizaje (PLE).....	203
Figura 2. 17 Pasos de la Metacognición.....	208
Figura 2. 18 Elementos de un buen desempeño docente.....	212
Figura 2. 19 La gestión educativa y sus niveles de concreción.....	221
Figura 2. 20 Los tres fines clave del currículo en la perspectiva socioformativa.....	239
Figura 2. 21 Tipos de salario emocional.....	244
Figura 2. 22 La ontología del mercado en la educación.....	253
Figura 2. 23 Principios del mercado educativo.....	255
Figura 3. 1 Diseño Metodológico de la investigación.....	263
Figura 3. 2 Eventos y sinergias de tópicos a investigar.....	265
Figura 3. 3 Proceso para cada fase de recolección y análisis de información.....	266
Figura 3. 4 Resumen de contrastes de hipótesis Instrumento C4.....	284
Figura 4. 1 Resumen de contrastes de hipótesis C1-Competencias profesionales docentes.....	299
Figura 4. 2 Histograma nivel académico de docentes entrevistados C1-Competencias profesionales docentes.....	300
Figura 4. 3 Histograma años de experiencia docente C1-Competencias profesionales docentes.....	301
Figura 4. 4 Recepción de encuestas a nivel nacional C1-Competencias profesionales docentes.....	302
Figura 4. 5 Redes de conocimiento de las competencias profesionales docentes C1-Competencias profesionales docentes.....	304
Figura 4. 6 Histograma importancia de variables independientes C1-Competencias profesionales docentes.....	306
Figura 4. 7 Resumen de contrastes de hipótesis C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos.....	334
Figura 4. 8 Redes de conocimiento de las competencias profesionales docentes C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos.....	338
Figura 4. 9 Histograma importancia de variables independientes C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos.....	340
Figura 4. 10 Resumen de contrastes de hipótesis C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK).....	347
Figura 4. 11 Histograma de la frecuencia de edad de los docentes entrevistados C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK).....	348

Figura 4. 12 Redes de conocimiento de las competencias profesionales docentes C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	351
Figura 4. 13 Histograma importancia de variables independientes C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	353
Figura 5. 1 Nube de palabras	382
Figura 5. 2 Proporción discursiva de los actores claves	383
Figura 5. 3 Categorías apriorísticas y códigos emergentes Competencias profesionales docentes	384
Figura 5. 4 Categorías apriorísticas y códigos emergentes Estilos de aprendizaje de los educandos	385
Figura 5. 5 Categorías apriorísticas y códigos emergentes Inventario TPACK	386
Figura 5. 6 Diagrama de Sankey	387
Figura 5. 7 Valores normalizados de las categorías emergentes	388
Figura 6. 1 Por qué no se produce aprendizaje: cuatro factores inmediatos que fallan	403
Figura 6. 2 Nuevo Modelo educativo	417
Figura 6. 3 Innovaciones del nuevo modelo propuesto	419
Figura 6. 4 La gestión educativa y sus niveles de concreción	439

Índice de Tablas

Tabla 1. 1 Cuadro resumen de modelos educativos de países de primer mundo y su vinculación a la Formación Educativa Técnico Profesional (FETP)	33
Tabla 1. 2 Serie del Costo Canasta Bienes y Servicios 2001-2021	38
Tabla 1. 3 Indicadores sobre la inversión en educación en Centroamérica. 2014	41
Tabla 2. 1 Las dimensiones de la cohesión social y sus principios rectores	70
Tabla 2. 2 Modelos teóricos que orientan el trabajo de la educación social	88
Tabla 2. 3 Tecnologías emergentes clave	108
Tabla 2. 4 Tendencias destacadas para su implementación corto y mediano plazo	109
Tabla 2. 5 Modelos de evaluación del desempeño docente en Latinoamérica	123
Tabla 2. 6 Algunos aportes de autores sobre gestión y supervisión educativa (1996-2006)	130
Tabla 2. 7 Diferencias entre modelos educativos	134
Tabla 2. 8 Modelos de gestión por competencias	141
Tabla 2. 9 Capacidades y dimensiones	162
Tabla 2. 10 Voucher educativos implementados por diferentes países del mundo- sus apreciaciones ...	164
Tabla 2. 11 Comparación Choice System (CS) y Caso Chile	167
Tabla 2. 12 Técnicas utilizadas en el aprendizaje autorregulado	201
Tabla 2. 13 Modelos de estilos de aprendizaje	205
Tabla 2. 14 Características del concepto de competencia para algunos autores	238
Tabla 2. 15 Dimensiones que permiten ver dónde están las prácticas derivadas de la precariedad laboral	250
Tabla 2. 16 Gobernanza de empleo y Gobernanza reactiva	251
Tabla 3. 1 Cálculo de la muestra seleccionada	264
Tabla 3. 2 Guía para recolección de información	267

Tabla 3. 3 Instrumentos utilizados en las distintas fases de la investigación	269
Tabla 3. 4 Estadísticas de fiabilidad y Resumen de procesamiento de casos Instrumento C1	272
Tabla 3. 5 Estadísticas de fiabilidad y Resumen de procesamiento de casos Instrumento C4	273
Tabla 3. 6 Estadísticas de elementos de resumen y del total del elemento Instrumento C1	273
Tabla 3. 7 Estadísticas de elementos de resumen y del total del elemento Instrumento C4	277
Tabla 3. 8 Pruebas de normalidad Instrumento C1	282
Tabla 3. 9 Correlación de Spearman Instrumento C1	283
Tabla 3. 10 Pruebas de normalidad Instrumento C4	284
Tabla 3. 11 Correlación de Spearman Instrumento C4	285
Tabla 3. 12 Prueba de KMO y Bartlett Instrumento C1	286
Tabla 3. 13 Matrices anti-imagen	287
Tabla 3. 14 Matriz de correlaciones Instrumento C4	287
Tabla 3. 15 Prueba de KMO y Bartlett Instrumento C4	288
Tabla 3. 16 Comunalidades Instrumento C4	289
Tabla 3. 17 Varianza total explicada Instrumento C4	289
Tabla 3. 18 Cuadro de operacionalización de variables	292
Tabla 3. 19 Cambios realizados en las categorías del instrumento Competencias profesionales de los docentes	492
Tabla 3. 20 Cambios realizados en cada área del inventario sobre conocimiento tecno pedagógico del contenido (TPACK)	503
Tabla 4. 1 Número de encuestados que conforman la muestra que atendió el fenómeno	296
Tabla 4. 2 Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov Instrumento C1-Competencias profesionales docentes	297
Tabla 4. 3 Correlaciones variables Competencias profesionales docentes C1-Competencias profesionales docentes	298
Tabla 4. 4 Nivel académico de los docentes entrevistados C1-Competencias profesionales docentes ...	299
Tabla 4. 5 Años de experiencia docente C1-Competencias profesionales docentes	300
Tabla 4. 6 Recolección de respuestas por Departamento C1-Competencias profesionales docentes	301
Tabla 4. 7 Estructura de la red de conocimiento haciendo uso del modelo Perceptrón Multicapa C1-Competencias profesionales docentes	303
Tabla 4. 8 Estimaciones de parámetro de la red de conocimiento C1-Competencias profesionales docentes	304
Tabla 4. 9 Datos de procesamiento (entrenamiento y prueba) de la red neuronal artificial- Modelo Perceptrón Multicapa C1-Competencias profesionales docentes	305
Tabla 4. 10 Análisis de la importancia de las variables independientes C1-Competencias profesionales docentes	305
Tabla 4. 11 Nivel académico alcanzado por los Directores de los Centros Educativos	324
Tabla 4. 12 Departamentos a nivel nacional donde respondieron los Directores	324
Tabla 4. 13 Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov Instrumento C2-Estilos de aprendizaje de los educandos	333
Tabla 4. 14 Correlaciones variables Estilos de aprendizaje de educandos C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos	334
Tabla 4. 15 Grado académico de los educandos entrevistados C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos	335
Tabla 4. 16 Rangos de edades de los educandos entrevistados C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos	336
Tabla 4. 17 Recolección de respuestas por Departamento C2-Estilos de aprendizaje de los educandos	336

Tabla 4. 18 Estructura de la red de conocimiento haciendo uso del modelo Perceptrón Multicapa C2- Estilos de Aprendizaje de los educandos.....	337
Tabla 4. 19 Estimaciones de parámetro de la red de conocimiento C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos	337
Tabla 4. 20 Datos de procesamiento (entrenamiento y prueba) de la red neuronal artificial- Modelo Perceptrón Multicapa C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos.....	339
Tabla 4. 21 Análisis de la importancia de las variables independientes C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos	339
Tabla 4. 22 Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov Instrumento C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	344
Tabla 4. 23 Correlaciones variables Estilos de aprendizaje de educandos C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	345
Tabla 4. 24 Sexo de los docentes entrevistados C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK).....	346
Tabla 4. 25 Rangos de edades de los docentes entrevistados C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK).....	347
Tabla 4. 26 Recolección de respuestas por Departamento C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK).....	348
Tabla 4. 27 Estructura de la red de conocimiento haciendo uso del modelo Perceptrón Multicapa C2- Estilos de Aprendizaje de los educandos.....	349
Tabla 4. 28 Estimaciones de parámetro de la red de conocimiento C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	351
Tabla 4. 29 Análisis de la importancia de las variables independientes C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	353
 Tabla 5. 1 Tabla Co-ocurrencia código-documento y diagrama de Sankey.....	 387
 Tabla 6. 1 Perfil de egreso del educando al término de cada nivel educativo	 412
Tabla 6. 2 Principales innovaciones del modelo educativo	417
Tabla 6. 3 Tecnologías emergentes clave	432
Tabla 6. 4 Tendencias destacadas para su implementación corto y mediano plazo	433

Índice de Gráficos

Gráfica 1. 1 El empleo polarizado a nivel mundial por categoría de competencias.....	24
Gráfica 1. 2 Distribución de la población económicamente activa por quintiles de ingreso, según nivel educativo. 2019.....	31
Gráfica 1. 3 Tasa de desempleo Honduras. 2019	35
Gráfica 1. 4 Ingreso por quintil: Honduras. 2019.....	37
Gráfica 1. 5 Desigualdad en Honduras: coeficiente Gini	39
 Gráfica 2. 1 Gasto público en educación como porcentajes del PIB (%) en Centroamérica.....	 66
Gráfica 2. 2 Gasto público en Educación - Porcentaje del PIB (%) y Porcentaje Gubernamental en Honduras (%).....	66

Gráfica 2. 3 Las tasas de finalización de la escuela son más altas entre los niños de familias más ricas y de contexto urbanos, mientras que las diferencias por género dependen en mayor medida del contexto 198

Gráfica 4. 1 Histogramas con representatividad - Dimensión Técnica.....	308
Gráfica 4. 2 Histogramas con representatividad – Dimensión Metodológica.....	313
Gráfica 4. 3 Histogramas con representatividad – Dimensión Social.....	317
Gráfica 4. 4 Histogramas con representatividad – Dimensión Personal	321
Gráfica 4. 5 Histogramas con representatividad – Estilos de aprendizaje de los educandos	342
Gráficas 4. 6 Histograma con representatividad – Conocimiento Tecnológico TK.....	355
Gráficas 4. 7 Histograma con representatividad – Conocimiento de contenidos CK	358
Gráficas 4. 8 Histograma con representatividad – Conocimientos Pedagógicos PK	360
Gráficas 4. 9 Histograma con representatividad – Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK.....	362
Gráficas 4. 10 Histograma con representatividad – Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK.....	365
Gráficas 4. 11 Histograma con representatividad – Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK.....	367
Gráficas 4. 12 Histograma con representatividad – Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK	369
 Gráfica 6. 1 Gasto público en educación como porcentaje del PIB (%) en Centroamérica	 396
Gráfica 6. 2 Gasto público en Educación- Porcentaje del PIB (%) y Porcentaje Gubernamental en Honduras (%).....	396

Listado de Símbolos y Abreviaturas

ALC	América Latina y El Caribe
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BM	Banco Mundial
CL	Enfoque de Competencia Laboral
CAMIL	Modelo Cognitivo Afectivo de Aprendizaje Inmersivo
CEPAL	La Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CREA	Centro Especial de Investigación en Teoría y Prácticas Superadoras de la Desigualdad
DeSeCo	Definición y Selección de Competencias
FETP	Formación y Educación Técnica y Profesional
FP	Formación Profesional
ICH	Índice de Capital Humano
ISTE	International Society for Technology in Education
IA	Inteligencia Artificial
IE	Inteligencia Emocional
IVR	Realidad Virtual Inmersiva
MOOC	Massive Open Online Courses
NETS-T	National Educational Technology Standards for Teachers
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
OMEPE	Organización Mundial para la Educación Preescolar
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEI	Proyectos Educativos Institucionales
PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PLE	Entornos Personales de Aprendizaje (por sus siglas en inglés)
PLE	Personal Learning Environments
PLN	Personal Learning Networks
PRELAC	Proyecto de Educación para América Latina y el Caribe
RV	Realidad Virtual
SAMR	Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition (sustitución, aumento, modificación, redefinición)
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido)
UE	Unión Europea
UNICEF	Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

La presente investigación que se plantea concierne a un análisis contextual y conceptual de la Educación Pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral. Del mismo modo, un aporte al debate científico sobre las tendencias, teorías y modelos educativos de países desarrollados que puedan aplicarse para mejorar la calidad de la educación en Honduras, sus principales desafíos y oportunidades. El interés académico sobre el tema se sustenta en la vorágine del conocimiento que ha producido la cuarta revolución industrial, como el nuevo paradigma del desarrollo sostenible. En tal sentido la valoración de los modelos educativos a nivel Latinoamericano han permitido que los indicadores educativos sean enmarcados a las competencias requeridas para competir de manera efectiva en el nuevo entorno laboral, incluido los diversos lugares de trabajo que hace parte integral de todo el proceso de globalización, no es suficiente, se requiere por tanto construir un espacio teórico, conceptual y metodológico en cuyo contexto se pueda hacer el análisis con rigor científico que permita recomendar no solo ajustes al modelo, currículo o métodos de enseñanza actual en Honduras, con base a competencias requeridas, sino una interpretación contextual que defina inversiones, formación o fortalecimiento docente y la revisión de todos los instrumentos pedagógicos requeridos para mejorar la calidad del producto académico referido.

Para ello se requerirá no solo la opinión empírica de todos los actores que hacen parte del entorno educativo hondureño, sino también de la revisión del estado del arte sobre el tema que permita construir en el límite del conocimiento nuevos aportes a la ciencia de la educación en

Honduras y que sirva a los tomadores de decisiones como instrumento orientador de las decisiones estratégicas en el país.

El trabajo podrá ser utilizado como referente de consulta para la toma de decisiones a nivel estatal y su impacto en el desarrollo social hondureño.

En el primer capítulo, se exponen aspectos de antecedentes, contextualización teórica, actualidad, prospectiva y retos del papel de la educación en general, justificación y definición del problema. Se presenta el planteamiento del problema, se argumenta por qué se decide realizar esta investigación y se formulan los objetivos que se pretenden lograr. A partir de estos objetivos, también surgen una serie de preguntas de investigación que fueron contestadas a lo largo del estudio.

En el segundo capítulo, se expone el estado del arte y el marco teórico de la investigación, el cual ayuda a profundizar, sustentar y esquematizar la investigación, desde diferentes marcos conceptuales se da a conocer en qué estado se encuentra el problema. Además, expone pretensiones del estado del arte, entre ellas, delimitar y caracterizar el campo, detectar y estudiar lo relevante y recurrente, contextualizar las investigaciones en su proceso histórico, hacer un balance de la información, para finalmente ubicarla y relacionarla con otros datos.

En el tercer capítulo, se explica el marco metodológico de la investigación, se describe el paradigma, enfoque, diseño, tipo, población y muestra, tipo y cálculo de muestra, las técnicas de recolectar información y los procedimientos con los cuales se analizaron los datos, el plan de análisis de los resultados, la operacionalización de las variables y las hipótesis.

El cuarto capítulo presenta el análisis e interpretación de los resultados de la investigación.

En el quinto capítulo se exponen las discusiones, que refiere comentar los resultados de la investigación, su interpretación en un contexto más amplio, indicando cuales resultados eran esperados e inesperados, de estos últimos se brindan las explicaciones para los resultados inesperados. Adicional se presentan las limitaciones a considerar.

En el sexto capítulo de la tesis, se plantea un diseño de propuesta de modelo educativo que permita mejorar la calidad de la educación media en Honduras.

Y finalmente en el capítulo séptimo, se detallan las conclusiones a partir de los hallazgos e interpretación de la información encontrada, para luego indicar algunas recomendaciones que harán énfasis en los resultados más significativos para futuras investigaciones. Luego, se presentan las referencias bibliográficas consultadas y los anexos.

CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO

1.1. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN GENERAL

1.3.1. Antecedentes institucionales

A nivel mundial, muchos individuos siguen sin poder asegurarse un trabajo o no participan en el mercado laboral, esto por no tener acceso a estudiar y profesionalizarse:

La educación puede tener un papel importante a la hora de facilitar el empleo y así lo demuestra el hecho de que las tasas de desempleo más bajas están entre las personas comparativamente formadas, en particular en los países más ricos. Sin embargo, en los países más pobres, esta relación suele romperse, lo que sugiere que la demanda de mano de obra cualificada es limitada y que los sistemas educativos no están permitiendo a los estudiantes adquirir las competencias pertinentes. (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016, p.65)

Por otra parte, la educación debe equipar a los estudiantes con las competencias que necesitan para llevar una vida saludable, productiva y significativa, que advierte el Banco Mundial (2018), para los razonamientos complejos y de la creatividad:

Requieren que se desarrollen a partir de esas habilidades básicas, por lo que necesitan las competencias socioemocionales (como la perseverancia y la capacidad para el trabajo en equipo) que los ayuden a adquirir y aplicar esas capacidades básicas y otras habilidades blandas que les permitan incidir en procesos de desarrollo en los que participan. (p. 16)

Con el fin de que los países prosperen en su participación en la economía mundial, es absolutamente imprescindible invertir en educación. Los países de ingresos bajos y medios-bajos necesitan invertir en educación secundaria y superior y ampliar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para aumentar las actividades de elevado valor añadido en el sector industrial y de servicios. (UNESCO, 2016, p.55)

Pese a que la matriculación en la educación superior se ha disparado en la última década, los rotundos resultados en el mercado laboral que se asocian con las titulaciones de educación terciaria indican que este incremento no ha tenido consecuencias negativas en las perspectivas de empleo de los graduados:

Los programas de formación profesional llevan tiempo fomentando sus lazos con el mercado laboral y su capacidad para formar a graduados con competencias de trabajo específicas para distintos sectores. Al mismo tiempo, los programas de prácticas y los de trabajo-estudio promueven itinerarios más flexibles para acceder al mercado laboral, a pesar de que, por regla general, las perspectivas de ingresos de los graduados en estos tipos de programas siguen siendo escasas. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017, p.12)

Graduarse en educación secundaria superior de acuerdo a la OCDE (2017), ha ido ganando importancia en todos los países, ya que las competencias necesarias en el mercado laboral se basan cada vez más en el conocimiento, y a los trabajadores se les exige que se adapten progresivamente a las incertidumbres de una economía global que cambia con rapidez:

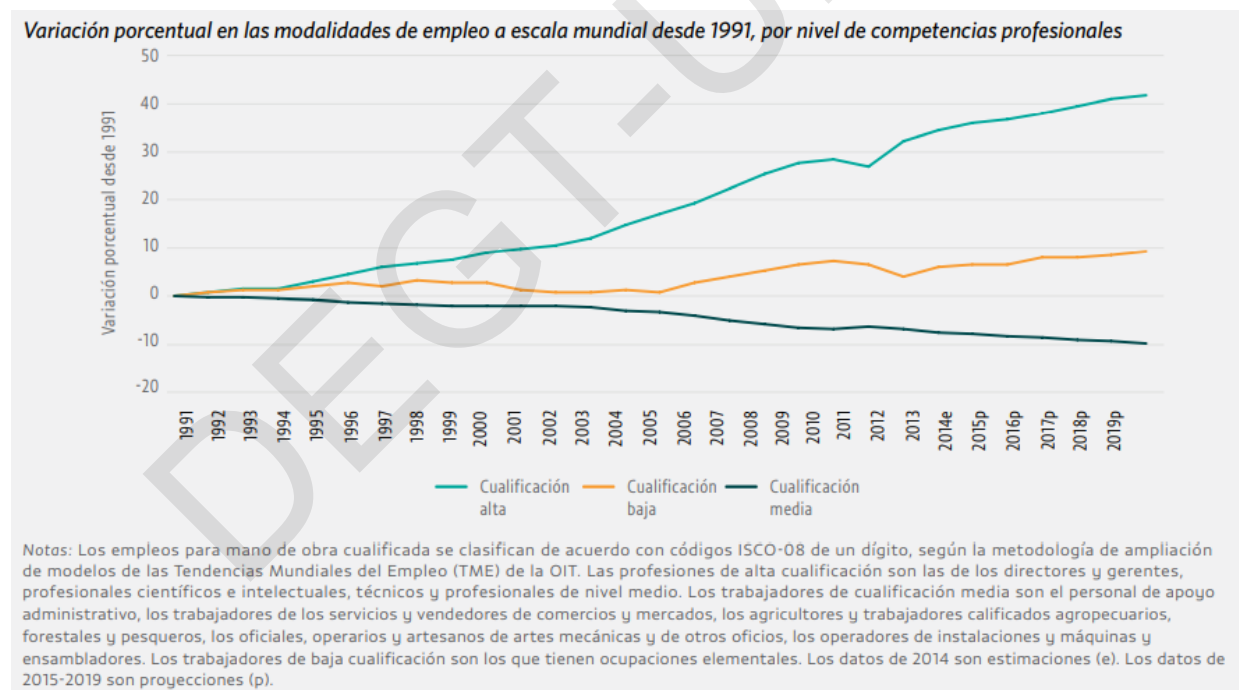
No obstante, aun cuando las tasas de graduación sirven para indicar el éxito que están teniendo los sistemas educativos para preparar a los estudiantes a que cumplan los

requisitos mínimos del mercado laboral, no reflejan la calidad de los resultados de la educación. (p.58)

Para UNESCO (2016), a nivel mundial, al igual que en los países industrializados, la mayoría de las contrataciones siguen haciéndose para puestos de trabajo de cualificación media que, según lo previsto, correspondió a algo menos de dos tercios del empleo total en 2015: “Su porcentaje puede disminuir considerablemente en las próximas décadas, cuando programas informáticos cada vez más baratos y con más capacidad sustituyan a los trabajadores administrativos y los robots desplazan a los fabricantes de ropa y los operarios de las máquinas” (p.58).

Gráfica 1. 1

El empleo polarizado a nivel mundial por categoría de competencias



Fuente: UNESCO (2016, p.58)

Desde esta perspectiva, los sistemas educativos se enfrentan al doble desafío de asegurar que aquellos que accedan a un trabajo de cualificación media tengan las competencias:

Para evitar la obsolescencia y puedan responder a la creciente demanda de la economía de trabajadores cualificados en el futuro próximo, ya que el código informático no puede sustituir la creatividad y las capacidades cognitivas de los trabajadores altamente cualificados. A pesar de ello, las pruebas sugieren que la mayoría de los sistemas educativos, se están quedando atrás (ver Gráfica 1.1). (UNESCO, 2016, p.68)

1.3.2. Contextualización teórica

A nivel meso, los retos que se han presentado por cerca de dos décadas en la educación son múltiples: “Una educación de calidad y equidad, que son los pilares básicos de un desarrollo sostenido en la medida en que la población se vuelve más competitiva en los ámbitos nacional e internacional” (Castillo, 2003, p.9). Bajo este esquema de acuerdo con Casanova (2012), la calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno:

Más la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como, por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio crítica. (p.4)

La educación de buena calidad no puede ser equiparada, o reducida, a los resultados del aprendizaje en vista de que son demasiados los niños que no disponen de maestros suficientemente capacitados, una buena infraestructura escolar o un entorno de aprendizaje seguro y no violento:

Los docentes son los factores determinantes de la calidad de la educación. Sin embargo, después del año 2000, en el marco del esfuerzo por lograr la educación primaria universal, muchos más alumnos ingresaron a las aulas, pero la contratación de maestros no fue correlativa. Como resultado de ello, algunas aulas están abarrotadas, y la calidad de la educación se ve afectada. (UNESCO, 2020a, p.246)

A la luz de los avances tecnológicos, de la informática y de las telecomunicaciones, el reto implica la integración de las nuevas tecnologías en la actividad escolar, lo que constituye a la vez una oportunidad.

Otro reto fundamental, los bajos niveles de aprendizaje, los cuales, a principios de 2020, los países de América Latina y El Caribe (ALC) reportaban de hecho, si bien la matrícula aumentó durante las últimas décadas y los resultados de aprendizaje seguían una tendencia positiva, aunque lenta, se estimó que el 51 por ciento de los niños no podían leer y entender un texto simple a los 10 años, según los últimos datos disponibles indican:

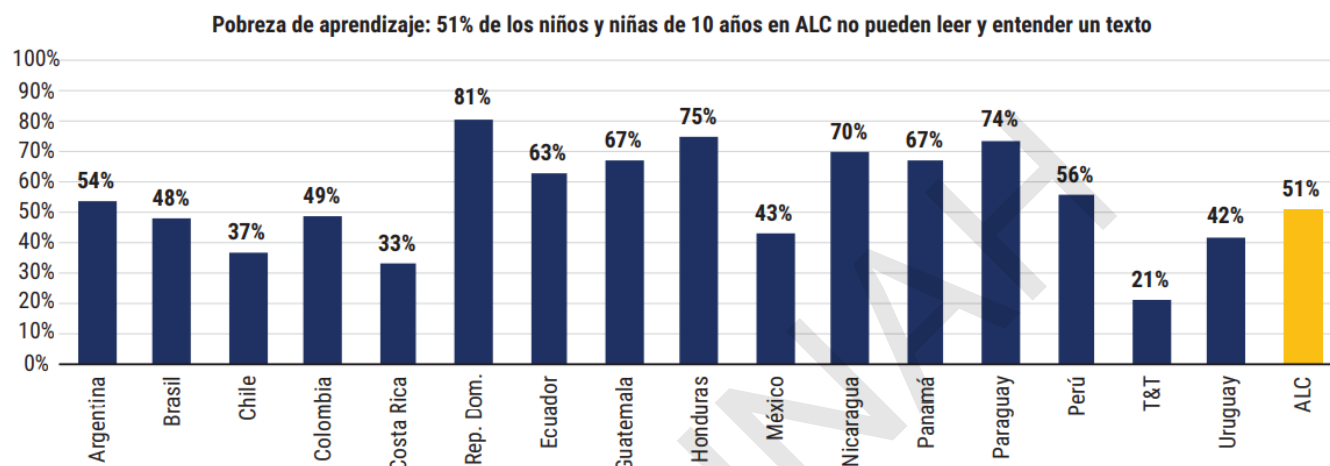
No obstante, el promedio de “pobreza de aprendizaje” en ALC esconde importantes diferencias entre países, que van desde 21 por ciento en Trinidad y Tobago a 81 por ciento en la República Dominicana (véase Figura 1.1). Entre 2000 y 2018, solo se observó una tendencia positiva de largo plazo en tres países de ALC (Perú, Chile y Colombia), cuyos estudiantes de 15 años avanzaron el equivalente de 2,4, 1,4 y 0,9 años de escolaridad, respectivamente.

Sin embargo, en conjunto, los resultados de aprendizaje se han estancado en el resto de la región. Además, los países de ALC parecen tener sistemáticamente una mayor desigualdad entre grupos que el resto del mundo. No obstante, este tipo de desigualdad de

aprendizaje entre grupos explica solo una parte de la desigualdad general en los países de ALC. (Banco Mundial, 2021, pp.19-20)

Figura 1. 1

"Pobreza de Aprendizaje" y resultados PISA 2018



Fuente: Banco Mundial (2021, p.20)

Según Bassi et al. (2012) en la actualidad, “los jóvenes latinoamericanos que deciden ingresar al mundo laboral después de la secundaria arrancan en desventaja. Las herramientas que traen consigo son fundamentalmente aquellas que adquirieron durante su trayecto escolar” (p.23).

Para mejorar la transición de la educación al trabajo, con independencia del contexto económico, los sistemas educativos deben tratar de garantizar que las personas cuenten con las competencias que se requieren en el mercado laboral, por lo que se menciona que:

Durante las recesiones, la inversión pública en educación puede ser una manera sensata de contrarrestar el desempleo e invertir en el crecimiento económico futuro generando esas competencias que se necesitan. Además, la inversión pública podría dirigirse hacia los empleadores potenciales en forma de incentivos para la contratación de jóvenes. (OCDE, 2017, p.315)

En particular, los países invierten en instituciones educativas, entre otros motivos, para ayudar a fomentar el crecimiento económico, mejorar la productividad, contribuir al desarrollo personal y social, que advierte OCDE (2017), reducir las desigualdades sociales:

Sin embargo, otro de los retos de los países se vincula a definir qué proporción de la riqueza nacional se dedica a las instituciones educativas. La asignación del nivel de gasto en instituciones educativas está afectada por el tamaño de la población en edad escolar de un país, por las tasas académicas, por el nivel de los salarios de los profesores y por la organización y difusión de la enseñanza. (p.187)

Una herramienta estadística que apoya lo antes mencionado, es el Índice de Capital Humano (ICH), métrica creada por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial (BIRF/BM, 2018) que combina resultados educativos y de salud, la cual ha mejorado en la mayor parte de los países en la última década (véase Figura 1.2). A pesar de dichos avances, incluso antes de la Pandemia COVID-19, el joven latinoamericano promedio solamente era 56 por ciento tan productivo como podría haberlo sido de contar con oportunidades plenas de salud y educación. (p.21)

Estos efectos perjudiciales sobre el capital humano de la región constituyen, en una palabra, una verdadera tragedia. Banco Mundial (2021) afirmó lo siguiente:

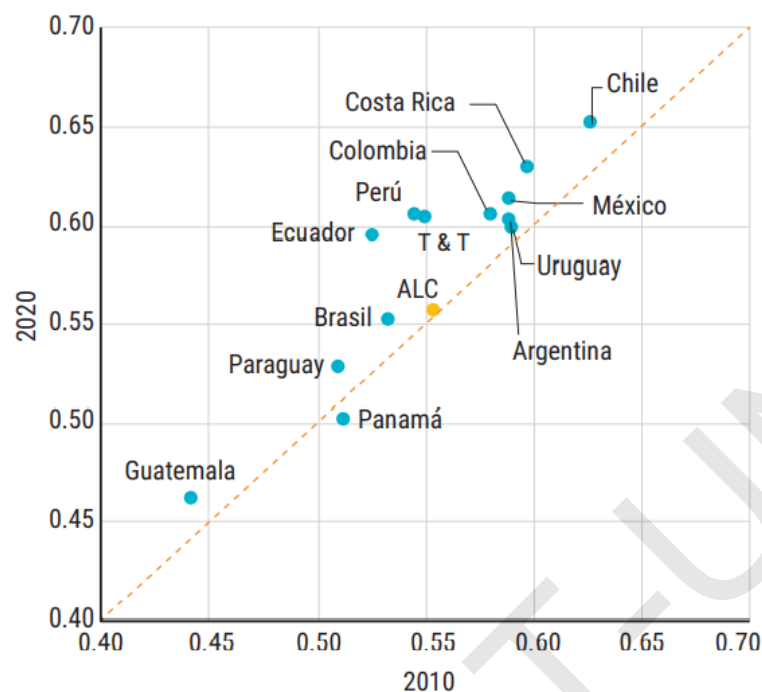
Esto es particularmente preocupante ya que las pérdidas de aprendizaje esperadas se producirían en una región que ya enfrentaba una crisis de aprendizaje previo a la Pandemia COVID-19, y que mostraba la mayor desigualdad, a nivel mundial, en lo que respecta al acceso de los estudiantes a una educación de calidad.

La interrupción de la educación presencial tradicionalmente recibida en las escuelas, aunada a las dificultades económicas que enfrentan las familias, está teniendo

efectos adversos significativos en la salud física, mental y emocional de los estudiantes, incrementando su vulnerabilidad a involucrarse en comportamientos de riesgo. (p.10)

Figura 1. 2

Índice de Capital Humano 2010 vs 2020



Fuente: Banco Mundial (2021, p.21)

OCDE (2017) describieron otro reto para el sector educación que, vincula a la voluntad de los responsables políticos de ampliar el acceso a las oportunidades educativas y ofrecer una educación de calidad:

Puede conllevar unos costes más elevados por estudiante, y ha de equilibrarse con otras exigencias del gasto público y con la carga fiscal total. Como resultado, la cuestión de si la rentabilidad de los recursos que se destinan a la educación es la adecuada destaca en el debate público. A pesar de que es complicado establecer el volumen idóneo de recursos necesarios para preparar a cada estudiante para la vida y el empleo en la sociedad

moderna, las comparativas internacionales sobre el gasto de las instituciones educativas por estudiante pueden servir de referencia. (p. 173)

1.3.3. Actualidad, prospectiva y retos

Por otra parte, el bajo nivel educativo de la población de Centroamérica y República Dominicana constituye un obstáculo que limita las posibilidades de un desarrollo humano sostenible:

Por un lado, impide la modernización de las actividades productivas y la creación de empleos de buena calidad, que son las herramientas más poderosas con las que cuenta la región para lograr un crecimiento económico sostenible y la reducción sistemática de la pobreza y la exclusión social.

Por otro lado, no permite que las sociedades sean capaces de integrarse al mundo moderno a partir de la creciente productividad de su recurso humano. (Mora-Román et al., 2021, p.325)

En Centroamérica y República Dominicana se viene desarrollando en la última década un proceso de mejora en la oferta de Formación y Educación Técnica y Profesional (FETP), reafirma Mora-Román et al. (2021) lo siguiente:

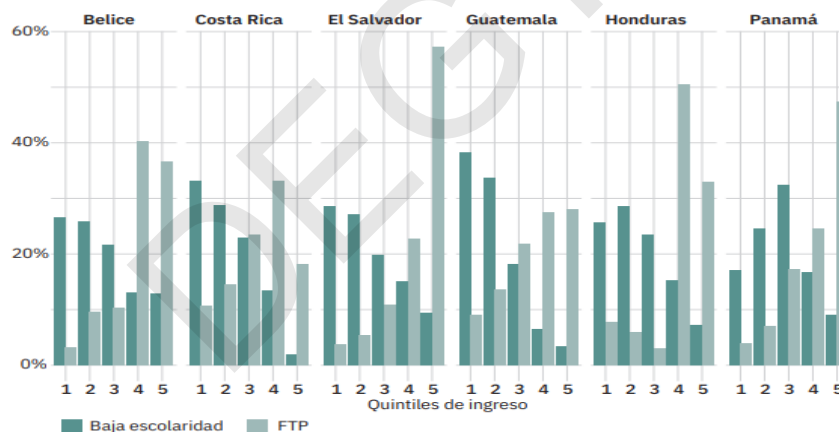
Tanto desde el punto de vista de las especialidades brindadas, como de la cobertura territorial y del acceso para grupos especiales de la población. A diferencia de las décadas anteriores, se han promovido políticas de inclusión dirigidas a los habitantes de las zonas más alejadas de los principales centros económicos, los más pobres (énfasis en mujeres), personas de pueblos indígenas y en menor medida población migrante (más enfocado en reinserción de desplazados). (p.327)

En el año 2019, cerca de la mitad de la población económicamente activa en la mayor parte de los países de la región centroamericana contaba con seis años o menos de educación formal (primaria completa o menos):

Las excepciones son Panamá, Costa Rica y República Dominicana, donde quienes cuentan con ese nivel educativo representan entre el 22% y el 35%. La FETP constituye un poderoso instrumento para avanzar hacia la modernización productiva y el combate de la pobreza y la exclusión social, pues permite a las personas tener acceso a empleos de mejor calidad y remuneración. Contar con educación y formación técnico-profesional reduce de manera significativa la proporción de población económicamente activa en los quintiles de ingreso más bajos e incrementa su presencia en los quintiles más altos (véase Gráfico 1.2). (Mora-Román et al., 2021, p.330)

Gráfica 1. 2

Distribución de la población económicamente activa por quintiles de ingreso, según nivel educativo. 2019



a/ Los hogares se ordenan en cinco grupos de igual tamaño (quintiles), de menor a mayor ingreso.

Fuente: Mora-Román et al. (2021, p.330)

En el mismo sentido, la UNESCO (2017) “resalta la preocupación de que, dentro de las regiones emergentes, América Latina y el Caribe son las que mayores dificultades registran con relación a las calificaciones demandadas por el mercado” (p.136). La OCDE estima que las

empresas con procesos productivos intensivos en competencias “son las que enfrentarían las mayores dificultades, en particular las pertenecientes a sectores con mayor grado de sofisticación, conectividad y complejidad dentro del conjunto de industrias transables” (Mora-Román et al., 2021, p.331).

No obstante, con los modelos que se observan en la Tabla 1.1, y en donde tres países del primer mundo refieren, se constata que se requiere que la Formación Profesional (FP) tenga objetivos diferentes, que a veces son contradictorios:

Por un lado, la FP debe cumplir con los requisitos del mercado laboral de eficiencia, calidad y competencia, y garantizar que esté relacionada con la educación superior y el aprendizaje permanente.

Por otro lado, sin embargo, la FP debe incluir a jóvenes con diferentes desempeños educativos y contextos sociales en mayor medida que antes. Cuando cambia el grupo objetivo, las estructuras del sistema educativo deben adaptarse en consecuencia.

(Formosinho, 2021, p.39)

Las cifras muestran que, en promedio, “el 19 % de las personas menores de 25 años en los países de la OCDE y la Unión Europea (UE) abandonan la educación sin una calificación de secundaria superior” (OCDE, 2017, p.414). Aunque la mayoría de los países tienen un largo camino por recorrer, Schmid (2020) afirma que:

La generalidad de ellos garantiza que la mayoría de los jóvenes alcancen una cualificación de secundaria superior. Sin embargo, el sistema educativo falla a un pequeño grupo de jóvenes en todos los países al no proporcionarles programas adecuados que les permitan completar la educación secundaria superior. Este grupo varía del 10 al 40 por ciento en la mayoría de los países. (p.22)

Tabla 1. 1

Cuadro resumen de modelos educativos de países de primer mundo y su vinculación a la Formación Educativa Técnico Profesional (FETP)

Sistema educativo	Componentes	Fortalezas	Conclusiones / propósito
Educación secundaria superior en Noruega	Comprende cinco programas de educación general y ocho de formación profesional que conducen a una certificación de admisión a la universidad o un certificado de oficio. La reforma de 1994 introdujo también una tercera forma de competencia conocida como “competencia parcial documental” que es una competencia que se encuentra en un nivel más bajo que la certificación vocacional completa o de admisión a la universidad, y se puede lograr completando un programa de certificación de práctica de capacitación o de candidato a capacitación.	El grupo objetivo son los jóvenes “que pueden tener malas notas, faltar a la escuela secundaria”, pero que no tienen dificultades de aprendizaje o necesidades especiales de formación, y que se supone que pueden alcanzar los objetivos de competencia con el tiempo a través de una formación más práctica en una empresa.	A diferencia del plan de formación de candidatos, el plan de certificado de prácticas de formación no se adapta individualmente, sino que se basa en un plan de estudios local común que comprende una serie de objetivos de competencia del programa educativo nacional correspondiente.
Educación general como los programas de educación secundaria superior vocacional en Suecia	Tienen requisitos de admisión basados en las calificaciones de la educación obligatoria. Hay cuatro programas de introducción en el nivel secundario superior para estudiantes que no aprueban todas las materias requeridas en la escuela secundaria inferior	Los programas de introducción tienen como objetivo facilitar el acceso y la participación en un programa educativo nacional o la transición al empleo.	Después de haber evaluado las necesidades del estudiante, las escuelas tienen la tarea de desarrollar un plan de estudio individual, que define el objetivo, la duración y el contenido de la educación.
Planes de formación estandarizados y concluye con un certificado normalizado (Certificado Federal VET) en Suiza	Se estableció un aprendizaje de dos años en 2002 con el objetivo de aumentar la empleabilidad de los egresados de la escuela con bajo rendimiento.		El itinerario formativo sigue y sustituye a un itinerario formativo previamente individualizado.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Formosinho (2021, p.31)

Por lo que respecta a los principales efectos de la Pandemia COVID-19 sobre los programas de FETP, se identificó que cerca del 90% de las personas reportaron cierres totales en las instituciones de formación:

Para hacer frente a esta coyuntura, los sistemas educativos enfrentaron restricciones financieras y carencias en infraestructura general y tecnológica, la ausencia de

plataformas digitales amigables con el usuario y la falta de capacidad del personal para apoyar la educación a distancia con recursos pedagógicos de calidad.

También se identificó afectación sobre las prácticas profesionales y los procesos de certificación: un 78% de las personas consultadas señaló que las pruebas de certificación debieron ser pospuestas y, en algunos casos, canceladas. (Mora-Román et al., 2021, p.339)

Elasticidad de la educación versus ingresos por quintiles

Honduras de acuerdo con Banco Mundial (2022) sigue siendo uno de los países más pobres y desiguales del hemisferio occidental:

Antes de los dos impactos de 2020¹, el 25,2% de la población hondureña vivía en la pobreza extrema y casi la mitad (4,4 millones de personas) vivía en la pobreza, según las líneas de pobreza oficiales. La pobreza se redujo poco desde 2014, mientras que la pobreza extrema aumentó en las áreas rurales desde 2014 y en las áreas urbanas desde 2017. La desigualdad rural también aumentó considerablemente de un índice de Gini de 0,431 en 2014 a 0,486 en 2019. En general, Honduras tuvo en 2019 el cuarto nivel más alto de desigualdad de ingresos (índice de Gini² de 0,482) en la región de ALC.

Los estudios de Banco Mundial (1999 como citó Marín-González, 2020) han demostrado que:

El mercado laboral juega un papel muy importante en la distribución de los beneficios del crecimiento económico, la reducción de la pobreza y las desigualdades económicas. Por

¹ Pandemia COVID-19 y los meteoros ETA e IOTA.

² Este coeficiente se emplea a menudo en economía para comparar las condiciones de desigualdad entre países. También para examinar cómo varía la desigualdad de ingresos de una población en el tiempo.

lo general, cuando el crecimiento económico no se traduce en una mejora en el bienestar general de la población es porque hay fallas en el mercado laboral. (p.57)

Por otra parte, al observar con mayor detalle los datos del mercado laboral de Honduras, considerando a Marín-González (2020), se observa que:

Alrededor del 80% de la población hondureña se encuentra en la categoría de Población en Edad de Trabajar (PET) esto representa un total de 7,179,176 personas. Del total de la PET el 60% aproximadamente forma parte de la Población Económicamente Activa (PEA), esto representa un total de 4,336,378 individuos. De ese total de personas, el 94% se encuentran ocupados y el 6% restante son catalogados como desocupados representando 4,090,651 personas y 245,726 individuos respectivamente. (p.59)

Gráfica 1. 3

Tasa de desempleo Honduras. 2019



Fuente: Tabulaciones del LAC Equity Lab con datos de SEDLAC (CEDLAS y el Banco Mundial) y los Indicadores del Desarrollo Mundial (IDM).

Nota: Debido a que los números aquí presentados se basan en SEDLAC (un proyecto que busca armonizar datos regionales e incrementar la comparabilidad entre países), es posible que los mismos difieran de las estadísticas oficiales reportadas por los gobiernos y las oficinas nacionales de estadística. Estos indicadores se limitan a los trabajadores con edades comprendidas entre los 15 y los 64 años.

Fuente: Banco Mundial BIRF-AIF (14 de septiembre de 2022)

En 2019, de acuerdo con Banco Mundial BIRF-AIF (2022) a través del LAC Equity Lab³ la tasa de desempleo de la “población en edad de trabajar en Honduras era de 6%; la tasa de desempleo entre el 60% más rico en Honduras era del 6.3%; y la tasa de desempleo entre el 40% más pobre en Honduras era del 6.9%”. (véase Gráfica 1.3)

Otro de los grupos considerados vulnerables en América Latina y el Caribe son los "NiNis" (jóvenes que no estudian ni trabajan), en Honduras:

En 2019, el 28% de los jóvenes en edades de 15 a 24 años; siendo el 12% de jóvenes hombres y el 43% de mujeres jóvenes. Adicionalmente los datos estadísticos de los jóvenes que están en la escuela y además trabajando reporta para Honduras un 38%, de los cuales el 56% son hombres y el 20% son mujeres. (Banco Mundial BIRF-AIF, 2022)

Como se puede observar en el Gráfico 1.4, muestra cómo se mide la proporción del ingreso recibido por cada quintil⁴ y sus fuentes de ingreso, específicamente ingreso laboral por quintil de ingreso. La distribución en el primer quintil de la población tiene el 2% del ingreso laboral; el segundo quintil de la población tiene el 7% del ingreso laboral; el tercer quintil de la población tiene el 13% del ingreso laboral; el cuarto quintil de la población tiene el 22% del ingreso laboral y finalmente el quinto quintil de la población tiene el 57% del ingreso laboral.

Ahora bien, la relación de estos quintiles de ingreso si referimos al costo de la canasta básica como un proxy de satisfacción de necesidades, para Honduras como se puede ver en la Tabla 1.2 expresa en monto de los Lempiras que corresponde a cada año por mes y por persona,

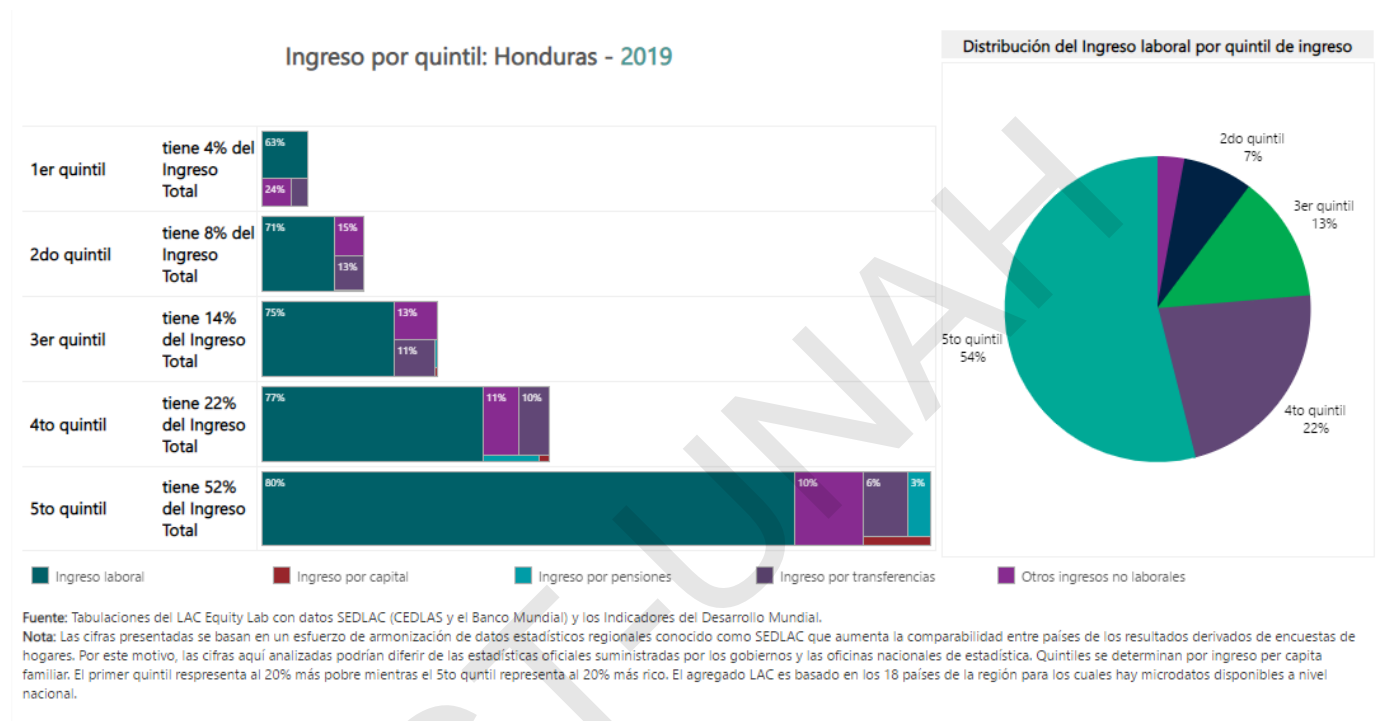
³ Plataforma de intercambio de datos con los últimos indicadores de análisis sobre pobreza, prosperidad compartida, desigualdad y equidad en América Latina y el Caribe. La plataforma ofrece visualizar interactivamente el progreso de la región para alcanzar las metas del Banco Mundial de reducir la pobreza extrema a incrementar prosperidad compartida y otros indicadores.

⁴ A los quintiles generalmente se les asigna el nombre Q1, Q2, Q3, Q4 y Q5. El 20% de los individuos más pobres representa el primer quintil, es decir, Q1, el siguiente 20% en nivel de pobreza representa el segundo quintil o Q2, y así sucesivamente, hasta el 20% más rico que representa el quinto quintil o Q5.

es importante mencionar que la Canasta Básica Bienes y Servicios, además de los alimentos básicos, satisface necesidades básicas como ser vivienda, educación, salud, transporte, etc.

Gráfica 1. 4

Ingreso por quintil: Honduras. 2019



Fuente: Banco Mundial BIRF-AIF (14 de septiembre de 2022)

La aplicación del costo de la canasta básica como lo hace notar el Instituto Nacional de Estadísticas (2021), esta es usada principalmente como referencia en (véase Tabla 1.2):

La fijación del salario mínimo y para estimar las necesidades nacionales de alimentos básicos, especialmente granos, con el fin de determinar niveles de déficit en el ámbito nacional, aspectos de sumo interés en el proceso de la Seguridad Alimentaria y Nutricional. La forma más usada para medir la pobreza es a través de los niveles de ingreso o de consumo. A una persona u hogar se le considera pobre si su nivel de ingreso

o consumo está por debajo de un nivel mínimo, que le permita satisfacer sus necesidades básicas. Al nivel mínimo establecido se le llama “línea de pobreza”. (p.2)

Tabla 1. 2

Serie del Costo Canasta Bienes y Servicios 2001-2021

Período	Canasta Básica (Lps/mes/Persona)	
	Urbano	Rural
2001	1,374.0	738.6
2002	1,398.0	747.7
2003	1,400.0	750.7
2004	1,516.9	766.8
2005	1,644.3	836.2
2006	1,775.1	895.1
2007	1,971.9	1,005.9
2008	2,406.9	1,260.3
2009	2,547.6	1,341.7
2010	2,647.1	1,379.0
2011	2,725.1	1,445.6
2012	2,806.7	1,465.2
2013	2,949.6	1,529.2
2014	3,140.1	1,631.4
2015	3,266.4	1,668.3
2016	3,298.0	1,671.8
2017	3,352.5	1,693.2
2018	3,486.6	1,762.6
2019	3,592.9	1,809.6
2021	3,829.1	1,917.4

2020 dato no disponible

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (2021)

Es por lo cual, como plantea Marín-González (2020) cuando se utiliza el costo de una canasta básica adquirida por la familia y comparándolo contra el salario mensual de un empleado:

El salario no ajusta para cubrir las necesidades básicas. Bajo el método de medición de la pobreza objetiva son considerados pobres el 50%, y el restante se consideran no pobres, este nivel de pobreza es inferior al nivel de pobreza nacional. (p.67)

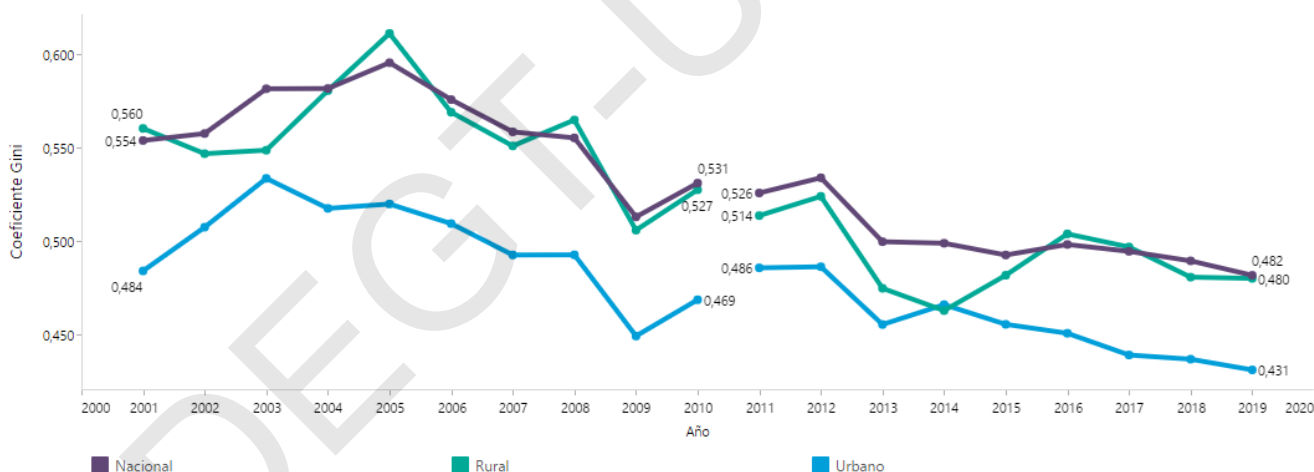
Continúa Marín-González (2020) expresando que a pesar de las condiciones adversas enfrentadas en el mercado laboral “el 67% de los egresados consideran que hay posibilidades de

crecimiento y desarrollo profesional en sus lugares de trabajo, para lograrlo el 83.9% necesitan un mayor nivel académico y capacitarse constantemente en temas como ofimática, contabilidad, finanzas, etiqueta y buen comportamiento” (p.72).

El estudio de las dinámicas de la desigualdad en el mercado laboral, desde la posición de Galeano (2018), se realiza partiendo del “análisis de la literatura de “carrera entre educación y tecnología”. En este contexto, se evalúa en qué medida factores de oferta y demanda poseen relevancia a la hora de explicar las dinámicas de primas salariales entre calificados y no calificados” (p.6).

Gráfica 1. 5

Desigualdad en Honduras: coeficiente Gini



Fuente: Tabulaciones del LAC Equity Lab con datos SEDLAC (CEDLAS y el Banco Mundial).

Nota: Las cifras presentadas se basan en un esfuerzo de armonización de datos estadísticos regionales conocido como SEDLAC que aumenta la comparabilidad entre países de los resultados derivados de encuestas de hogares. Por este motivo, las cifras aquí analizadas podrían diferir de las estadísticas oficiales suministradas por los gobiernos y las oficinas nacionales de estadística. El agregado LAC es basado en los 18 países de la región para los cuales hay microdatos disponibles.

Fuente: Banco Mundial BIRF-AIF (2022)

La medida más común para medir desigualdad es el Coeficiente Gini. De acuerdo con Banco Mundial BIRF-AIF (2022), este índice está basado en la Curva de Lorenz:

Una curva de frecuencia acumulada que compara la distribución de una variable específica (por ejemplo, el ingreso) con una distribución uniforme que representa la igualdad. Para construir el coeficiente Gini, se grafican el porcentaje acumulado del ingreso (o gasto) en el eje vertical. El Gini captura el área entre esta curva y una distribución completamente equitativa. Si no hay diferencia entre estas dos, el coeficiente Gini es igual a 0, que implica igualdad perfecta mientras que, si están muy alejadas, el coeficiente Gini es igual a 1, que corresponde a una distribución completamente desigual. (p.1)

Es por lo que se puede apreciar en la Grafica 1.5, que Honduras en 2018 y 2019 logró disminuir un poco la desigualdad que venía siendo constante en los años anteriores.

Desempeño de los mercados laborales y la reducción de desigualdades en educación

Para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades de la transición demográfica, Centroamérica y República Dominicana deben romper según Mora-Román et al. (2021), el ciclo vicioso determinado por el mal desempeño de los mercados laborales:

Empleo insuficiente, fuerza de trabajo de baja calificación, trabajos mal pagados y con escasa protección social, y trabajadores que no logran obtener un ingreso que les permita llevar una vida digna. Alcanzar mayores niveles de desarrollo humano requiere importantes mejoras en la cobertura, calidad y pertinencia de la educación, en particular la del nivel técnico (básico, medio y especializado), históricamente de baja prioridad en las políticas de educación y empleo. (p.349)

Es por estas razones, de acuerdo con Rojas (2020), que los retos históricos y estructurales del sistema educativo hondureño “han acumulado una deuda con deficiencias en la formación de competencias necesarias para el desarrollo del país, acompañada de un nivel de cobertura

insuficiente para atender el primer y tercer ciclo de la educación obligatoria” (p.9). El escenario actual del sistema educativo hondureño evidencia los rezagos sobre “el compromiso del Estado de Honduras en brindar el acceso a una educación de buena calidad que permita a las nuevas generaciones desarrollar sus potencialidades e incorporarse en el sistema productivo con las competencias que demanda el mercado mundial” (p.12).

Tabla 1.3

Indicadores sobre la inversión en educación en Centroamérica. 2014

País	Total (millones de dólares)	Porcentaje del PIB	Por centro educativo público (dólares)	Per cápita (dólares PPA ^{b/})	Por persona en edad de asistir (dólares PPA ^{c/})
Belice	114	6,7	223.175,6	539,7	1.646,4
Costa Rica	3.667	7,4	402.416,3	1.053,2	4.440,9
El Salvador	961	3,8	153.706,5	304,4	1.028,3
Guatemala	1.748	3,0	40.090,3	211,4	599,8
Honduras	1.375	7,0	40.867,1	327,8	979,4
Nicaragua	486	4,1		193,1	634,0
Panamá	2.285	4,6	212.869,3	926,5	3.461,1
Centroamérica	10.637	5,5		390,8	1.188,2

a/ Se excluye la inversión destinada a financiar la educación superior.

b/ El PIB se convierte a dólares internacionales utilizando las tasas de paridad del poder adquisitivo (PPA), la que permite mejorar la comparación entre países.

c/ Como población en edad de asistir se considera a las personas de 5 a 20 años, pues los datos de población están disponibles por grupos quinquenales.

Fuente: Rojas (2020, p.59)

No obstante, en el contexto de Centroamérica, Honduras ha tendido a invertir más en educación en cuanto al porcentaje del PIB representando hasta un 7,0; que en la región solo Costa Rica invierte un poco más (7,4%), sin embargo:

En términos de otros indicadores de apoyo sectorial, Honduras se sitúa en las posiciones más bajas, a pesar de destinar un porcentaje elevado de su PIB. Estos otros indicadores incluyen la inversión por centro educativo público, la inversión per cápita, y la inversión por persona en edad de escolarización, como detalla la Tabla 1.3.

Así, incluso antes de tener en cuenta aspectos relacionados con la mala gestión financiera, estos indicadores remarcan la baja inversión relativa que caracteriza el gasto público en educación. (Edwards et al., 2019, p.58)

Secretaría de Educación (2022) indica que una educación de calidad se enfoca tanto en el fortalecimiento de sus capacidades institucionales, como en la aplicación de las distintas formas de entrega. “La educación pública no solo depende del desempeño docente, sino que existen cuatro factores (escuela, contexto, docente, gobierno) que necesitan trabajar de forma colaborativa” (p.31). Es por lo que, algunos estudios resaltan que el sistema educativo hondureño “reproduce las profundas desigualdades sociales de la sociedad hondureña. Esta crítica situación plantea el desafío urgente de diseñar e implementar políticas de reducción de las desigualdades en educación, focalizadas en los grupos de menores ingresos” (Alas-Solís & Moncada-Godoy, 2010, p.149). En consecuencia, de acuerdo con Morales Ulloa y Magalhães (2013) no es casual que las estadísticas reflejen:

Una alta concentración de la desventaja educativa en los sectores socialmente más vulnerables, a manera de ejemplo y utilizando datos de Alas-Solís y Moncada-Godoy (2013) el 64% del analfabetismo se concentra en los quintiles de población más pobre (1er y 2do) mientras que 77% de la población con educación superior se ubica en el quintil 5º de mayor ingreso. (p.4)

Las desigualdades de la educación en Honduras también son regionales, el estudio de Alas-Solís y Moncada-Godoy (2013) antes citado, afirma que:

Pese a que el 54% de la población hondureña vive en el área rural donde la cobertura de los servicios educativos es menor, en el caso de la educación media un 60% de la oferta se concentra en las dos grandes ciudades del país Tegucigalpa y San Pedro Sula.

La cantidad y la calidad de los insumos también es inferior en las escuelas rurales, al ser éstas el último eslabón de la cadena burocrática las hace permanecer sin infraestructura ni materiales didácticos adecuados, casi en situación de abandono y en condición de unidocentes o bidocentes multigrado.

Adicionalmente, las condiciones en el área rural son de mayor pobreza por lo tanto los docentes mejor calificados no se interesan en trabajar en tales condiciones de carencia y precariedad. (p.5)

Será fundamental, entonces, fomentar y reducir las desigualdades actuales a través del diseño e implementación de estrategias multimodales que:

Con medidas específicas para incorporar y apoyar a todos los estudiantes, incluyendo a los grupos menos privilegiados; la participación de padres y madres de familia y profesores a través de una comunicación interactiva; la capacitación docente; la priorización del currículo; y las estrategias de evaluación del aprendizaje. (Banco Mundial, 2021, p.12)

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

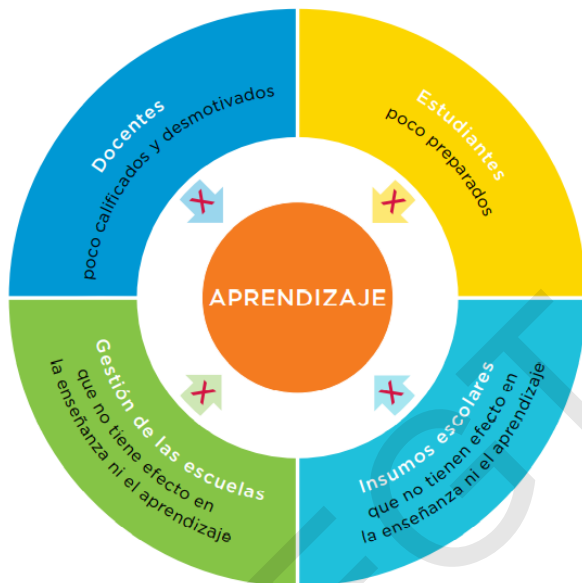
Los sistemas educativos que atraviesan dificultades carecen de “uno o de varios de los cuatro elementos clave para el aprendizaje en el ámbito escolar: estudiantes preparados, enseñanza eficaz, insumos centrados en el aprendizaje, y directores de escuela calificados y gobernanza adecuada que aglutine todos estos elementos” (BIRF/BM, 2018, p.9).

El impacto de la educación pública como una inversión social y articulada con el desarrollo de competencias y habilidades, promueve que los jóvenes se inserten en el campo productivo y realicen un buen desempeño laboral. Como es el caso en Honduras, esto se puede

medir a razón de las causales como: baja asignación presupuestaria para todos los componentes del sistema educativo, lo que genera problemas de acceso a la educación que provocan repercusiones en el rezago educativo; falta de políticas intervencionistas del estado para estructurar y dar forma a las funciones reproductivas de la educación. De manera que, se evidencia alta población de docentes sin carga académica y evidentemente las escuelas juegan un rol primordial en promover los intereses de las clases dominantes (véase Figura 1.4).

Figura 1. 3

Por qué no se produce aprendizaje: cuatro factores inmediatos que fallan



Fuente: BIRF/BM (2018, p.10)

Como se observa en la Figura 1.3 que a continuación se muestra, primero, con frecuencia los niños llegan a las escuelas para aprender mal capacitados, si es que llegan. Argumentan el BIRF/BM (2018), que primero factores como la mal nutrición, las enfermedades, las escasas inversiones parentales y las difíciles condiciones asociadas con la pobreza menoscaban el aprendizaje en la primera infancia, adicional:

Segundo, a menudo los docentes no tienen las competencias ni la motivación para enseñar de manera eficaz. Los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas.

Tercero, con frecuencia los insumos no llegan a las aulas o, cuando se cuenta con ellos, no tienen un efecto en el aprendizaje. En el discurso público a menudo se correlacionan los problemas de la calidad de la educación con la falta de insumos.

Y, cuarto, una mala administración y gobernanza suelen menoscabar la calidad de la escolarización. Si bien la dirección eficaz de los establecimientos educativos no aumenta el aprendizaje de los estudiantes de manera directa, lo hace indirectamente al mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar que los recursos se utilicen de modo eficaz. (p.11)

La falta de desarrollo de habilidades y competencias relevantes para desarrollarse con éxito en el ámbito del trabajo y en la sociedad en general, es otra de las causas, que muestran la desigualdad social y la creciente diferenciación entre escuelas públicas y privadas, esto por la falta de capacidad del sistema educativo en responder a la diversidad de la población, en particular de los sectores vulnerables. No dejando de lado, la desprofesionalización docente como consecuencia a que en la actualidad existe una sociedad de aprendizaje donde todo el mundo “enseña y aprende”, demostrando que nadie es experto.

Las interrupciones más tempranas de las trayectorias y los logros educativos más bajos surgen por la carencia de infraestructura escolar, pensum académicos actualizados y/o docentes calificados, lo anterior resume un desfase de los instrumentos técnicos-pedagógicos.

Figura 1. 4

Árbol de problemas



Fuente: elaboración propia

La desactualización del cuerpo docente en conocimientos pedagógicos, tecnológicos y habilidades curriculares, secuela de la inexistente formación de los docentes en relación con conocimientos de complementariedad sobre los diferentes modelos de aprendizaje ya que la formación docente se encuentra ligada a procesos de enseñanza repetitivos, reproduccionistas y memorísticos, modelos que no responden a las necesidades sociales de la actualidad.

La falta de integración de las nuevas tecnologías en la actividad escolar, la brecha digital, la pobreza y las viviendas precarias han hecho evidente que la educación digital no podía ser de ninguna manera igualitaria durante y posterior a circunstancias complejas de países, por ende, responde a la ineficiente adaptación a las nuevas necesidades del siglo XXI, a razón de la obsolescencia tecnológica disponible en la mayoría de los países Latinoamericanos. Siendo estas condiciones económicas y sociales de los países que no permiten romper con paradigmas conservadores de creencias que la presencialidad es el único modelo de aprendizaje, no obstante responder a estas dificultades constituye un reto y una oportunidad.

Finalmente, la mayoría de los gobiernos en América Latina abandonaron la responsabilidad de los Estados en garantizar las condiciones mínimas para desarrollar el proceso educativo en circunstancias complejas, como, por ejemplo, épocas de pandemia. Esto provocó el traslado a estudiantes, docentes y familias de los costes de la continuidad del vínculo pedagógico durante la pandemia, ampliando y consolidando una segregación escolar de los estudiantes en ambientes escolares en situaciones de diversidad.

Cabe considerar por otra parte, que los efectos a consecuencia de todas estas causales influyen en: a) que los Centros Educativos no pueden crear los entornos pedagógicos y tecnológicos requeridos. b) La no inversión en educación, en investigación y en difusión de la cultura, arrastra a que los países no salgan del atraso y del subdesarrollo. c) Los jóvenes no

alcanzan los niveles óptimos en las competencias básicas o requeridas para incorporarse al mercado laboral. d) La profesión docente no se articula con las necesidades de los estudiantes frente a las problemáticas sociales que afectan a todos los entornos educativos. e) Se extiende la dificultad del docente para implementar el currículo con los niveles tecnológicos de la era digital. f) Surge el fenómeno de la estratificación educativa respecto a quienes no poseían condiciones tecnológicas, construyendo imaginarios de autoexclusión. g) Desplazamiento de los y las docentes en los próximos años por falta de implementación de estrategias socioeducativas encaminadas a mejorar procesos educativos.

Todos estos elementos considerados en esta problemática sugieren abordar sus causas a partir de la consolidación de un modelo de actuación del Estado que contemple el direccionamiento de sus políticas públicas y asignación presupuestaria para el sector educación, en una dimensión más amplia que las estrategias sectoriales vigentes, y ensaye, como hoy lo hacen otros países, un modelo alternativo en el cual los centros y programas educativos modernicen sus instrumentos técnicos pedagógicos y los docentes participen activamente en procesos de actualización pedagógica y tecnológica, siendo los jóvenes beneficiados con programas educativos flexibles y a la medida de las necesidades, adquiriendo las competencias básicas que evidencien su desempeño profesional.

Por tanto, la pregunta de investigación ¿Cuál es el impacto de la educación pública como una inversión social y articulada con el desarrollo de competencias y habilidades de los jóvenes para su inserción en condiciones favorables al campo productivo y su desempeño laboral?

Para la realización del estudio se plantean varias hipótesis de partida que quedarán demostradas en la investigación, que considera que: H_1 : las tendencias, teorías y modelos educativos en la última década de países desarrollados ofrecen desafíos y oportunidades de

réplica para países en vías de desarrollo en mejorar sus índices de desarrollo social; Hi²: que existe mejor educación pública con la implementación de un modelo o teoría educativa basada en evidencias y construida a través de coaliciones y alineamiento de los actores, así como fortaleciendo las competencias formativas del cuerpo docente, y; Hi³: que la educación pública influye en el desarrollo social de los jóvenes a la igualdad de oportunidades en el nuevo entorno empresarial en la era digital y demandas de la globalización.

El tipo de tesis, por ser de nivel doctoral, es una investigación original con base a la revisión, selección y análisis de publicaciones hechas sobre la educación pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral. Propone y demuestra con rigor científico un diseño de modelo educativo para Honduras acorde a las necesidades, desafíos y oportunidades del país.

El análisis del estudio se llevó a cabo desde la metodología de investigación acción participativa, abordada desde los tres paradigmas investigativos, positivista, el interpretativo y el sociocrítico, con enfoque de investigación mixto. Se realizó un análisis documental, el cual consiste en un proceso que posibilita al investigador la búsqueda, organización y representación del conocimiento obtenido de diversas fuentes, con la finalidad de generar un documento con nuevo conocimiento en relación con un tema o problema de estudio.

Todas las fuentes hemerográficas han tenido un especial protagonismo puesto que la mayoría de los artículos referidos para contribuir al diseño de este modelo educativo, gozan de gran actualidad en los diferentes campos de la investigación. Es importante destacar el caso de las publicaciones electrónicas, que ofrecen una amplia gama de recursos bibliográficos que no quedan limitados por las circunstancias físicas de las instituciones de consulta y que dado al

carácter internacional de referencia para esta investigación se vio la necesidad de utilizar textos, documentos y artículos en el idioma inglés, lo que se adquirió una mayor notoriedad.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

El objetivo principal planteado en la investigación de esta tesis doctoral ha sido “Aportar al debate científico sobre las tendencias, teorías y modelos educativos de países desarrollados que puedan aplicarse para mejorar la calidad de la educación en Honduras, sus principales desafíos y oportunidades, como referente de consulta para la toma de decisiones a nivel estatal y su impacto en el desarrollo social hondureño”.

1.3.2. Objetivos específicos

Para conseguir este objetivo se tratará de responder a una serie de objetivos específicos tales como:

- 1.3.2.1 Construir un marco de referencia sobre la evolución conceptual y metodológica de las tendencias, teorías y modelos educativos de países desarrollados desde el año 2010 al 2020;
- 1.3.2.2 Diseñar una propuesta de modelo educativo que permita mejorar la calidad de la educación media en Honduras;
- 1.3.2.3 Evaluar y proponer mejorar los ámbitos para una educación pública de calidad que genere mayor impacto en la auto realización de los jóvenes como talento humano en su desempeño dentro del campo productivo.

1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 1.4.1. ¿En qué medida las tendencias, teorías y modelos educativos de la última década de países desarrollados ofrecen desafíos y oportunidades de réplica para países en vías de desarrollo en mejorar sus índices de desarrollo social?
- 1.4.2. ¿Existe mejor calidad educativa en la educación pública con la implementación de un modelo o teoría educativa basada en evidencias y construida a través de coaliciones y alineamiento de los actores complementados con las competencias requeridas por parte del cuerpo docente?
- 1.4.3. ¿De qué manera la educación pública influye en el desarrollo social de los jóvenes a la igualdad de oportunidades y desempeño laboral en el nuevo entorno empresarial en la era digital y demandas de la globalización?

1.5. JUSTIFICACIÓN

Considerando la dinámica de la era digital en el siglo 21 y el nuevo paradigma de la cuarta revolución industrial, se hace necesario la revisión de las competencias profesionales docentes de la educación nacional, con el propósito de transmitir conocimientos adecuados a los educandos para competir con éxito en el mundo laboral actual.

Teniendo en cuenta a UNESCO (2017) durante el año 2014, “en promedio, el 82% de los profesores estaban cualificados para impartir enseñanza preescolar, el 93% enseñanza primaria y el 91% enseñanza secundaria” (p.380). Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) en el informe de OCDE, dado que en los próximos años un grupo importante del profesorado estará en disposición de jubilarse, es importante:

Realizar esfuerzos para atraer a la docencia a los profesionales más competentes, pues la calidad del profesorado es uno de los indicadores determinantes del rendimiento de los estudiantes, además de promover una formación de calidad. (p.152)

Sumado a la necesidad de actualización de los contenidos académicos es la importancia para la economía nacional de un profesional de excelencia artillado de las competencias requeridas para contribuir con éxito a mejorar los índices de competitividad de las empresas particulares donde sea empleado al contar con las habilidades de uso y manejo de las herramientas y conocimientos técnicos requeridos para solventar los problemas más comunes en el campo de las finanzas empresariales.

Para UNESCO (2017) a nivel individual, los conocimientos y las competencias que adquieren los trabajadores a través de la educación y la formación los vuelve más productivos:

Proporcionar educación de buena calidad puede mejorar los conocimientos y las competencias de toda una población y obtener un mayor impacto que el que los sistemas tradicionales o informales podrían conseguir. A nivel de las empresas, los trabajadores formados y altamente cualificados aumentan la productividad e impulsan el cambio tecnológico, ya sea a través de la innovación o a través de la imitación de procesos desarrollados en otras partes.

A nivel social, la expansión de la educación ayuda a crear capital social e institucional, lo cual tiene un gran impacto en las condiciones y crecimiento de las inversiones; también ayuda a crear confianza social, desarrollando sociedades participativas, reforzando el estado de derecho y apoyando la buena gobernanza. (p.55)

Adicional a estas preocupaciones ya mencionadas y analizadas por mejorar la calidad educativa, es la cantidad de recursos financieros del erario público, con fondos nacionales o

préstamos y donaciones de organismos internacionales, asignado a estas labores que deben ser priorizadas y evaluadas en el marco de las necesidades nacionales y de acuerdo a la globalización.

La riqueza nacional se basa en el PIB, como expresa OCDE (2017) mientras que el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y los estudiantes y sus familias:

La proporción del gasto en educación en relación con el PIB depende, en parte, de las distintas preferencias de diversos agentes públicos y privados, aunque este procede mayoritariamente de los presupuestos públicos y está controlado muy de cerca por los gobiernos. En tiempos de crisis económica, incluso sectores clave como la educación pueden sufrir recortes presupuestarios. (p.187)

La necesidad de hacer incidencia en las autoridades con la argumentación de trabajos de investigación con rigor científico también justifica el desarrollo de la presente investigación.

La pertinencia de la investigación que subyace de que la educación pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral destaca la importancia de prever a través de un modelo educativo que contemple de manera integral cada una de las necesidades nacionales en donde se concrete lo institucional con las políticas educativas, económicas, administrativas y de gestión, siempre en la observancia de las implicaciones correspondientes.

Un modelo educativo de acuerdo con Flores-Talavera (2019), es un patrón o ejemplo que define las maneras de actuación y ejecución del modelo pedagógico:

Incluye la filosofía e ideal del hombre y sociedad; las políticas educativas para llevarlo a cabo, líneas y estrategias de ejecución, gestión y administración escolar. Delinea pautas que regula su operación y normatividad para todos los actores educativos: directivos, padres de familia, funcionarios y sociedad en general.

Se opera a niveles macro del sistema educativo de un país o nación; es decir, a las instituciones escolares de educación básica de un Estado.

En el Modelo Educativo se establecen las formas de organización administrativa y de gestión de las escuelas que integran al sistema. El modelo educativo confirma que: ni la educación ni la enseñanza o la escuela han sido jamás instituciones despolitizadas; ya que el modelo educativo es elaborado a partir de filtros de criterios políticos establecidos para una sociedad y responde a marcos interpretativos. (p.146)

Es por lo antes mencionado que la viabilidad de esta investigación surge como consecuencia del análisis del problema de investigación, el cual pretende diseñar una propuesta de modelo educativo que permita mejorar la calidad de la educación media en Honduras, a través del uso de los recursos disponibles en cuanto al a) acceso a la información, se estará realizando una revisión y análisis documental, adicional se obtendrá información primaria a través de algunos instrumentos; b) tiempo, esta será una investigación que podrá tomar de 4 a 5 meses, tomando en cuenta el tiempo de análisis, preparación de resultados y elaboración del documento final; c) grado de dificultad, la dificultad en este proceso de investigación será recopilar, analizar y diseñar una propuesta de modelo educativo que incluya todos los requerimientos y necesidades reales de los niños, niñas y jóvenes del país.

Y por su parte las deficiencias latentes a lo largo de la investigación se encuentran identificadas por la dispersión existente en los insumos de factores, elementos, subvariables relativos al estudio o tema de investigación, considerando que, a pesar de ser un tema de interés nacional e internacional la información no se gestiona y se consolida en fuentes confiables y científicas, dificultando así la selección idónea de esta.

El estudio realizado para generar esta tesis doctoral está basado en una innovadora metodología de diagnóstico y análisis. Dicha metodología ha combinado métodos de investigación en ciencias sociales y técnicas de análisis aplicadas a la innovación que han permitido realizar un diagnóstico de la situación a nivel internacional y proponer acciones de futuro contextualizadas para cada país.

CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. EL ESTADO DEL ARTE

2.1.1. Escuela pública: conceptualización

Las ciencias de la educación están inmersas en una revolución epistémica, epistemológica e incluso ontológica. El arte de enseñar de acuerdo con Ortiz-Ocaña (2021), requiere no sólo el dominio del contenido científico y técnico por parte de profesor, sino que es necesario, además:

Y quizá lo más importante un saber especializado tapizado por lo educativo. Para enseñar, no basta con saber la asignatura o el título atinado de un libro, en el que se precisa que los profesores deben tener conocimientos pedagógicos y habilidades curriculares para poder enseñar con sentido y de manera significativa, y que los conocimientos del área son insuficientes. Una cosa es saber, otra saber enseñar, otra muy distinta saber despertar deseos de aprender y finalmente tener conciencia de que hay que seguir aprendiendo.

(p.2)

En América Latina todos los países consagran o expresan en sus constituciones políticas, leyes generales, particulares y normas reglamentarias el derecho a la educación, cuya premisa fundamental –acorde con diversos tratados internacionales y regionales de derechos humanos– “es la igualdad jurídico-social de todas las personas a recibir educación sin discriminación por ningún motivo (raza, sexo, origen nacional, socioeconómico, cultural, geográfico, etcétera) o

cualquier otra condición que pueda deteriorar u obstaculizar el pleno goce de ese derecho” (Ibarra-Rosales, 2016, p.1).

Civera-Cerecedo y Costa-Rico (2018) mencionan que la escuela ha tenido las connotaciones de clase, taller y comunidad:

Era clase, en el aula o fuera de ella se enseñaba y se aprendía, se investigaba en los textos y se leía en libros y revistas y también en las cosas vivas y muertas y en todo material utilizable [...] era taller de enseñar y aprender haciendo: artes, oficios, artesanías, creatividad de juguetes, herramientas, inventos [...] y era comunidad, natural y viva, dentro y fuera de la escuela [...]; no hay clase, taller ni escuela si no hay comunidad escolar, sin cohesión de sentimientos, de intereses, de ayudas mutuas. (p.25)

Sin embargo, hasta ahora, ese y otros postulados del derecho a la educación han favorecido más a los sectores con un sustrato económico, social, cultural y lingüístico común. Esto ha tenido varias implicaciones, Ibarra-Rosales (2016) destaca que:

Una, ha condicionado fuertemente la capacidad de los sistemas educativos de responder a la diversidad de la población, en particular de los sectores vulnerables; otra, ha institucionalizado guetos educativos en dos grandes sentidos inadmisibles:

- Uno, el de los favorecidos cuyas características de mayor homogeneidad (socioeconómica, cultural y geográfica, entre otras cosas) les posibilita acceder, permanecer y egresar de circuitos educativos de mejor calidad, con resultados si no homogéneos, pero con niveles óptimos en las competencias básicas o requeridas para incorporarse al mercado laboral, desarrollar su vida personal y ejercer sus derechos de ciudadanía.

- El otro, el de los excluidos y desfavorecidos cuya desventajosa situación socioeconómica, cultural y geográfica no sólo reduce sus oportunidades de acceder a la oferta educativa; sino también quienes ingresan lo hacen a escuelas de peor calidad (por ejemplo, con carencias de infraestructura escolar o docentes calificados), registrando las tasas de escolarización más bajas, los mayores niveles de repetición, las interrupciones más tempranas de las trayectorias educativas y los logros educativos más bajos. (p.2)

En la actualidad el derecho a la educación es una de las preocupaciones fundamentales en la comunidad internacional por ser:

El epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos cuya denegación es causa de las diversas exclusiones en una sociedad, pues la educación está considerada la <<madre de las brechas>> por ser el eslabón de perpetuación de otras brechas, principalmente, en los ingresos, la calidad del trabajo y el acceso al bienestar, tanto en la trayectoria de la vida propia de las personas como en su reproducción generacional. (Ibarra-Rosales, 2016, p.3)

La escuela es una institución que acredita conocimientos, lo que las coloca en el corazón de la generación de condiciones, afirma Carrasco-Aguilar (2018), que aseguran la acumulación del capital, estableciendo para ello conocimientos de alto y bajo status:

Tecnificando los procesos que en ellas ocurren con el fin de volver más eficiente la acumulación de conocimientos, e impacto en el desarrollo del curriculum y las relaciones sociales en el aula. Estos conocimientos de alto y bajo status se relacionan, además, con los éxitos o fracasos académicos.

El estudiantado que obtiene resultados académicos negativos en vinculación con los conocimientos de altos status es señalado como fuera de la norma o como desviados, individualizando y responsabilizando de su aparente desviación, mientras que esto no tiene las mismas consecuencias para el estudiantado cuyos bajos resultados se vinculan con conocimientos de bajo status. Por ejemplo, un mal rendimiento en matemáticas o lenguaje exige del sistema actual, una importante atención, en comparación con un mal rendimiento en áreas como educación física o tecnología. (pp.147-148)

Como parte del aparato estatal, las escuelas juegan un rol primordial en promover los intereses de las clases dominantes. “Por ello, las escuelas no le cuestionan la herencia del capital a los sectores más acomodados, aunque esperan que el estudiantado de sectores de pobreza consiga los mismos privilegios que las clases dominantes por medio de prácticas meritocráticas” (Carrasco-Aguilar, 2018, p.146).

La escuela pública según Rivas-Flores (2017) surge como parte de la lucha histórica por los derechos sociales y universales, que constituyen a los seres como sujetos políticos dentro de una sociedad justa y equitativa:

Cotidianamente la escuela se enfrenta al reto de educar a miles de niños y niñas en cada país, con la mirada aparentemente puesta en su futuro. La consigna de los sistemas educativos, emanados del pensamiento neoliberal, es formar, de cara a un sistema productivo y a sus necesidades de mano de obra o de cualificación profesional.

La educación, y la escuela en particular, es la mejor arma de los pueblos y de los sujetos en su lucha por la igualdad. El derecho a la educación, desde esta perspectiva, no consiste sólo en tener espacios escolares para todos y cada uno de los niños en una

sociedad; si bien, aún en muchos Estados, ésta sigue siendo una reivindicación necesaria ante la inoperancia y la falta de interés de las autoridades. (p.214)

En este contexto, dentro de prácticas meritocráticas, se hace necesario que se conceptualice y se vincule a las escuelas el término justicia, siendo ésta de acuerdo con Félix y Rasco (2016), la virtud fundamental de las instituciones, por lo que:

Se convierte en su obligado ejercicio que es necesario mirar primero a la estructura institucional (sistema educativo), a su sentido y a su actuación, antes de exponer o asignar responsabilidad a los individuos. Este sentido de la justicia nos permite a su vez identificar a la escuela pública como una institución social esencial y, en tanto tal, identificarla como uno de los ámbitos sustantivos para el desarrollo y la cimentación no solo de la justicia como virtud, sino de la justicia social como cimiento colectivo. (p.38)

Pero a causa de todo lo antes mencionado, son cuatro los aspectos fundamentales sobre los cuales se hacen acusaciones a la escuela. Pulido-Cortés (2018) afirmó lo siguiente:

Su artificialidad-alienación, que se remite a la tensión entre las exigencias del mundo laboral y el ser el vehículo de las reformas y transformaciones contemporáneas, por lo que sus críticos esperan y proponen su fin.

La segunda acusación es la corrupción, en donde se hace referencia a que la escuela utiliza su poder y estructura para engendrar las más grandes desigualdades, pues está al servicio del capital económico, como aparato ideológico, y se hacen fuertes aseveraciones en contra de quienes creen que la escuela puede ser autónoma y formar en la igualdad y la libertad.

El tercer aspecto se refiere a la falta de motivación de niños y jóvenes, que se sustenta en la relativizada idea de que los niños y jóvenes no quieren aprender o, en su

expresión más corriente, de que el aprendizaje es aburrido o que no sirve para nada, lo cual es endilgado a lo atrasado y conservador de sus maestros y de las actividades propias del escenario escolar, que no son flexibles creativas y cambiantes.

La cuarta crítica está centrada en la falta de utilidad de lo que se hace en la escuela, crítica de economistas, en especial de los neoliberales, que no encuentran en las tasas de retorno la utilidad de los recursos invertidos en la misma, como si el sentido de la escuela fuese el retorno de recursos y no la formación y constitución de los sujetos involucrados en el proceso. (pp.9-10)

Educación Pública

La UNESCO (2020b) considera que la educación es un derecho humano fundamental y universal. Las sociedades deben:

Esforzarse al máximo por defenderlo, empleando cualquier medio necesario. Los Estados, a los que el derecho internacional reconoce como garantes del cumplimiento del derecho a la educación, tienen la responsabilidad de facilitar e impartir la educación, así como de respetar y proteger ese derecho. (p.11)

Por otra parte, para Pucciarelli y Kaplan (2016) la educación ha sido, y sigue siendo, considerada en gran medida un bien público, cuya finalidad es “difundir conocimientos, contribuir al desarrollo de la sociedad. En un mundo globalizado, el conocimiento, la investigación y la innovación se están convirtiendo en recursos cada vez más importantes, y estos desarrollos están influyendo en el papel social de la educación” (p.312).

En sentido estricto, la educación pública es la que está sometida a un régimen legal conforme:

Al cual ella está en principio abierta a todos como ciudadanos. El sentido o finalidad, entonces, de un sistema de educación pública es garantizar a cada ciudadano la educación como derecho, es decir como una prestación que no requiere para ser obtenida el consentimiento voluntario de quien la ofrece. (Bellei et al., 2010, p.173)

Asimismo, abogamos por una escuela en la que se transforman las formas de producir y diseminar el conocimiento, que advierte López-Gil y Bernal-Bravo (2016), se trata de:

Un replanteamiento de los roles entre profesorado y alumnado, de las fuentes de conocimiento, de lo que entendemos por conocimiento e incluso de quienes producen ese conocimiento; de lo que es enseñanza en función de las nuevas maneras de producción del saber, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad. El verdadero cambio se dará cuando se logre, además de la dotación técnica, la transformación pedagógica y organizativa; un cambio en la cultura escolar. (p.107)

Bellei et al. (2010) argumenta ¿Qué educación es pública?, aborda esta pregunta desde un punto de vista conceptual, donde considera inadecuado definir “la educación pública como aquella que recibe financiamiento público, sumando en la misma categoría a la educación municipal y a los establecimientos particulares subvencionados (como hemos dicho, han hecho las políticas educacionales en las últimas décadas)” (p.19). Es decir que este concepto radica en que sólo los establecimientos de propiedad del Estado están en principio, abiertos a todos los estudiantes.

La escuela pública, como espacio y contexto que tiene como fin principal el acceso a la cultura, debe asumir la misión de prepararse para poder enfrentarse cambios permanentes:

A pesar de todas las transformaciones y evidencias, la escuela sigue desarrollándose en paradigmas culturales que ya forman parte del pasado y no se ha incorporado de forma

efectiva a las metamorfosis en los modos de construir, gestionar y diseminar el conocimiento. (López-Gil & Bernal-Bravo, 2016, p.108)

Una educación pública más efectiva identifica tres características particulares: su carácter laico, su gratuidad y su mandato de aceptar a todos los estudiantes sin distinción:

Sin embargo, aun reconociendo la relevancia de estas características y luego de analizar sus implicancias, especialmente financieras, concluyen que éstas no son un argumento suficiente para fundamentar un trato especial por parte del Estado, de nuevo, principalmente desde el punto de vista económico. (Bellei et al., 2010, p.20)

Algunas concepciones de la Educación Pública en Honduras

La estructura del sistema nacional de Educación en Honduras según la Ley Fundamental de Educación (2012) está conformado por los componentes siguientes: “i) educación formal, ii) educación no formal y iii) educación informal. La educación formal se organiza en una secuencia regular de niveles con sujeción a pautas curriculares, progresivas, conducentes a grados y títulos” (p.5).

La educación formal de acuerdo con la Secretaría de Educación (2018) se organiza en los niveles de prebásica, básica, media y superior, donde:

El nivel prebásico que tiene como finalidad favorecer el crecimiento y desarrollo integral de las capacidades físicas y motoras, socioafectivas, lingüísticas y cognitivas en los niños, para su adaptación total en el contexto escolar y comunitario. La cobertura de este nivel corresponde a educandos entre las edades de referencia de 4, 5 y 6 años.

El nivel de educación básica orienta hacia la formación integral de los educandos en sus dimensiones físicas, efectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual,

desarrollando sus capacidades de acuerdo con los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en el currículo prescrito para este nivel, los cuales permiten continuar el proceso educativo formal. Consta de 9 años, con edades de referencia desde los 6 a los catorce años y se divide en 3 ciclos secuenciales y continuos de 3 años cada uno. Además de la evaluación anual, cada ciclo será evaluado como un todo.

La educación Media tiene como propósito ofrecer la experiencia formativa para incorporarse al mundo del trabajo y/o proseguir estudios en el nivel superior, mediante la adquisición y construcción de conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para su vida personal y social; así como para el desarrollo económico, sociocultural, científico y tecnológico del país. Comprende las edades de referencia entre los quince a los diecisiete años y su culminación dará al otorgamiento del título conforme al grado académico determinado por la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación.

Y, por último, la educación superior que es el nivel educativo al que tienen acceso los educandos después de haber aprobado la educación media. La educación universitaria o superior es objeto de una ley especial. (p.15)

De acuerdo con Castillo (2003) Honduras es un país en el que, a pesar de los esfuerzos por alcanzar la universalización de la educación, todavía existen grandes diferencias entre los distintos niveles educativos, por lo que:

La preocupación del gobierno de Honduras debe centrarse en aumentar la cobertura de la educación y en cómo conciliar la cobertura y la calidad del docente con la equidad en el logro de dichos objetivos. La mayor cobertura educativa se da en el nivel primario, mientras que los niveles preescolar y secundario se encuentran extremadamente descuidados. Existe una discontinuidad en el sistema educativo, debido a que sólo el 34%

de los alumnos que ingresan a la educación primaria continúan en el nivel secundario. Las tasas de matrícula muestran claras diferencias entre los municipios del país, y se observa que sólo un 24.8% de los mismos presenta tasas superiores a la media nacional. En este sentido, es necesario aunar esfuerzos para implementar estrategias que reduzcan las brechas existentes en términos educativos entre los diferentes municipios del país. (p.7)

Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos (2021) detalla que, Honduras asumió el compromiso del cumplimiento del Objetivo ODS-4 de la agenda, el que establece:

La necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, para lo que es preciso avanzar en el logro de una educación que no deje a nadie atrás, fomente la convivencia, el aprovechamiento de las tecnologías digitales, el aprendizaje colaborativo y la adquisición de competencias como la empatía, la autonomía, el trabajo en equipo, la resiliencia o la personalidad innovadora y emprendedora, en aras de preparar a la ciudadanía para afrontar un contexto social, humano, laboral y económico cambiante. (p.5)

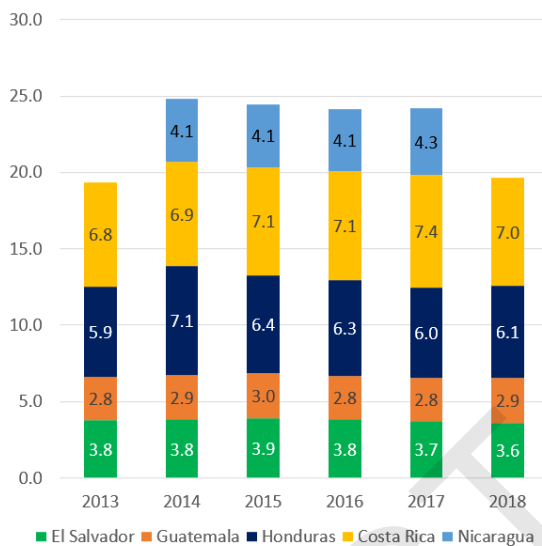
De acuerdo con el Currículo Nacional Básico de Honduras (2003), la estructura curricular hace especial énfasis en que “promueve la transformación educativa parte de la organización curricular por áreas que cualifican cada uno de los niveles educativos del sistema y a la vez definen los alcances, la intencionalidad y el contenido curricular para cada una de ellas” (p.23)

El gasto público en educación en Honduras es alto de acuerdo con las normas internacionales. El sector de educación en Honduras representa la proporción más grande de gasto del sector público y aproximadamente 26 por ciento del gasto social, habiendo alcanzado USD\$ 1.4 millones en 2014. El gasto público en educación representa un 7.1 por ciento del PIB en 2014, pero promedió 6.3 por ciento del PIB entre 2013 y 2018, después de alcanzar un

máximo histórico de 7.1 por ciento del PIB en 2014. Este gasto en educación no solamente es alto al compararlo con sus vecinos en Centroamérica, sino también para los estándares (Gráficas 2.1 y 2.2).

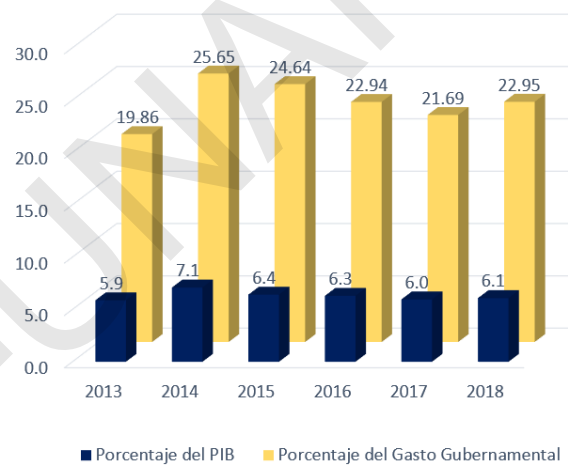
Gráfica 2. 1

Gasto público en educación como porcentajes del PIB (%) en Centroamérica



Gráfica 2. 2

Gasto público en Educación - Porcentaje del PIB (%) y Porcentaje Gubernamental en Honduras (%)



Fuente: elaboración propia con base en datos extraídos de <http://data.uis.unesco.org/>

2.1.2. Educación para el desarrollo: impacto social de la educación

La educación como un proceso para el desarrollo integral del ser humano, tiene un impacto significativo social en la transformación de los pueblos y esta se ve reflejada en la calidad de vida, porque contribuye:

En el proceso de transformación, evolución de la conciencia humana. Naturalmente, la educación formal y no formal que se da a través de las instituciones educativas en todos sus niveles, así como en la familia y la sociedad está fuertemente influenciados por

factores económicos, políticos y culturales, los que de alguna manera generan diferencias en la calidad de educación que reciben y por ende marcan diferencias en los niveles de vida en cada uno de los pueblos de nuestra sociedad. (Blancas Torres, 2018, p.115)

Gracias a una educación comprometida señala Blancas-Torres (2018) con cada uno de los ciudadanos de un pueblo se puede tener “acceso a una sociedad abierta, democrática, que genere el diálogo y desarrollo de sus pueblos, esto será posible si se tiene un compromiso político que permita a cada uno apropiarse de su realidad para transformarla en una sociedad más humana” (p.118)

Pero además es necesario también una educación ante la diversidad cultural con un nuevo enfoque que tenga en cuenta, advierte Sanz-Leal y Orozco-Gómez (2017), su índole dinámica y los problemas de identidad relacionados con:

El carácter permanente del cambio cultural, las culturas son entidades que se transforman. En la actualidad se entiende cada vez más la cultura como un proceso, en el cual las sociedades se transforman con arreglo a pautas que les son peculiares.

Lo que es realmente específico en una sociedad no son tanto los valores, las creencias, los sentimientos, las costumbres, las lenguas, los conocimientos o los estilos de vida de la gente, como la manera en que todas estas características se modifican. (p.160)

Otros autores han afirmado lo siguiente:

Otro elemento importante en el desarrollo social es profundizar en el vínculo que existe con la educación ambiental, pues de esta manera se podrán consolidar las estrategias para poder abordar los problemas socio ecológicos contemporáneos, que impactan en los indicadores socioculturales; pues la educación resulta un valor de uso estratégico para

implementar procesos de enseñanza-aprendizaje de los ciudadanos en todas las áreas de la ciencia. (Luna-Nemecio, 2019, p.7)

La generación de la educación para la ciudadanía global supone avanzar sobre las teorías clásicas entendiendo al ser humano como un elemento más del planeta.

Comprendiendo, una ciudadanía activa, participativa y crítica, conocedora de sus derechos y cumplidora de sus deberes, lo que la hace capaz de tomar decisiones por sí misma, comprometida y responsable con su entorno, para la cual, la diversidad es un valor añadido de enriquecimiento individual, colectivo y solidario. (Martín-Bermúdez, 2018, p.261)

En América Latina las competencias son la divisa global del Siglo XXI, pues son estas competencias las que aseguran mejores empleos y más oportunidades para todos, por lo cual:

La escuela es la primera institución capaz para dotar a todos de esas competencias, pero también le corresponde a ella la tarea de despertar en sus alumnos la motivación para el aprendizaje a lo largo de la vida: las competencias, aun cuando se desarrollen de niños o jóvenes, con el tiempo pierden valor por desuso o por obsolescencia. Crear en el alumno una actitud a favor del aprendizaje a lo largo de la vida es otro de los retos que tiene la escuela de América Latina. (Jabonero-Blanco, 2016, p.15)

Nesterova et al. (2019) sostiene que uno de los principales aspectos del papel social de la educación es el desarrollo de la cohesión social y detallan:

Pero al principio es necesario determinar este fenómeno. Podemos dividir la cohesión social en características separadas como la tolerancia, la adaptabilidad a la desigualdad, la comprensión, etc.

Otra función social de la educación es la formación de valores de nueva generación. Corresponde a la importante demanda de la sociedad - plataforma de valores comunes para el diálogo, para la cohesión social. En la educación y otras esferas de las innovaciones sociales el espacio significativo debe ser ocupado por los valores como motor del comportamiento humano, impactando opiniones, hechos y desempeño de un individuo (Cohesión Social y Educación). (p.20)

Cambios en la sociedad

Todo cambio en la sociedad impacta, sustancialmente, los contextos de aprendizaje educativos y los procesos de socialización de los ciudadanos, que advierte Chavarría (2011), ya que los asuntos que nutren y dan vida a los aprendizajes suponen:

Derivarse de las realidades acontecidas en el entorno y, por supuesto, al estar en constante transformación, demandan un trato igualmente dinámico para su efectividad. Entonces, entre los desafíos sustanciales de la educación pública deben considerar: i) Garantizar una transformación ética de la organización como parte sustancial del proceso permanente de autoeducación requerido por el colectivo social. ii) Valorar, de forma continua, la incidencia que subyace entre la política curricular y las prácticas promovidas como elementos de impacto en la transformación de la cultura docente. iii) Identificar la relevancia concedida a la construcción del conocimiento como fundamento de la práctica pedagógica desarrollada en sus contextos de aprendizaje. vi) Replantearse, utilizando lo anterior a manera de insumo, los enfoques de enseñanza tradicionalmente promovidos, por unos de profunda y consensuada reflexión y transformación, en donde la dimensión ética sea la vía que conducirá al logro de una educación de calidad. (p.61)

La literatura reconoce que la educación escolar tiene una responsabilidad en la promoción de la cohesión, el respeto y la justicia en las sociedades:

A su vez, se atribuye a la cohesión social una incidencia sobre el bienestar de los miembros de una sociedad, contribuyendo en la lucha contra la pobreza, la exclusión y la desigualdad, mediante estrategias que favorecen la integración y la movilidad social de las personas. (Sánchez-Oñate et al., 2021, p.115)

“Los niveles y tendencias de la cohesión social pueden ejemplificarse a través del Modelo de Cohesión Social de Bertelsmann Stiftung que consta de tres dominios de cohesión social y sus respectivas dimensiones” (Nesterova et al., 2019, p.21). La descripción de este modelo se encuentra en la Tabla 2.1.

Tabla 2. 1

Las dimensiones de la cohesión social y sus principios rectores

Dominio	Dimensión	Guía
Relaciones sociales	Redes sociales Confía en la gente Aceptación de diversidad	Las personas tienen redes sociales fuertes y resistentes Las personas tienen un alto nivel de confianza en los demás. Las personas aceptan a otros con diferentes estilos de vida, valores y estilos de vida
Conectividad	Identificación Confianza en las instituciones Percepción de justicia	Las personas se sienten fuertemente conectados con su país y se identifican con él. Las personas tienen un alto nivel de confianza en las instituciones sociales y políticas. La gente cree que los bienes de la sociedad se distribuyen equitativamente y que están siendo tratados justamente.
Centrarse en el bien común	Solidaridad y utilidad Respeto por las normas sociales Participación cívica	Las personas sienten responsabilidad por los demás y están dispuestos a ayudarlos. Las personas se atienen a las reglas fundamentales de la sociedad. Las personas participan en la sociedad y la vida política y entran en discusiones de la vida pública.

Fuente: Nesterova et al. (2019, p.21)

Se adhieren a la idea el argumento de Sánchez-Oñate et al. (2021), de que las instituciones de educación pública son:

Fundamentales en la promoción de la cohesión social en la mayoría de las sociedades, permitiendo el desarrollo de valores y normas sociales que favorecen las interacciones armoniosas entre ciudadanos, además de enfrentar procesos de transición hacia la reconstrucción de la justicia social y la memoria histórica. (p.115)

Políticas públicas educativas: gobernabilidad y gobernanza

Existe un gran descuido al plantear una política educativa que coadyuve a reducir las brechas de desigualdad, Blancas-Torres (2018) afirmó lo siguiente:

Creando instituciones educativas de ricos y pobres pese a que el impacto de la educación en el desarrollo de la sociedad es fuerte, decisivo y determinante; las condiciones en las que se educan las personas y brindan las oportunidades o limitaciones para su desarrollo integral.

En las instituciones educativas la concepción de la educación se concreta en las aulas de clase, si se emplea una educación mecanicista a través de la transmisión de información académica, donde los educandos sólo acumulan información para el examen y obtienen un calificativo aprobatorio, termina en ello el mal aprendizaje nada significativo donde no se desarrollan capacidades ni se logran competencias. (p.117)

“Las escuelas, tal como existen en la actualidad podrían no tener la capacidad de responder a los objetivos del desarrollo. Estudios señalan que apenas se logran pequeños avances en el encargo tradicional a la educación escolar” (Villarreal-Peralta & Zayas-Pérez, 2021, p.38)

Para Matsuda et al. (2016), todos los países tienen sus propias metodologías para las actividades educativas, y sufren un cambio permanente a diario, a consecuencia del:

Ritmo de las vidas de la gente debido entre otras cosas a la crisis económica o al desarrollo de la globalización. De ahí surge la importancia y la urgencia de la expansión y difusión de la educación básica y, por otra, el aprendizaje permanente para individuos a lo largo de su vida. (p.261)

“A pesar de que la educación es reconocida como un instrumento de desarrollo para todos los países en la región de América Latina y el Caribe (ALC), la inversión pública es escasa respecto a su Producto Interno Bruto (PIB)” (Espinosa-Guzmán, 2020, p.4). En términos de la teoría económica, Salas-Durazo y Flores-Payán (2017) afirmó lo siguiente:

La perspectiva del capital humano hace evidente la fuerte relación y lazos de causalidad entre la educación y la apertura económica para el crecimiento de la productividad laboral lo cual tiene efectos en el desarrollo. En este sentido, diversos estudios han mostrado que la dotación inicial de capital humano de un país es importante para explicar el subsiguiente crecimiento de su PIB (producto interno bruto). (p.2)

La globalización neoliberal actual afecta a la configuración del Estado y a las políticas educativas, restándole atribuciones al estado que se ve obligado a favorecer procesos de acumulación de capital:

Así, las políticas educativas tienden a la instalación de cuasi mercados educativos, y en los procesos de resistencia la educación se convierte en espacio de disputa simbólica. Las políticas representan al Estado, transmitiendo así su ideología. Por ello la génesis de una política neoliberal debe ser analizada a la luz de ciertas consideraciones teóricas que ayuden a comprender el papel del Estado en el diseño de estas políticas, el papel de la relación Estado-Gobierno (Gobernanza) y finalmente, el sentido de las políticas que el Estado tiene como transmisoras de la ideología.

En ese sentido, se vuelve central comprender el rol de la investigación estatal en el sistema educativo, con el fin de analizar los factores políticos que llevan a las políticas intervencionistas del Estado que sirven para estructurar y dar forma a las funciones reproductivas de la educación. (Carrasco-Aguilar, 2018, p.143)

Los países de América Latina y el Caribe (ALC) reafirmaron su compromiso con el ODS4 - Educación 2030 en:

Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. La educación, articulada como un objetivo en sí mismo (ODS4), compuesto de 7 metas y de 3 medidas de implementación, se encuentra mencionada en las metas de otros 5 ODS y constituye un elemento central en la consecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (UNESCO, 2018, p.4)

La gobernanza alude a la distribución del poder en todos los niveles del sistema educativo, desde los ministerios de educación hasta las escuelas y comunidades, que argumenta Carrasco-Aguilar (2018), aludiendo a los procesos a través de:

Los actores políticos y sociales realizan sus intercambios, coordinan acciones y resuelven el control y su participación en la toma de decisiones. Desde esta concepción, los Estados materializan sus acciones en los gobiernos, a través de la implementación de las políticas, cuyo ejercicio requiere de cambios significativos en las percepciones y actitudes de todos los niveles que constituyen a la gobernanza.

Sin embargo, a menos que existan cambios estructurales radicales, los gobiernos suelen darle continuidad a la ideología del Estado. Es así como entonces es posible concebir a las políticas como acciones públicas que trascenderían lo gubernamental

cuestionando las nociones clásicas de políticas públicas que las entienden como producto de un Estado descentralizado a la lógica “de arriba hacia abajo”.

No obstante, el propio concepto de gobernanza alude a la superación de los gobiernos y de las acciones que diseña un gobierno en particular, por lo que más que cuestionar la linealidad de las acciones del Estado, habría que cuestionar que entendemos por Estado. Las políticas no son diseñadas linealmente por el Estado, ya que el Estado es un espacio de luchas de poder, y no es posible definirlo como una estructura estática. (p.143)

Herrera-Flores (2020) menciona que en un periodo en el que la educación se reduce a nada más que un lugar de formación para el capital global, definido por los modos de:

Gobernanza modelados según una cultura empresarial, tanto la escuela pública como la educación superior corren el riesgo de no cumplir su función como esfera pública democrática dedicada a crear una ciudadanía informada, crítica y comprometida. (p.3)

Las políticas educativas son representantes de las estructuras del Estado, y tendrían por función satisfacer las necesidades básicas del capital proveyendo, por ejemplo:

El necesario flujo de trabajadores, conocimientos, capacidades y valores para la reproducción de la fuerza de trabajo. Producto de esto en el espacio escolar se darían diferentes efectos como el discurso de promoción de la ideología de movilidad social, y la canalización del Estado sobre replicas que las escuelas pueden hacer a la ideología, la cultura y las prácticas que caracterizan a la sociedad dominante. (Carrasco-Aguilar, 2018, p.146)

Situar la educación en el centro de la política significa abordar las fuerzas culturales que configuran la política y la sociedad con el fin de crear una cultura formativa que esté al servicio de modalidades de acción, aspiraciones e identidades democráticas, por lo que:

Si queremos que la educación opere al servicio de la democracia, necesita una nueva visión y un nuevo lenguaje en que la exigencia de un cambio real entre en consonancia con las necesidades, los deseos, los valores y los modos de identificación concretos que la gente de clase trabajadora de todas las tendencias pueda entender y valorar críticamente. (Casanvas et al., 2021, p.29)

El leve impacto de las políticas de descentralización de acuerdo con Solano-Alpízar (2005), para mejorar la calidad de la educación durante las décadas del setenta y el ochenta generó la necesidad de:

Construir hipótesis acerca de considerar a la escuela como “locus privilegiado” de la intervención, lo cual ha ayudado al desarrollo de nuevos modelos de gestión institucional. En ello han tenido una participación destacada las instancias gubernamentales, que han realizado un esfuerzo por dinamizar el proceso educativo, para lo cual se han venido creando marcos legales y normativos relacionados con los procesos de descentralización educativa y de participación social.

Hoy por hoy, se habla de la necesidad de crear un nuevo tipo de escuela, donde prevalezca un estilo de gestión caracterizado- entre otros aspectos- por una inclinación firme de los gestores hacia los aspectos educativos en correspondencia con condiciones particulares de la escuela, y para establecer una traducción propia de la normatividad y la necesidad de contar con procesos de evaluación para el cambio institucional. (p.4)

Si queremos desarrollar una política capaz de despertar nuestras sensibilidades críticas, imaginativas e históricas, es crucial que:

Los educadores creen un proyecto político dotado de un lenguaje de crítica y posibilidad, impregnado de la noción crucial de que no hay democracia sustantiva sin una ciudadanía informada.

Este lenguaje es necesario para que pueda haber condiciones para forjar una resistencia colectiva internacional de educadores, jóvenes, artistas y otros trabajadores culturales en defensa no solo de los bienes públicos, sino también de una democracia con la garantía de derechos civiles y políticos y también de derechos económicos que aseguren la dignidad y un sentido de la acción significativa. (Casanvas et al., 2021, p.29)

Agentes de desarrollo

Por agentes de desarrollo se comprenden personas, instituciones, organismos que se organizan con el objetivo de promover actuaciones de desarrollo, en cualquiera de sus dimensiones. No obstante, “un agente que emancipa es aquel que genera dinámica social y comunitaria en función de formas sociales de aprendizaje, sabe y es consciente de que todas las personas pueden ser agentes educativos en sí mismos” (Martín-Bermúdez, 2018, p.261)

Tópicos que se deben acometer desde la educación son:

El papel de los educadores como agentes esenciales en la sociedad del conocimiento, ampliando el abanico que además de los docentes, abarca a otros educadores más allá del sector formal, que ofrecen un aprendizaje a lo largo de toda la vida, en diversos entornos no formales e informales, siendo de vital importancia para desarrollar oportunidades de aprendizaje y desarrollo de individuos y comunidades.

El educador social, un profesional de la educación que genera dinámicas y proyectos educativos para construir ciudadanía global, que buscan el desarrollo de individuos y comunidades, que incluyen a las madres, padres y otros miembros de las comunidades educativas. (Sanz-Leal & Orozco-Gómez, 2017, pp.157-158)

Los factores claves para la transformación de nuestras escuelas son:

Los docentes con el consenso al respecto tan generalizado, como la ausencia de medidas decididas y estratégicas para adoptar urgentes soluciones. A la debilidad del sistema docente se suma la del liderazgo escolar y la dirección de las instituciones educativas, un grave problema que hasta hace muy poco era ignorado o soslayado, como consecuencia de las presiones gremiales o políticas educativas populistas, que pone de manifiesto su importancia al considerar que fortalecer el liderazgo escolar.

Hacer más competentes a los directores de los centros educativos es el segundo factor que contribuye de manera más decisiva a la mejora de la educación y, sin embargo, en las numerosas reformas educativas acometidas en la región, por los motivos antes expuestos, apenas ha merecido atención alguna: no ha superado el 1 % de los recursos asignados a las reformas. (Jabonero-Blanco, 2016, p.13)

Es importante que el docente sea consciente de su rol dentro de la sociedad y la responsabilidad que tiene en su práctica educativa, “buscar en sus estudiantes otras competencias, transformar los espacios de aprendizaje, hacer que el estudiante sea participe de su proceso de desarrollo y buscando en ellos el desarrollo de capacidades, el pensamiento crítico, la comunicación, la autonomía y el diálogo” (Blancas-Torres, 2018, p.119)

Para que la cultura educativa, de acuerdo con Chavarría (2011) y en especial aquella que caracteriza al colectivo docente:

Sea transformada, se considera fundamental poner la mira en el cambio de actitud de dicho profesional, quien valorará su función formativa desde la integración interdisciplinar de saberes, lo cual fundamentará la relación entre teoría y práctica de manera significativa y congruente con las realidades de la sociedad. (p.53)

América Latina y el Caribe se distingue por ser una región donde se expande la cobertura escolar:

Los alumnos permanecen en la escuela una cantidad significativa de años, pero no logran resultados satisfactorios de aprendizaje. El fracaso escolar constituye el núcleo duro del problema educativo latinoamericano. En contextos donde existen recursos financieros y voluntad política para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, es necesario enfrentar la renovación del saber pedagógico que permita resolver los problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes.

Dicha renovación es un factor crucial para promover los cambios necesarios en la formación docente. (Duarte de García, 2018, p.17)

En el fondo, es difícil distinguir los aspectos que podrían diferenciar la educación deseable, tal como Juárez-Bolaños (2017) menciona que se ofrece en las zonas urbanas y rurales:

En ambos espacios es necesario que existan docentes bien formados; que se aborden contenidos curriculares situados, partiendo de los intereses de los alumnos; que se considere la diversidad y la heterogeneidad de los estudiantes; que se fomente tanto el trabajo individual como el colaborativo; que se aborden contenidos no necesariamente disciplinares, con el apoyo de materiales didácticos pertinentes y adecuados a los contextos; y que se tenga el equipamiento y la infraestructura suficiente. (p.3)

Cultura escolar: transformación e impacto en la promoción de aprendizajes

Si la cultura es el conjunto de saberes y formas de hacer de una sociedad, “la escuela, en tiempos de crisis, puede ser ese nido donde se alimenta y se practica una cultura que haga posible la supervivencia comunitaria en condiciones de justicia ecosocial. ¿Para qué queremos una escuela si no nos da de vivir?” (Casanvas et al., 2021, p.41).

En teoría educativa, el término cultura comienza a utilizarse con el fin de características del funcionamiento escolar, Carrasco-Aguilar (2018) confirma que:

En los establecimientos educativos existen ciertas costumbres y normas que parecieran ser propias de este tipo de instituciones. Sin embargo, más allá de esta apreciación general, existen diferentes corrientes teóricas para definir lo que se entenderá por cultura escolar.

La literatura ha definido a la cultura escolar como un código informal para hacer las cosas; sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social; conjunto de interpretaciones compartidas; reglas, tradiciones, normas y expectativas comunes; entre otras.

Así, se presenta una discusión entre autores que distinguen la cultura escolar de la organizacional correspondiente de cada establecimiento educativo; mientras que otros plantean que toda cultura escolar incluye diversas subculturas en su interior. (p.154)

Según Bourdieu y Grass (2002, como citó en Casanvas et al., 2021), afirma que hay importantes formas de dominación, que no solo son económicas, sino también intelectuales y pedagógicas:

Se sitúan en el lado de la creencia y la persuasión [redoblando así] la importancia de reconocer que los intelectuales cargan con una enorme responsabilidad de desafiar esta

forma de dominación. Esta es una demanda especialmente crucial en un periodo en que la fuerza educativa y pedagógica de la cultura se abre paso en múltiples lugares.

La escuela solo es una vertiente de la educación, mientras que las películas, la televisión, los libros, las revistas, Internet, las redes sociales y la música constituyen fuerzas increíblemente significativas en la elaboración de cosmovisiones, modos de actuar y diversas formas de identificación. (p.30)

La educación tiene la misión de crear las condiciones en que las personas puedan desarrollar un sentido colectivo de la urgencia que propicia el deseo de aprender cómo gobernar, en vez de aprender meramente cómo ser gobernados:

Educar para el empoderamiento significa crear movimientos sociales informados y comprometidos críticamente, dispuestos a combatir las plagas emocionales, la desigualdad económica, la miseria humana, el racismo sistémico y el colapso del Estado de bienestar provocado por el capitalismo neoliberal y otras formas de autoritarismo.

La supervivencia de la democracia depende de un conjunto de hábitos, valores, ideas, cultura e instituciones capaces de sostenerla. La democracia es precaria y siempre inacabada, y su futuro no solo es una cuestión política, sino también educativa. (Casanvas et al., 2021, pp.30-31).

Es importante reconocer las percepciones que sobre la cultura y las prácticas inclusivas que tienen los diferentes estamentos de la comunidad, que advierte Cantor et al. (2021) en pro de una educación inclusiva real y en el marco de su cultura:

Al respecto, propone que el establecimiento de estrategias y metodologías acordes a la educación inclusiva es el primer paso para que se promuevan los procesos de una propuesta participativa y significativa. Gran parte de estas estrategias y recursos están cimentados en

enfoques constructivistas; estos buscan un aprendizaje significativo, cuyo objetivo es potenciar de forma permanente el aprendizaje y la autonomía por medio de la acción y la experimentación.

Este enfoque constructivista enfatiza procesos cognitivos, sociales y afectivos de la conducta mediante un proceso de interacción del ambiente escolar y de los docentes, estudiantes y la comunidad escolar en general. (p.9)

El sistema educativo recoge más o menos a la quinta parte de la población, en un periodo especialmente sensible en el que se incorporan las experiencias e interpretaciones que constituyen las verdades de la cultura, lo que:

Se transmita cotidianamente a lo largo de trece o más años a esos millones de personas, es clave. Lo saben las instituciones que regentan los centros privados. La educación es un pedazo de realidad a disputar que no podemos abandonar a la inercia y a los intereses de la cultura desarrollista y del mercado.

Necesitamos una educación que reúna la cordura y la valentía necesarias para mirar a ese futuro sombrío y para intentar girar su curso. La cultura de las jerarquías clasista, racista y colonial se produce desde la infancia y atraviesa las relaciones entre niños y niñas, adultos y adultas.

No solo invisibiliza saberes y prácticas esenciales y sostenibles, desarrolladas por las mujeres y los pueblos indígenas (que la escuela también desprecia), sino que tal, como nos plantea la ecofeminismo, es una cultura que se apropia y ejerce violencia sobre cuerpos, recursos y territorios. (Casanvas et al., 2021, p.35-37)

Cantor et al. (2021) distingue que el aumento de la cobertura escolar incrementa la pluridiversidad entre:

Los estudiantes en los ambientes escolares en tanto reúnen diferencias étnicas, de género, religiosas, culturales y sociales, y de aprendizaje, así como personas con discapacidad. De forma paradójica, la diversidad también puede estimular y reproducir situaciones de discriminación y segregación.

En este sentido, la escuela constituye un espacio de encuentro de diversas acciones educativas encaminadas a mejorar las relaciones humanas, resolver los conflictos, prevenir la violencia, el abandono escolar prematuro y el fracaso escolar. Así, se promueven prácticas de convivencia escolar que, a su vez, posibilitan el acceso y la permanencia en la escuela. (p.5)

El abandono escolar prematuro es el resultado de la interacción de múltiples factores de riesgo vinculados tanto al individuo como al sistema:

Con base en las características individuales y sociales, la deserción se define como la culminación de una larga y problemática trayectoria escolar. La deserción no es, pues, un hecho aislado, sino el resultado de un largo proceso de baja participación en la escolarización.

En la literatura de investigación internacional, existe un fuerte consenso con respecto a los factores que afectan este proceso y, por lo tanto, la probabilidad de que los jóvenes abandonen la escuela antes de finalizarla. Estos factores se pueden resumir de la siguiente manera: 1) características de antecedentes individuales como género, etnia o salud; 2) características del entorno social como contexto familiar, compañeros y redes; 3) características institucionales tales como estructuras escolares, el clima escolar y del aula, así como la configuración de las políticas; y 4) disposiciones personales como compromiso, aspiraciones y logros de los estudiantes. (Schmid, 2020, p.3)

Ante esta situación, se aboga por una escuela en la que se transformen las formas de producir y diseminar el conocimiento, López-Gil y Bernal-Bravo (2016) señalan que:

Se trata de un replanteamiento de los roles entre profesorado y alumnado, de las fuentes de conocimiento, de lo que entendemos por conocimiento e incluso de quienes producen ese conocimiento; de lo que es enseñanza en función de las nuevas maneras de producción del saber, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad. El verdadero cambio se dará cuando se logre, además de la dotación técnica, la transformación pedagógica y organizativa; un cambio en la cultura escolar. (p.107)

Modelos de desarrollo: prácticas educativas y modelos de integración

Como se expresa en el informe de la UNESCO (2015, como citó en Sanz-Leal & Orozco-Gómez, 2017) un modelo de desarrollo ha de estar regido por:

El respeto al medio ambiente, la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Todo ello regido por unos principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo que se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión en cualquiera de sus formas. (p.156-157)

La construcción de un modelo educativo que se aproxime a las realidades del entorno, argumenta Chavarría (2011), se vislumbra como una necesidad que debe atender significativamente el proceso de socialización escolar y la promoción social:

Además, se cree que estos modelos son responsables de promover el desarrollo personal y la construcción del conocimiento autónomo y reflexivo en el colectivo estudiantil, todo esto apegándose a principios éticos fortalecidos por bases teóricas que permitan

fundamentar, conocer y entender las realidades surgidas de la vinculación Estado-Sociedad. (p.56)

Tradicionalmente se sabe que los modelos educativos implementados desde la colonia vienen expresando la posición de los grupos dominantes, no obstante:

Desde el principio, los colegios fundados por los grupos religiosos tenían como pauta la exclusión de los pobres, de las mujeres, de los mestizos, entre otros. Esta perspectiva de selección marco por cientos de años la forma como se distribuyó el saber y el conocimiento, siempre elitista. (Labarca, 2016, p.6)

Los sistemas educativos en su mayoría están centrados en el enfoque pedagógico sociocognitivo, que advierte Blancas-Torres (2018), dando prioridad al entrenamiento de las:

Habilidades cognitivas y la sociabilización de los educandos, sabiendo que en un currículo por competencias se debe enfatizar la vivencia de un conjunto de experiencias que permita el desarrollo de las capacidades y con ello lograr competencias en los educandos.

Tiene razón Vaquero (2009, como citó Blancas-Torres, 2018) cuando dice que a la hora de desenvolverse en la vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz de, por ejemplo, elegir ya bien a sus amigos; por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida personal. (p.117)

De la misma manera, Sanz-Leal y Orozco-Gómez (2017) presenta la metodología de Educación para el Desarrollo (EpD), que plantea:

La acción educativa del educador social, que forma parte de un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar

herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad.

La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. (p.158)

Continua Sanz-Leal y Orozco-Gómez (2017), desde un enfoque socioafectivo como propone la metodología de la educación “para el desarrollo y desde la práctica de: conocer, reflexionar y actuar se pretende generar un compromiso personal en la transformación de la realidad, a través de cuatro dimensiones: sensibilización, educación-formación, investigación e incidencia y movilización social” (p.163).

Visibilizar otros modelos de desarrollo como el Buen Vivir, Sumak Kawsay⁵ (Solo de Saldivar, 2016, p.31) y, el Índice de Felicidad Bruta (FNB)⁶ (Phélan et al., 2012, p.182), “ha servido para considerar los sistemas locales de bienestar y comprender que otras condiciones para el desarrollo económico y social son lícitas”. Así nos plantea Martín-Bermúdez (2018) que la relación información y educación deben partir de un fin en sí mismo y este es la transformación social, pero esta va a depender de la voluntad de quién imponga las normas y de la capacidad de generar conocimiento de la información. (p.259)

“La educación promueve el desarrollo humano al proporcionar bases para actuar con autonomía y aumentar las oportunidades para ejercerla” (Serna-Giraldo & Agudelo-Patiño, 2018, p.193).

⁵ El debate alrededor del Sumak Kawsay ha rebasado las fronteras ecuatorianas y latinoamericanas, ha impulsado la reflexión política y académica y ha recogido los aportes de movimientos sociales, académicos, líderes políticos y gestores de política pública.

⁶ Los cuatro pilares de la FIB son: la promoción del desarrollo socioeconómico sostenible e igualitario; la preservación y promoción de valores culturales; la conservación del medio ambiente; y, el establecimiento de un buen gobierno.

Para ilustrar esto, Getting Smart (2020) presenta un enfoque de aprendizaje que aprovecha la geografía para crear un aprendizaje personalizado auténtico, significativo y atractivo para los estudiantes, se denomina Educación Basada en el Lugar (EBL). Más específicamente:

La EBL es definida por el Centro de Aprendizaje y Participación Comunitaria Basado en el Lugar como una experiencia de aprendizaje inmersivo que coloca a los estudiantes en el patrimonio local, cultural, paisajes, oportunidades y experiencias, y los utiliza como una base para el estudio de artes del lenguaje, matemáticas, estudios sociales, ciencias y otras materias dentro del currículo. (p.2)

Educación Social: objeto de la pedagogía social

Martínez-Otero (2021) confirma que la educación social es el proceso formativo y actividad profesional de la pedagogía social, en vista que:

La escuela, por sí misma, es incapaz de responder con éxito a diversos desafíos en los tiempos actuales: sobrecarga informativa, multiculturalidad, aumento del tiempo libre, tecnificación, conservación de la naturaleza, etc. (p.2)

La educación social de acuerdo con Matsuda et al. (2016) es lograr la realización personal individual organizando sistemáticamente tanto:

La enseñanza académica oficial como la extraoficial, y de la concentración en la última para contribuir a la mejora de la sociedad. También busca la realización de un capital social en la comunidad. La realización de una sociedad mejor y de la realización personal a nivel individual compone la filosofía del bienestar social. Aunque las maneras de

abordar la educación y el bienestar sociales son diferentes, se puede decir, que comparten la misma filosofía. (p.254)

“Educación social es un término acuñado que combina sociedad y educación. Es un concepto en el que la educación se conecta con la sociedad, lo que significa que se basa en la conciencia social y toma la sociedad como objetivo” (Matsuda et al., 2016, p.256).

La institución escolar, con su tradicional parcelación por especialidades y niveles, no puede hacer frente en soledad al dinamismo de nuestra sociedad y a las nuevas necesidades educativas:

Surge así la educación social con la laudable aspiración de responder con éxito a los retos formativos de la vida actual, crecientemente compleja y tecnificada. Se supera de este modo el concepto de educación, habitualmente contemplado con rigidez, y se avanza por caminos socioeducativos poco transitados hasta ahora, al menos sistemáticamente. (Martínez-Otero Pérez, 2021, p.5)

La teoría de la educación social, que surgió a finales de la década de 1,910, no incluye la educación extraescolar, que advierte Matsuda et al. (2016), pero resalta su función social, fue desarrollada como:

Un tipo de asistencia a través de la educación relacionado con la teoría de la igualdad de oportunidades en la educación. Esta teoría de educación social fue combinada con la seguridad educativa de los niños excluidos del sistema educativo, tales como niños con discapacidades mentales o físicas, niños pobres o delincuentes juveniles. (p.259)

“Particularmente el saber científico pedagógico-social y de la actividad profesional socioeducativa es fundamental la referencia a los modelos de intervención, sobre todo porque se

trata de representaciones de la realidad, esquemas teóricos que orientan el trabajo en distintos ámbitos” (Martínez-Otero, 2021, p.7). (Véase Tabla 2.2).

Tabla 2. 2

Modelos teóricos que orientan el trabajo de la educación social

Modelo	Descripción	El educador social promueve...
Modelo psicodinámico	Es un modelo de orientación psicoanalítica que anima a acercarse comprensivamente a las personas con las que se trabaja (educandos), con objeto de buscar conexiones biográficas dotadas de sentido, interpretaciones causales del comportamiento desadaptado o no.	Asesora a los educandos y promueve en ellos, pese a la traumática situación, autonomía y crecimiento activo a partir de referentes saludables desde el punto de vista racional, emocional, sensorial, físico y moral.
Modelo cognitivo-conductual	Si para el modelo cognitivo lo importante son los procesos mentales y la información que posee el sujeto, para el modelo de modificación de conducta la acción es el resultado de factores ambientales.	Por un lado, mediante la transmisión de información apropiada encaminada a reducir la incertidumbre y la confusión (vertiente cognitiva) y, por otro lado, con el fomento y afianzamiento de acciones concretas de protección individual y colectiva (vertiente conductual).
Modelo de intervención en crisis	La teoría y la praxis de la intervención en crisis surgen en el contexto de la psiquiatría americana y su adaptación a la educación social se torna fundamental, pues las demandas de atención social son muy numerosas, crecientemente complejas y se precisan intervenciones muy especializadas, por ejemplo, en cuestiones de carácter emocional.	Desde esta perspectiva, la educación social comprometida con el ser humano a lo largo de sus discurrir vital apoya a las personas para que superen la crisis y se minimicen sus consecuencias.
Modelo humanista	El modelo humanista ha desempeñado una relevante función al cuestionar la visión de la persona como un robot u ordenador. Desde esta perspectiva, el sujeto de la intervención socioeducativa ni es un autómatas que se limita a responder a los estímulos ni un mero procesador de información, sino alguien activo, abierto y creativo que tiende hacia la maduración y la autorrealización.	La transformación positiva de la realidad personal y social. Acompaña a los educandos, con tacto, comprensión, calidez y respeto, para que descubran el sentido de su vida y construyan su propio proyecto.
Modelo crítico	La educación social crítica pretende acabar con las estructuras autoritarias y excluyentes, fomenta la (auto)emancipación de los oprimidos. La intervención socioeducativa adscrita al modelo crítico se basa en el diálogo y promueve la concienciación/concientización de las personas con las que se trabaja, para que sean protagonistas de su vida y emprendan una senda liberadora.	Han de ser intelectuales transformativos y contrahegemónicos, comprometidos en formas de política radical al servicio de un horizonte liberador y justo.
Modelo sistémico	El modelo sistémico enfatiza también las relaciones del sujeto, un ser biopsicosociocultural, con el entorno, y lleva a adoptar una visión multiocular, en la que es fundamental la posición del propio profesional, que permite observar desde numerosos ángulos distintos elementos y ámbitos, así como la interrelación entre ellos.	Se propone que la relación entre el profesional y el destinatario sea horizontal y recíproca. Dicha relación debe superar, si es posible, ciertos condicionamientos de estatus, clase social, género, etcétera.

Fuente: Martínez-Otero (2021, pp.8-18)

Gestión educativa y curricular

La sociedad se estructura a través de sus organizaciones y estas facilitan el desarrollo de la sociedad. Rodríguez-Gómez y Gairín-Sallán (2015) afirmaron lo siguiente:

No obstante, y para que ello sea posible, deben de estar bien ordenadas, no como herramientas mecánicas sino como realidades dinámicas capaces de cambiar y evolucionar. En esta perspectiva, adquiere sentido identificar las instituciones educativas como estructuras de progreso, que promueve el cambio y asumen su compromiso social. (p.75)

La gestión educativa supone la interdependencia de:

a) una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; b) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; d) principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) temporalidades diversas personales, grupales y sociales superpuestas y/o articuladas. (Romero-Medina, 2018, p.12)

La gestión se constituye, propone Solano-Alpízar (2005), a partir de las relaciones que se construyen entre alumnos y maestros, entre maestros y directivos, entre directivos y alumnos, y de las dinámicas que se llevan a cabo dentro del aula y que explican los procesos de aprendizaje de lo normado y de lo que no lo está:

Implica el manejo disciplinario, las concepciones de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación, así como el ordenamiento físico del aula.

Los diferentes tipos de gestión que se han configurado, educativa escolar, pedagógica, se vinculan tanto a razones de tipo histórico como a formas de trabajo en ámbitos específicos sistema educativo, plantel o aula. (p.56)

La calidad en el proceso de formación de un estudiante es un concepto articulado a la gestión institucional, “la cual se conjuga en la pertinencia, la relevancia, la equidad, la eficiencia, la eficacia, el impacto social de los graduados y las conexiones entre redes nacionales, regionales e internacionales” (Herrera-Flores, 2020, p.3).

Solano-Alpízar (2005) describió como la escuela y la educación se vinieron a reposicionar en el centro de un discurso que promovía la transformación productiva con equidad:

A partir de una redefinición del papel de las institución escolar al interior de la sociedad; todo ello coincidió, en líneas muy generales, con los planeamientos sobre descentralización, autonomía, participación social en las políticas educativas, que venían escuchándose desde finales de la década del setenta y que le apostaban a la escuela y al colectivo que convive en ella como el lugar privilegiado del cual podría partir cualquier transformación, así como desde donde se podría promover el mejoramiento de la calidad educativa. (p.52)

Por lo antes mencionado, se hace necesario abordar el concepto de calidad educativa y conocer la relación que guarda en el marco de la gestión educativa. Bueno-Chuchuca (2022) menciona que se entiende a la calidad educativa en los siguientes puntos:

a) calidad entendida como excepcionalidad que se refiere a algo distintivo y especial, b) calidad como perfección o coherencia, c) calidad entendida como adecuación a una finalidad, d) calidad como relación calidad-precio, se presentan los conceptos de eficacia y eficiencia, y e) calidad como transformación.

Del mismo modo, la calidad educativa, vinculada a los currículos educativos pueden determinar, adaptar o adoptar un enfoque educativo que mejore las condiciones de la educación, así como su proceso y resultados. (p.106)

Romero-Medina (2018) argumenta que la gestión educativa como la del conocimiento, han surgido a partir de las necesidades prácticas reales, concretamente de carácter académico y de las necesidades vividas en los diferentes contextos:

Siendo todos ellos aspectos importantes para el desarrollo y proactividad de los mismos.

Son procesos necesarios para el ámbito pedagógico, la apertura de aprendizaje, la innovación, las intervenciones sistémicas y estrategia que se requiere desarrollar en las instituciones educativas de manera continua, para fomentar y evaluar el conocimiento producido de manera colectiva, partiendo del desarrollo de ambientes de aprendizaje comprendidos no sólo como espacios direccionados a escenarios tecnológicos sino también presenciales. (p.5)

Recordemos que el valor del conocimiento no radica en tenerlo, sino el real uso que se le da, por lo anterior no solo es un diseño curricular y su flexibilidad, sino también el espacio, las prácticas y la evaluación que se hace de ello. Romero-Medina (2018) afirmó lo siguiente:

De igual manera, no se debe pensar más en un estudiante con competencias sino con habilidades como: habilidades de pensamiento crítico, habilidades de comunicación, habilidades de solución de problemas y la habilidad de aprender a lo largo de la vida.

Algunos autores señalan cuatro destrezas básicas que deben adquirirse en la formación universitaria, sin importar el programa académico. Estas competencias son las siguientes: administración personal; comunicación; administración de las personas y las tareas; y movilización, innovación y cambio. (p.11)

Durante casi una década, la Unión Europea en sus Líneas programáticas de la política educativa alertó de la necesidad de cambiar el planteamiento tradicional y academicista del

currículum escolar para orientarlo hacia algunos cambios que impone el desarrollo económico y social:

La primera reflexión es que no se ha dado una revisión a fondo de los currículos actuales, sobre todo en Educación Secundaria. Estos son terriblemente extensos, por lo que es imposible poder impartir toda la materia, y tampoco ha habido una reflexión sobre su sesgo patriarcal, la ideología que subyace o cómo asegurar que los contenidos más relevantes se lleguen a impartir. (Casanvas et al., 2021, p.52)

La gran mayoría de países en el mundo cuentan con organismos de control de calidad educativa, los cuales promueven directrices, normativas y apoyo técnico de forma estandarizada, que advierte Herrera-Flores (2020), sin tener en cuenta la naturaleza de las instituciones, sean estas públicas o privadas:

Con diferentes líneas de estudio como ciencia exacta, ciencias de la vida, o ciencias sociales; con factores socioeconómicos diferentes, con limitaciones de tecnología, con diferente infraestructura, con procesos de vinculación con la colectividad o no, etc. Es por lo que medir procesos de calidad en instituciones educativas resulta complejo y muchas veces sin un resultado sustentable que permita tomar decisiones, porque los factores diferenciadores son muchos y solo permite a los directivos tomar acciones correctivas, más no decisiones con acciones visionarias. (p.10)

Herrera-Flores (2020) señala que existen diferentes tipos de evaluación que se aplican en el ámbito educativo, los cuales con determinadas funciones corresponden a:

Función de diagnóstico: es la evaluación de un programa de estudios que se debe caracterizar por la planificación, ejecución y administración del proyecto educativo.

Función instructiva: es el proceso de evaluación en sí, que debe entregar una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del curriculum. Por lo tanto, las personas que participan en el proceso se forman y aprenden estrategias de evaluación.

Función educativa: a partir de los resultados de evaluación, donde el profesor conoce con precisión como es percibido su trabajo por sus pares, por los estudiantes y por las autoridades académicas de la institución. Traza una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional.

Función auto formadora: se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que el profesor oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. (pp.16-17)

En el plano educativo, desde antaño, el maestro y las instituciones formadoras de docentes tienen un papel relevante en la configuración de las estructuras requeridas. Cruz-Pallares (2018) plantea lo siguiente:

Al docente se delega la responsabilidad de moldear al individuo demandado por la sociedad, lo cual se evidencia en un diseño curricular que define un perfil docente con determinados conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes. Esto significa que en el diseño curricular subyace todo lo relacionado con la elaboración y la descripción de los programas de estudio, así como con la planeación sugerida en contenidos y la metodología para ejecutarlos. (p.85)

Sumado a ello López-Cámara (2014) menciona que la necesidad de llevar a cabo una formación en competencias supondrá, entre otras, una mayor transparencia de los perfiles profesionales:

En los programas de estudio y un especial énfasis en los resultados de aprendizaje, cambiar a un enfoque educativo más orientado a quien aprende y respuestas a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente. (p.36)

Es ideal para analizar una gestión educativa a partir de la estructura institucional, incluyendo los aspectos organizacionales:

La jerarquía funcional y la gestión administrativa, de forma separada del desarrollo burocrático. Esto facilita el análisis de una institución no solo desde un punto de vista personal, sino también a través del rol del sujeto dentro de la administración. (Pacheco-Montoya et al., 2020, p.73)

2.1.3. Educación primera infancia

Los axiomas relacionados con la primera infancia varían en función de la cultura y la organización de los sistemas educativos en los diferentes países y regiones.

Es así que, el Comité de los Derechos del Niño (2005, como citó Espinosa-Guzmán, 2020) presentó como definición para primera infancia a el periodo comprendido desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el periodo preescolar y hasta la transición al periodo escolar.

Posteriormente, la Organización Mundial de la Salud y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [OMS/UNICEF] (2013, como citó Espinosa-Guzmán, 2020) abordaron la definición de primera infancia como el período que se extiende desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años de edad.

Del mismo modo, estas reconocidas instituciones internacionales ponen de manifiesto que es el período más intenso de desarrollo cerebral de todo el ciclo de vida, y

por tanto la etapa más crítica del desarrollo humano. Si bien se afirma desde la teoría psicológica evolutiva y numerosos estudios científicos, que el desarrollo ocurre a lo largo de la vida, también se expresa que es en la primera infancia donde se fundan los pilares para que este proceso se realice de manera óptima. (pp.47-48)

Continúa argumentando Espinosa-Guzmán (2020), que en la región de América Latina, diferentes naciones han acogido una definición de primera infancia dependiendo de sus circunstancias, contextos y en particular de la estructura organizativa de los ciclos educacionales:

Entendiendo la importancia de este periodo evolutivo, el Estado a través de sus órganos rectores es responsable de diseñar, formular y ejecutar políticas públicas dirigidas a la atención integral a la primera infancia y una de esas instancias es el Ministerio de Educación.

Las políticas públicas nacionales de atención a la infancia en materia de educación valoran el aprendizaje temprano como un elemento esencial para el desarrollo infantil total y, es ahí donde la educación inicial tiene un rol preponderante. (p.48)

Gómez-Cardona (2017) escribe que la idea de educación inicial va más allá de la acumulación de contenidos y trasciende las apuestas asistencialistas, en tanto forma parte de:

La llamada atención integral; su intencionalidad pedagógica se centra en promover el desarrollo infantil, así como en reconocer las particularidades de cada sujeto en los propios ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta las características particulares del entorno donde se desarrolla. (p.181)

Educación inicial, entendida según Bravo y Calderón (2012, como citó Espinosa-Guzmán, 2020) como modalidades de educación y aprendizaje, destinadas a los niños y las niñas desde las primeras semanas de vida hasta su ingreso a la escuela primaria o básica.

Así también, en las metas educativas 2030, se subraya la importancia de la atención y educación para la primera infancia, y se señala que esta pone los cimientos del aprendizaje a lo largo de la vida y favorece el bienestar de niños y niñas, y su preparación progresiva para el ingreso en la escuela primaria. (p.48)

La educación inicial son acciones intencionadas que ocurren al interior de un entorno educativo. Este proceso se diferencia de la crianza y cuidado, de acuerdo con Guzmán-Torres y Henao-Morales (2020), pues ésta se presenta en el entorno hogar y principalmente:

Son los padres o cuidadores primarios los que se encargan de realizarla. En la educación inicial se parte de una intencionalidad educativa que concibe el proceso pedagógico como permanente y continuo, mediado por relaciones sociales oportunas y de calidad, que le permiten a los niños potenciar sus habilidades y adquirir competencias en función de su desarrollo pleno como sujetos de derechos, a partir de interacciones que se generan en ambientes enriquecidos que ofrecen experiencias pedagógicas, las cuales se estructuran a partir de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de estos infantes, de manera que estos tienen la oportunidad de vivir experiencias retadoras que impulsan su desarrollo integral, mediante su participación en actividades propias de la infancia como el juego, exploración del medio, el arte y la literatura. (p.167)

Estas definiciones están en conformidad con lo expresado en el documento denominado la Declaración de Incheon para la Educación 2030, numeral 6 del Foro Mundial sobre la Educación (2015, como citó Espinosa-Guzmán, 2020) donde queda reiterado que “es esencial proporcionar atención y educación de la primera infancia para garantizar el desarrollo, el aprendizaje y la salud de los niños a largo plazo” (p.49).

Hasta mediados del siglo XIX, siendo la familia la unidad social y económica básica de la sociedad, los niños pequeños generalmente se educaban dentro de la familia ampliada.

Formosinho (2021) afirmó lo siguiente:

Cuando la familia vivía del trabajo rural o artesanal, el contexto de la vida familiar, el de la vida social y el de la vida económica se confundían en un solo contexto; aquí era donde los niños eran educados e iniciados en el mundo del trabajo.

Durante décadas, la mayor parte del cuidado y la educación infantil para niños de hasta tres años se llevó a cabo en entornos informales: en el hogar, con las madres, con los abuelos y otros parientes, con las trabajadoras domésticas, con los vecinos o en el hogar con niñeras (no registradas). La educación y el cuidado de los niños pequeños no formaban inicialmente parte del sistema educativo oficial. (p.142)

Los entornos educativos, se convierten entonces, en la primera comunidad en la que los niños aprenden a vivir juntos, a conocer, compartir y respetar a los demás. Guzmán-Torres y Heano-Morales (2020) indicaron lo siguiente:

Los niños incorporan a su vida las normas básicas de convivencia y de reconocimiento propio, se enfrentan con la diversidad humana y la multiplicidad de contextos. Asimismo, ofrecen ambientes diseñados y organizados en los que se realizan de forma planeada e intencionada, todas las atenciones que los niños deben recibir a partir de lo definido en el marco de calidad propuesto en las políticas públicas del país. (p.168)

En el ámbito internacional, como expresa Gómez-Cardona (2017) entidades como UNESCO, UNICEF, OMEP y la OEI, entre otras:

Han establecido parámetros para la atención, reconociendo la importancia de la educación para los niños de 0 a 6 años de edad y declarando, además, que la educación es un

derecho de obligatorio cumplimiento que favorece los efectos positivos de la población en general.

Diferentes argumentos en favor de la atención a la primera infancia, entre ellos algunos relacionados con el desarrollo humano (la expansión de conexiones neuronales, la vinculación afectiva, el aprendizaje, la adquisición y desarrollo del lenguaje), legales y políticos (Derechos del Niño, leyes, políticas y normas), y de tipo ético (igualdad de oportunidades y equilibrio social), entre otros, muestran que dichas intervenciones constituyen una base para el desarrollo de mejores capacidades y habilidades de vida, convirtiéndose en una inversión económica y social más estable y duradera. (p.175)

Tomar en cuenta la primera infancia desde la integralidad, a decir de Achaval y Aulicino (2015, como citó Espinosa-Guzmán, 2020), requiere abordar al menos cuatro dimensiones centrales:

Salud y nutrición; transferencias y licencias; desarrollo temprano (educación inicial y servicios de cuidado) y una apropiada institucionalidad para llevar adelante dicha política. Haciendo énfasis en la dimensión desarrollo temprano, componente educación inicial, en el que el derecho de los niños a recibir educación inicial y cuidado también está reconocido en la normativa internacional.

Hoy en día, desde diversas áreas del conocimiento y en concreto desde las ciencias de la educación, se ha puesto en evidencia la importancia de la educación de los niños desde los primeros años, orientada al desarrollo cognitivo, psicomotor y social de los infantes. (pp.45-46)

El fin general de la educación infantil, desde la posición de Mata-Vélez (2021) es la de contribuir conscientemente al desarrollo global y armonioso desde todos los ámbitos de la infancia:

Con el objetivo de lograr una madurez equilibrada y en las mejores condiciones para su transformación como persona. Destacando que es en esta etapa de la vida, donde se sientan las bases para la formación de la ciudadanía.

Así pues, esta globalidad de un ciudadano ecuánime, iniciado desde la etapa infantil, comprende un aprendizaje en el desarrollo emocional y académico, incluyendo el perfeccionamiento de sus capacidades para la convivencia y la tolerancia. Todo este crecimiento, dentro de un principio de diversidad social y cultural enmarcado en el respeto y la valoración que dicha diversidad provee. (p.38)

En lo que se refiere a la práctica pedagógica de los agentes educativos que atienden la primera infancia, se considera:

El ejercicio constante de dicho agente en buscar del desarrollo de competencias que permitan a la población atendida (primera infancia) el máximo de su potencial por medio de la interacción entre todos los participantes del acto educativo sea en espacios formales o informales de educación, y que genere un elemento de humanización, de reflexión y de transformación. (Gómez-Cardona, 2017, p.181)

En la opinión de Mata-Vélez (2021) la educación infantil es una etapa contemplada como un período “sensible”, durante el cual se establecen trayectorias posteriores:

Dichos períodos constituyen oportunidades para estimular el desarrollo de un niño tanto a nivel social, físico, intelectual como emocional. Esta estimulación permite al niño crecer y aprender más rápidamente cuando reciben atención, afecto y estímulos convenientes,

alcanzando niveles de desarrollo superiores, los mismos que son proyectados en aprendizajes pasados.

Por lo tanto, cuanto más aprende un niño, más quiere aprender y estará en mejores condiciones para asimilar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, considerando que dicho aprendizaje debe producirse como resultado de un proceso educativo con calidad, propiciándose de manera equitativa e integrada. (p.41)

2.1.4. Profesionalización y formación docente

La idea de la profesionalización docente ha sido debatida desde diversas perspectivas. Desde la posición de Carrasco-Aguilar (2018) se menciona que:

Bajo la noción de “intelectual transformador” el profesorado es profesional al buscar “hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico”. Se trata de un profesorado reflexivo y políticamente activo, comprometido con el medio; con conciencia de que las relaciones de enseñanza son relaciones sociales, con capacidad de acción con propósitos de transformación no solo en el ámbito de las prácticas de aula sino también en el contexto social más amplio.

Se trataría de un profesional capaz de descubrir en su práctica profesional, espacios y tipos de acción pedagógicos que impliquen una alternativa democratizadora. (p.147)

La formación inicial del profesorado, en la opinión de Cano-Quintero y Ordoñez (2021) corresponde a:

Un aspecto importante de todo el entramado que constituye la educación en las naciones, dicha trascendencia se reconoce al considerar que de la cualificación que haya recibido ese

colectivo depende, en un alto porcentaje, la calidad de la enseñanza que ofrezcan a los niños, niñas y jóvenes, una vez estén ejerciendo como docentes. Esta relación entre la formación de los maestros con la calidad educativa de los países se ve expresada en el avance del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico que tiene la sociedad. (p.285).

Un marco general sobre las competencias que ha de tener un docente para el adecuado ejercicio de su profesión debe tener en cuenta, citando a Gutiérrez-Portlán (2014) “además de los aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, aquellos aspectos más relacionados con la propia personalidad del profesor, con la esperanza y las ganas de enseñar de forma justa, con amor y pasión en lo que se hace” (p.53).

Se ha realizado una clasificación de las competencias profesionales que pueden servir de referencia para el docente en cuatro grandes grupos. De acuerdo con Aubrun y Orifiamma (1990, como citó López-Cámara, 2014) indica lo siguiente:

Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales: se refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de llevar a cabo en la empresa en la que trabajen tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción, como a las de gestión, a la toma de decisiones, al trabajo compartido, a la asunción de responsabilidades, etc.

Competencias referidas a actitudes: tienen que ver con la especial forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar: la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.

Competencias referidas a capacidades creativas: cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.

Competencias de actitudes existenciales y técnicas: si es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el propio trabajo, si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad, si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético. (p.43)

Entre las causas que explican algunas de las deficiencias en la formación docente, es la orientación normalista que aún persiste en algunos de los programas que forman a los maestros/as. Cano-Quintero y Ordoñez (2021) afirmó lo siguiente:

Esto parte, desde el momento en el que algunas instituciones encargadas del proceso formativo de los futuros educadores, continuaron funcionando como centros de secundaria, es decir, las Escuelas Normales, y estas que emergieron dieron continuidad a antiguas formas de relación entre docente – estudiante con características hegemónicas que ostentaba el profesorado, relaciones de poder con respecto al conocimiento, autoritarismo de los formadores en detrimento de la autonomía de los estudiantes y en consecuencia de sus habilidades investigativas, y construcción de conocimiento. (p.287)

Tal como menciona Infante (2010) las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje:

Lo anterior es altamente relevante dado que datos provenientes de diversos estudios muestran que en los países latinoamericanos existe variabilidad del alumnado destacando

que el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, con ascendencia indígena y con nacionalidades distintas en algunos casos ha ido en aumento (inmigración).

Como resultado, la escuela se proyecta como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos, alejándose significativamente de las realidades de los sistemas educativos y con un énfasis implícito en ese centro normativo. Este profesor o profesora en formación va construyendo su identidad profesional en base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado o enfrentada, produciendo una serie de problemáticas que no será capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio. (p.292)

Del mismo modo, “las competencias que definen a un profesor o profesora de aula, delimitadas en su currículum de pregrado, no necesariamente son aquellas que el mismo estudiante en formación ha elaborado a través de sus experiencias en los establecimientos educativos” (Infante, 2010, p.292)

Por lo tanto, como lo hace notar Carrasco-Aguilar (2018) el profesorado que promueve y desarrolla procesos de autonomía:

Se convierte en investigador activo que busca el mejoramiento de las prácticas, los entendimientos y las situaciones, procurando avanzar con más seguridad hacia el futuro mediante la comprensión de cómo sus propias prácticas son construcciones situadas, considerando para ello, las instituciones y políticas en que trabaja. (p.148).

La importancia de la educación inicial de los docentes se ha ido “consolidando de tal modo, que en la actualidad se realizan múltiples investigaciones sobre los diferentes modelos y

enfoques, que constituyen las propuestas educativas en las universidades y demás instituciones encargadas de la formación del profesorado” (Cano-Quintero & Ordoñez, 2021, p.285).

Como señala Carrasco-Aguilar (2018) el compromiso docente aparece reportado en la literatura como una de las condiciones necesarias para un ejercicio de la docencia que merezca ser reconocido:

El compromiso profesional ha sido utilizado tanto para dar cuenta de un trabajo docente exitoso basado en la didáctica y rendimientos académicos del estudiantado, como para definir las actitudes del trabajo docente de profesionales que están dispuestos voluntariamente a entregar recursos a favor del ejercicio de la docencia.

Así, muchas veces, compromiso y vocación parecen referir a lo mismo. El compromiso docente sería el nivel de adhesión e identificación del profesor a determinados aspectos de su quehacer. Por lo que es posible afirmar que hay diversos ámbitos que pueden ser objeto de compromiso para un profesor y que incluso, a partir de prioridades o demandas, pueden cambiar a lo largo de la trayectoria docente y en los diferentes contextos de desempeño. (p.155)

Sin duda cuando se refiere a vocación Keitges (2016, como citó Farfán-Mejía y Perdomo-Zambrano, 2020), señala que la noción de vocación es usada en la literatura educativa, de la siguiente manera:

1) Estar en el momento correcto en el lugar correcto; 2) un llamado para seguir el motivo más importante para vivir; 3) una forma de conectar nuestras experiencias con nuestros planes para la vida; 4) la vocación es carácter; 5) dirección en la vida; 6) un relato moral de autorrealización. (p.55)

Son múltiples las taxonomías existentes pero, de entre todas ellas, nos centraremos en las aportadas por Perrenoud (2004, como citó López-Cámara 2014), quien propone como nuevas competencias docentes las siguientes:

Organización y dinamización de situaciones de aprendizaje, gestión de los progresos en el aprendizaje, empleo de la tecnología de la información y la comunicación, implicar a los estudiantes en su aprendizaje y esfuerzo, trabajo en equipo y formación de los estudiantes en el trabajo en grupo, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y gestión de su propia formación continua. (p.44)

Otros autores han afirmado lo siguiente:

Se ha establecido que la formación docente, tradicionalmente ha estado ligada a procesos de enseñanza repetitivos, reproduccionistas, memorísticos así como conductistas, y está demostrado que estos modelos no responden a las necesidades sociales de la actualidad; dado que se requiere una enseñanza que promueva la indagación, el desarrollo de competencias investigativas y la capacidad de innovación como procesos vinculados a los aprendizajes, es por ello, que se necesita que el conocimiento sea producto de una formación pertinente, siendo los maestros uno de los principales protagonistas para ese logro. (Cano-Quintero & Ordoñez, 2021, p.292)

La formación docente en la actualidad es una de las problemáticas más complejas del campo educativo; desde hace varias décadas existen debates en Latinoamérica en torno a su reconocimiento de que es una de las fuerzas laborales más grandes, y también un gremio cuya formación ha estado especialmente orientada a evidenciar el éxito de las reformas educativas de los países. No obstante, se señala poca documentación sobre propuestas de formación que den cuenta de la posibilidad de favorecer que los maestros

puedan tener otras oportunidades para relacionarse con su saber y hacer profesional y personal. (Ospina-Tascón, 2017, 295)

No obstante, de acuerdo con Romero-Medina (2018) parte de los procesos de la gestión educativa permite a las organizaciones e instituciones diseñar planes de mejoramiento para superar las dificultades presentadas:

Lo anterior, se realiza a través de los resultados de evaluaciones periódicas, sumados a evaluaciones de desempeño de directivos, docentes y procesos de autoevaluación institucional; logrando así establecer las bases para el diseño y puesta en marcha de planes de mejoramiento en los cuales se definen las acciones concretas para la promoción de un fortalecimiento institucional. (p.7)

Y ese fortalecimiento incluye la incorporación de competencias TIC en el perfil del docente innovador y sobre todo en el contexto educativo, “pues además de los aspectos referidos al uso de los ordenadores, los conocimientos y capacidades para poder llevar a cabo procesos de selección e integración de dichas tecnologías en el diseño curricular”. (Gutiérrez-Portlán, 2014, p.55).

Si bien existe un acuerdo general sobre la necesidad de desarrollar e implementar enfoques alternativos, como lo hace notar Fallon (2020):

Para la preparación docente que reflejen un enfoque más holístico e integrado que aborde las preocupaciones de los estudiantes sobre una desconexión entre su capacitación tecnológica y el resto de su programa de preparación docente, existe un debate sobre cómo se debe hacer esto exactamente y qué programas de esta naturaleza deben incluir. (p.2450)

Además del impacto democratizador del desarrollo, teniendo en cuenta a Tedesco (2015) también se supone que un docente con capacidades tecnológicas de la información permitirían incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes debido a:

- i) cambios en los procesos y estrategias didácticas - pedagógicas implementadas por los docentes; ii) la promoción de experiencias de aprendizaje más creativas y diversas y, iii) la posibilidad de propiciar un aprendizaje independiente y permanente de acuerdo con las necesidades de los sujetos. (Tedesco, 2015, p.4)

Escenarios y afectaciones en la profesionalización docente

Indudablemente la tecnología es un factor clave, no sólo por la configuración de los escenarios profesionales, que advierte Tejada-Fernández y Pozos-Pérez (2018), sino precisamente por:

La transformación que conllevan en la actuación profesional, en el caso de los docentes, dando lugar tanto a la modificación de las competencias existentes como a nuevos roles y nuevas competencias profesionales.

Sin ánimo de ser pretencioso, en este contexto creemos necesario apuntar algunos rasgos de los nuevos escenarios, en clave de tendencias, así como algunas tecnologías, por las implicaciones que tienen en la formación del profesorado, bien sea en clave de selección de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de cara a la continua alfabetización digital, como clave de las estrategias metodológicas, incluso recursos propios de la formación y a la vez también como recursos para la evaluación. (p.29)

Los profesionales del ámbito escolar y socioeducativo, desde la posición de Santos Rego et al. (2021) en constante contacto con adolescentes:

Se encuentran ante el reto de abordar el uso de las tecnologías para fines no académicos en espacios educativos, y lo que es aún más relevante, los efectos que tiene la hiperconectividad en el día a día de los más jóvenes y cómo influye el uso que de las tecnologías hacen en su tiempo de ocio durante la jornada escolar. (p.52)

Tabla 2. 3

Tecnologías emergentes clave

Tecnologías del Consumidor	Tecnologías del Aprendizaje	Tecnologías de visualización
> Video 3D > Publicaciones Electrónicas > Aplicaciones Móviles > Ser Cuantificado > Tablet Computing > Tele-presencia > Ropa Tecnológica	> Identificación icono gráfica (Badges/Microcredit) > LearningAnalytics > Cursos Masivos Abiertos Online (MOOC) > Aprendizaje Móvil > Aprendizaje Online > Contenido Abierto > Licencias Abiertas > Espacios Personales Aprendizaje > Laboratorios Virtuales y Remotos	> Impresión 3D/Prototipos rápidos > Realidad Aumentada (RA) > Visualización de Información > Análisis Visual de Datos > Pantallas Volumétricas y >Holográficas
Estrategias Digitales	Tecnologías Habilitantes	Tecnologías en Internet
> BYOD (Trae Tu Propio Dispositivo) > Flipped Classroom (Clases invertidas) > Juegos y Gamification > Ubicación Inteligente > Makerspaces (Espacios para crear) > Tecnologías de Preservación/ > Conservación	> Informática Afectiva > Red Celular > Electro-vibración > Pantallas Flexibles > Geolocalización > Servicios Basados en localización > Aprendizaje Automatizado > Banda Ancha Móvil > Interfaz Natural de Usuario > Comunicación de Campo Cercano > Baterías de Próxima Generación > Hardware Libre > Traducción Voz a Voz > Traducción Automática Estadística > Asistentes Virtuales > Transmisión Inalámbrica de Energía	> Cloud Computing (Nubes Virtuales) > Internet de las Cosas > Traducción en Tiempo Real > Aplicaciones Semánticas > Identificación Única > Herramientas de redifusión Web

Fuente: Tejada-Fernández y Pozos-Pérez (p.30)

En la Tabla 2.3 se identifican y describen las tecnologías emergentes que pueden tener un impacto importante en un periodo de 5 años en la educación mundial, así como las tendencias y los desafíos que plantean en educación. Como lo hacen notar Tejada-Fernández y Pozos-Pérez (2018) no todas tienen el mismo “protagonismo y su incidencia es dispar tanto en la enseñanza

como en el aprendizaje. En cualquier caso, los expertos, en función de la relevancia para la docencia, el aprendizaje y la innovación, destacan 6 de ellas, en orden de implementación” (véase Tabla 2.4). (p.30)

El mundo académico no está al margen de estas iniciativas y también ha empezado a introducir la tecnología de la Realidad Aumentada, desde el punto de vista de López-Meneses et al. (2018) en algunas de sus disciplinas:

Sin embargo, el conocimiento y la aplicabilidad de esta tecnología en la docencia son mínima; entre otros motivos se debe a la propia naturaleza y estado de desarrollo de dicha tecnología, así como también a su escasa presencia en los ámbitos cotidianos de la sociedad. El desarrollo de iniciativas en la utilización de esta tecnología en la educación y su divulgación contribuirán a su extensión en la comunidad docente. (p.237)

Tabla 2. 4

Tendencias destacadas para su implementación corto y mediano plazo

Educación primaria y secundaria	Educación Superior
Plazo estimado para su implementación: Un año o menos	
• BYOD (Trae Tu Propio Dispositivo) • Cloud Computing (Nubes Virtuales)	• El aula invertida (FlippedClassroom) • Learninganalytics (analíticas aprendiz)
Plazo estimado para su implementación: de dos a tres años	
• Videojuegos y gamificación • Learninganalytics	• Impresión 3D • Videojuegos y gamificación
Plazo estimado para su implementación: de cuatro a cinco años	
• Internet de las cosas • Tecnología vestible (wearabletechnology)	• Quantifiedself (yo cuantificado) • Asistentes virtuales personales

Fuente: Tejada-Fernández y Pozos-Pérez (2018, p.32)

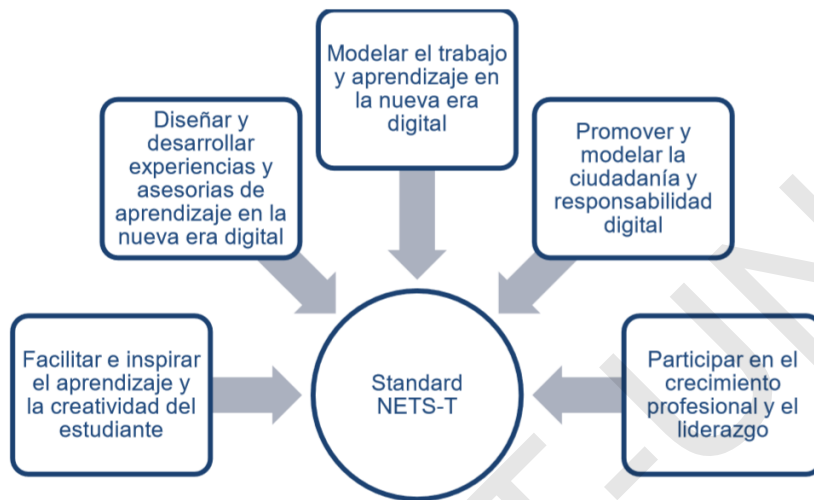
En la opinión de Villarreal-Villa et al. (2019) un modelo sobre competencias digitales docentes, es el propuesto por la International Society for Technology in Education (ISTE), el National Educational Technology Standards for Teachers (NETS-T), que dice:

Internacionalmente es uno de los modelos con más incidencia; dicho estándar se conforma por cinco dimensiones que se generan dependiendo del desempeño de los

docentes (Figura 2.1), de igual forma está focalizado en la manera como los docentes pueden hacer más sencillo el aprendizaje de los alumnos a través de las TIC, abarcando todos los aspectos (ciudadanía digital y gestión de materiales), incluyendo el desarrollo profesional del pedagogo. (p.4)

Figura 2. 1

Indicadores de desempeño para los educadores del NETS-T



Fuente: Villarreal-Villa et al. (2019, p.5)

Otro de los modelos establece una serie de competencias estandarizadas en TIC para docentes en formación y para los que ejercen la carrera, éste pertenece al grupo de los modelos más conocidos a nivel internacional por UNESCO (2018, como citó Villarreal-Villa et al., 2019):

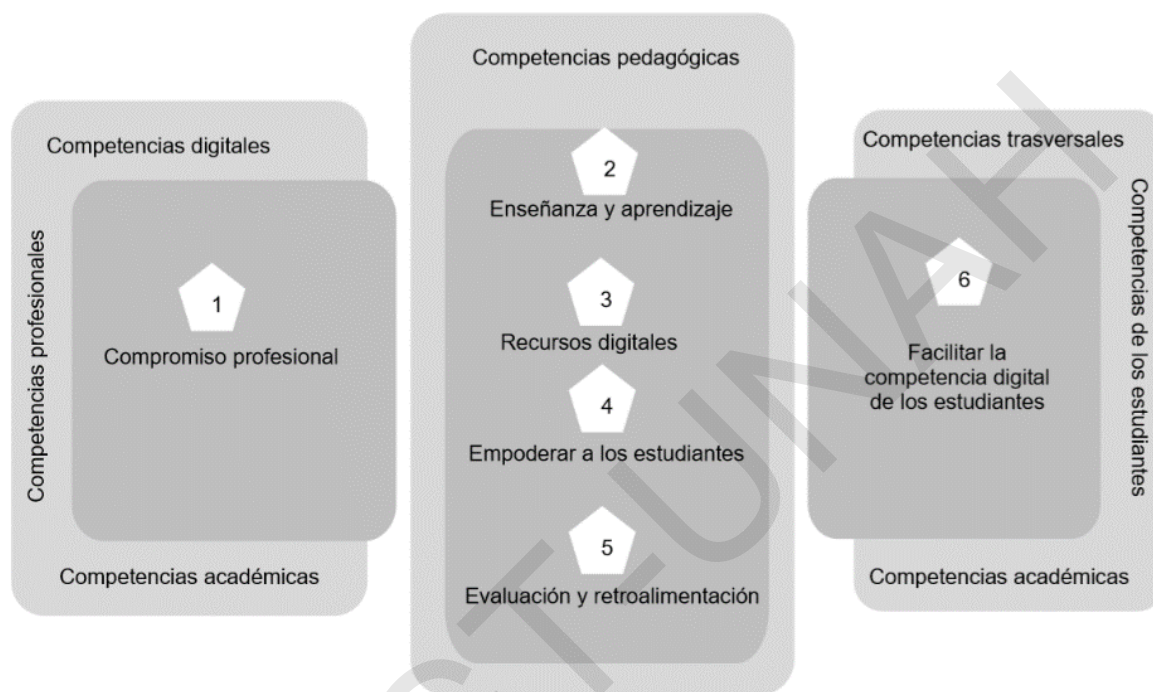
Un modelo con visión estrictamente organizacional, que además de tomar en cuenta las ventajas didácticas también toma en cuenta asuntos como la inclusión de las TIC en los planes de estudios o en la formación profesional de docentes.

La estructura de dicho modelo se presenta en la Figura 2.3, y se fundamenta en el establecimiento de las prácticas pedagógicas que favorezca la construcción significativa de conocimiento de los estudiantes a través de la integración de las TIC; de tal manera que reúne las competencias necesarias para el diseño, implementación y evaluación de

dichos ejercicios educativos en virtud del desarrollo de las representaciones del saber, como son el conocer, utilizar y transformar tales recursos tecnológicos. (p.5)

Figura 2. 2

Concepto de evaluación de la competencia digital en el profesorado propuesta por el Joint Research Centre (JRC) de la Comisión Europea (European Commission)



Fuente: Villarreal-Villa et al. (2019, p.7)

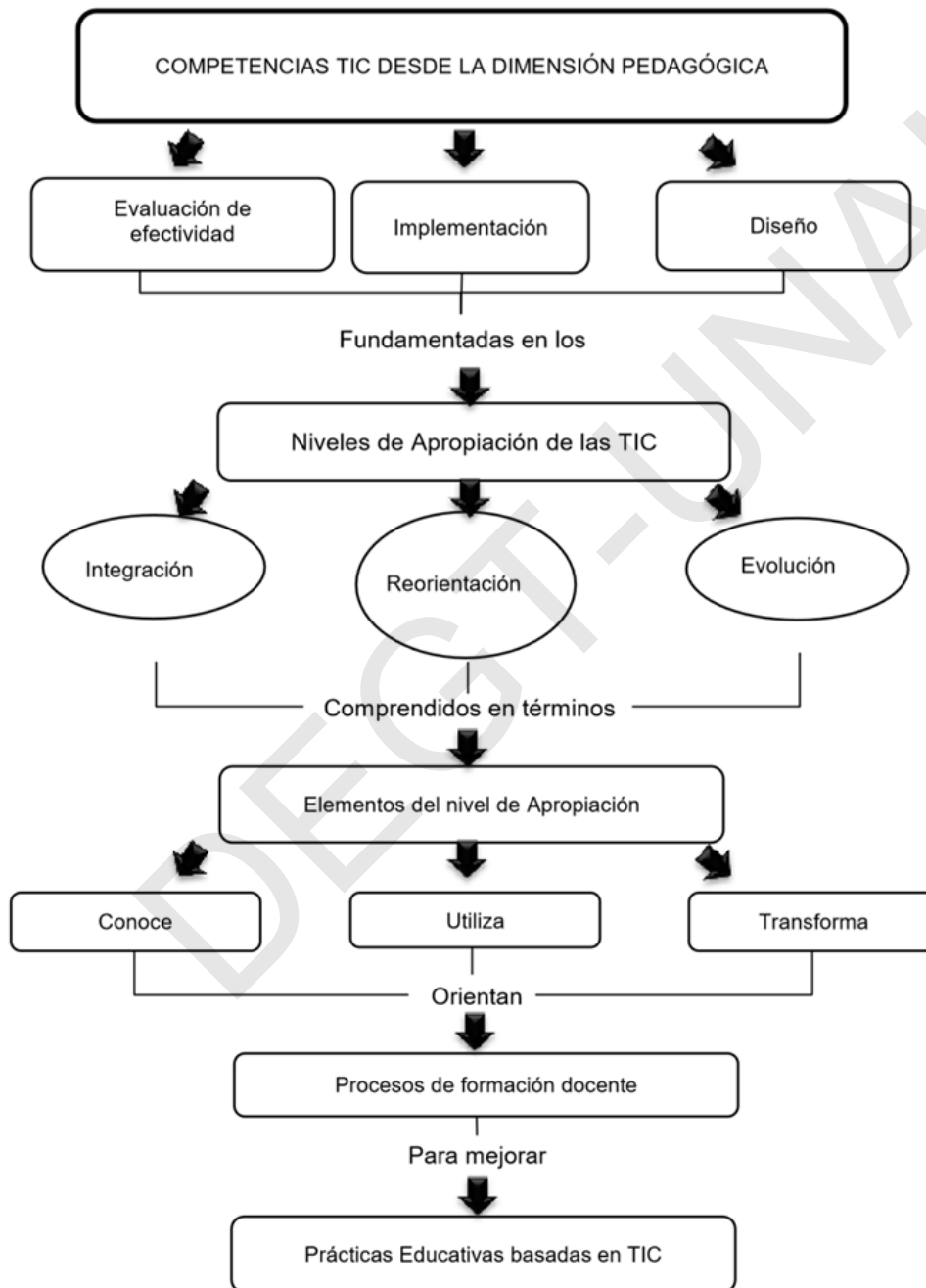
Como se observa en la Figura 2.2, y dicho con palabras de Villarreal-Villa et al. (2019) el modelo contempla diversos tipos de competencias que se relacionan con su aplicación, es así como se contemplan:

El compromiso profesional, los recursos digitales, la pedagogía digital, evaluación y retroalimentación, empoderamiento, y el facilitar la competencia digital de los estudiantes; a su vez, dichos aspectos pueden ser desarrollados de acuerdo con los diferentes niveles de progresión, como son: la conciencia, la exploración, la integración, maestría, liderazgo, y por último la innovación.

De acuerdo con los lineamientos planteados se busca el establecimiento de programas educativos adaptables a los diferentes ambientes de aprendizaje con el fin de lograr una apropiación adecuada de los recursos tecnológicos. (p.5)

Figura 2. 3

Enfoque de competencias TIC en el modelo educacional de la UNESCO



Fuente: Villarreal-Villa et al. (2019, p.6)

2.1.5. Labor y vocación docente: generación de cambio

Para cumplir en plenitud con la función docente, como expresa Ruiz-Lugo (2017) se requiere abordar la educación con un sentido en donde:

El profesor y el estudiante se potencian para generar aprendizaje, verdad, conocimiento de sí y del otro, de tal modo que el proceso educativo propicie además el desarrollo de aptitudes y actitudes, fruto de la maduración de criterios y valores para lograr el crecimiento personal y el beneficio colectivo. (p.11)

La identidad profesional según Vaillant (2007, como citó Celis-Ibáñez & Sebastián-Balmaceda, 2020) se realiza a lo largo de toda la vida del docente, “en diferentes etapas personales, construyendo una imagen profesional que reúne dimensiones afectivas, cognitivas, personales y sociales en torno a una proyección del pasado al futuro, ligando el concepto de vocación docente con la dimensión afectiva” (p.123).

Celis-Ibáñez y Sebastián-Balmaceda (2020) expresa que la “identidad profesional se construye en base a la confianza que el/la futuro/a docente tiene para enfrentar las situaciones propias del aula, las herramientas con las cuales cuenta para su desempeño y la valoración que le otorga a su propio trabajo” (p.124).

Así como las definiciones de lo que se hace, se debe hacer y conocer, influyen de forma directa en la identidad profesional que construye el profesorado, a juicio de Carrasco-Aguilar (2018), por lo que podría pensarse que la identidad profesional constituye un aspecto nuclear de su identidad social, a través de:

Una identidad de profesores, pero de formas identitarias múltiples. Un aspecto determinante de esa identidad se encuentra en los modelos de profesionalismos promovidos desde las actuales políticas educativas, las cuales se basan en perspectivas de

managerialismo docente (teacher managment), y que tendrían por consecuencia la intensificación y estandarización del tiempo de trabajo docente; el abandono del profesorado en un contexto institucional que fragiliza la labor pedagógica; la culpabilización de estos; y el deterioro de los ambientes de su trabajo.

Así, la identidad puede ser interpretada como un constructo relativo al contexto socio histórico en el que se produce, ya que se ve impactada por un plano sociocultural en la dimensión de lo colectivo, así como por las dinámicas de poder y ordenamiento mundial. En el caso del profesorado, su identidad se encuentra mediatizada por las formas en que se ha ido comprendiendo la profesión docente. (p.461)

Desde la posición de Cornejo-Chávez (2009), dos grandes fenómenos, ocurridos en la historia reciente, han jaloneado el desarrollo de la labor docente:

Por un lado, las profundas transformaciones que ha experimentado el trabajo docente durante las últimas décadas, validando la importancia de la vocación docente, de la mano de las mutaciones socioculturales del capitalismo post industrial y de la masificación de la escuela. (p.410)

El concepto de vocación docente es concebido, como dice Celis-Ibáñez y Sebastián-Balmaceda (2020) como un llamado seguido de una divinidad para educar, que surge de forma espontánea y que se manifiesta en algún momento determinado para guiar la vida de una persona:

También se relaciona con el eros pedagógico, como una fuerza que moviliza a dar y recibir amor a través de la docencia. De esta forma, la vocación docente nacerá con el individuo y se mantendrá estable durante toda la vida, pero también se podría perder si se

idealiza desmesuradamente la misma, en contraste con la realidad del trabajo profesional, generando problemas de agotamiento emocional. (p.121)

Por otro lado, en la opinión de Cornejo-Chávez (2009) se insiste también en que la función del profesorado no debe ser ya la de enseñar, sino la de acompañar:

Este cambio de rol va también en detrimento del conocimiento, ya que la función de instruir y transmitir conocimiento y saberes corresponde al profesorado, que es quién tiene estos conocimientos y la capacidad de seleccionar aquello que es más relevante. (p.411)

Si se deprecia la función del profesorado, se destruye el respeto por el que debe saber y puede enseñar. Casanvas et al. (2021) afirmó lo siguiente:

Si el profesorado solo acompaña, ¿quién va a enseñar? La excusa es que todo está en Google, pero la información que podemos encontrar en Internet es inmensa, sesgada, desordenada, verificada o inventada, y en todo caso la información que podemos encontrar en Internet no es sinónimo de conocimiento.

Para que la información se convierta en conocimiento es preciso analizarla y procesarla, y ¿Quién, sino el profesorado, es la figura que puede y debe hacerlo? (p.54)

Si bien toda acción colectiva tiene una consecuencia política, no siempre constituye un proceso de resistencia, que advierte Carrasco-Aguilar (2018), que construya antagonismo en el orden social hegemónico:

Sin embargo, lo que encubre la acción colectiva es la visibilización de una experiencia común y la emergencia de nuevas relaciones sociales, aunque paradójicamente, los procesos colectivos de organización docente, se ha constituido en parte de su identidad

social a raíz de la interacción entre la capacidad organizativa del profesorado y el desarrollo de las políticas propias de Estado. (p.44)

Como expresa Celis-Ibáñez y Sebastián-Balmaceda (2020), la vocación docente se caracteriza por el entusiasmo, la confianza y el compromiso con la educación, además de la dedicación especial al servicio para los demás:

Al mismo tiempo, la considera un instrumento para controlar al que enseña, lo que enseña y la forma en la que procede en sus clases, así como también una herramienta para suplir carencias materiales y formales que son necesarias para el correcto desempeño profesional. (p.122)

Zabalza (2007, como citó López-Cámara, 2014) relata de una manera sintética las tres grandes dimensiones en las que se configura el rol docente y que, por tanto, estiman el compendio de competencias constitutivo de la figura del profesor o la profesora:

Dimensión profesional, que permite acceder a los componentes clave que definen ese trabajo o profesión: cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros constituye su identidad profesional, cuáles son los principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional en ese ámbito, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente, etc.

Dimensión personal, que permite entrar a considerar algunos aspectos de gran importancia en el mundo de la docencia: tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, ciclos de vida de los y las docentes y condicionantes de tipo personal que les afectan (sexo, edad, condición social, etc.), problemas de tipo persona que suelen ir asociados al ejercicio profesional (burn out, estrés, desmotivación, etc.), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, la carrera profesional.

Dimensión laboral, que nos sitúa ante los aspectos más claramente relacionados con las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos, las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.). (p.45)

Y no menos importante, de acuerdo con Hernández-Zayas (2021), la Universidad ha de promover:

La representación de realidades desde un enfoque socio-pedagógico integrador que enseñe a comprender la realidad objetiva y subjetiva, en la cual está inmerso el docente en formación, a partir de su especificidad profesional; esto le permitirá comprender, por un lado, la conexión y significación cultural de sus manifestaciones individuales y por otro su configuración social profesional. (p.104)

Evaluación de la acción docente

La labor de los educadores ocupa en los países un lugar fundamental en la búsqueda de una educación de calidad, situada y pertinente. Como expresa Dimaté-Rodríguez et al. (2017), el ejercicio profesional de los educadores se expresa:

En un campo de acción que incluye niveles de apropiación del conocimiento, experiencias de aprendizaje, comprensión y desarrollo de estructuras curriculares, planes de estudios, enfoques conceptuales, interacción con las instituciones, las administraciones y los contextos. En la profesión del educador se expresa la idoneidad de su condición de sujeto histórico, ético, político, social y cultural. (p.85)

En la opinión de López-Cámara (2014), para dar cuenta de dichas dimensiones, la evaluación de la acción docente constituye:

Uno de los aspectos esenciales en los que se ha de incidir con el fin de obtener resultados exitosos en un proceso de enseñanza y aprendizaje que báscula de un polo al opuesto, pasando por infinidad de matices en cuanto al modelo educativo que se propone: alumnado como núcleo central del proceso, autogestión del aprendizaje, aprendizaje colaborativo, tareas de aprendizaje, evaluación acorde con la consecución de unas competencias generales y específicas, etc. (p.21)

La evaluación en sus diferentes momentos (de diagnóstico, continua y sumativa), así como los diferentes actores que participan en ella (el propio estudiante, los pares, los docentes y la sociedad), que advierte Hernández-Mosqueda et al. (2018), requiere recursos dinámicos e interactivos con:

Un continuo seguimiento para garantizar la continuidad, la mejora continua, la motivación y la permanencia. De lo contrario, los resultados muestran un alto índice de desmotivación y deserción a lo largo de los programas, y ello genera un panorama desalentador para las instituciones que los ofrecen. (p.151)

Adicionalmente, según Armenta-Zazueta et al. (2021) en el concepto evaluación, entra el término de la satisfacción laboral, que incluye:

La medición del desempeño que una persona espera o desea obtener del trabajo. La evaluación es una parte fundamental para medir el grado de satisfacción que se logró obtenido en la implementación de un plan de trabajo o el desempeño al que se llegó.

Por otra parte, se explica que la satisfacción laboral puede ser definida desde dos perspectivas conceptuales diferentes: como un estado emocional o bien como una actitud generalizada.

Con esto se refiere a que cuando se alcanzan los objetivos planteados se llega a un estado emocional lo cual es beneficioso para todos los involucrados. (p.148)

Desde el punto de vista de Herrera-Flores (2020), el modelo de evaluación que hace uso de criterios como las competencias, y que plantean como propósito principal orientar:

Las actividades de profesores y directivos a los procesos de evaluación, repercutiendo principalmente en mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje, contribuyen a la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes. Las premisas orientadoras para construcción del modelo incluyen:

Tomar en cuenta el contexto social de las instituciones educativas, diseñar programas especiales, determinar prácticas de los profesores y determinar condiciones institucionales, entre otros.

Ubicar todas las acciones de evaluación del desempeño al profesor en el marco conceptual de sistema que implica delimitar el propósito central, cuidar los aspectos técnicos de los instrumentos empleados, procurar la confidencialidad de los datos, vincular los resultados de la evaluación con programas de actualización y perfeccionamiento permanente.

Reconocer las características principales de las prácticas de evaluación vigentes, así como el desempeño de las evaluaciones en las instituciones educativas.

Tomar como punto de partida las prácticas existentes.

Analizar las distintas propuestas disponibles sobre las competencias para el nivel superior.

Considerar la oportunidad de reanalizar diversos aspectos de la educación formal a partir de los planteamientos del enfoque basado en competencias, así como reconocer la polémica y estado de experimentación.

Reconocer el impacto de las políticas públicas fundadas en la evaluación, sobre los distintos niveles de la educación formal y la urgencia de contribuir a la orientación de una gran cantidad de actores sociales involucrados en su implementación.

Apelar a la responsabilidad de los actores sociales directamente involucrados en las instituciones educativas.

Orientar las acciones de evaluación hacia el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del profesorado. (p.17-18)

Para lograr procesos de evaluación que motiven a desarrollar competencias en los estudiantes, de acuerdo con Morin (2000, como citó Hernández-Mosqueda et al., 2018), es fundamental:

Reconocer el nivel de logro de las competencias, así como los saberes que las personas movilizan ante determinadas metas. A partir del proceso de formación y después de valorar los saberes previos, la resolución de problemas del contexto es una de las estrategias relevantes para lograr el desarrollo de las competencias, ya que asume la cognición humana como una construcción y una práctica social relacionada con la forma de actuación ante la realidad. (p.150)

Si la evaluación del docente debe centrarse en su práctica pedagógica, entonces la evaluación tendría como propósito fundamental como dice Dimaté-Rodríguez et al. (2017), los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir:

La pedagogía, la didáctica, la evaluación, los procesos convivenciales, entre otros aspectos, los cuales se podrían evaluar atendiendo las singularidades de los contextos, las diferencias étnicas, culturales, religiosas y de género, que enfrenta el maestro en la cotidianidad, y que atienden a la justicia y a la pertinencia en la evaluación docente. (p.88)

La evaluación debe incluir la dimensión ética. Como expresa Valencia-Rodríguez y Vallejo-Cardona (2015), no debemos perder de vista el objetivo para el que ha sido planteada: “que permita la crítica, la discrepancia y la diversidad de conceptos dentro de una discusión que valore el consenso, pero que reconozca que desde el disenso se pueden descubrir nuevas alternativas y posibilidades de ser, hacer, saber, conocer, aprender” (p.220).

La evaluación del desempeño docente se ha erigido en pocos años en uno de los temas más controvertidos y conflictivos de los sistemas educativos latinoamericanos. Murillo y Hidalgo (2018) afirmaron lo siguiente:

No en vano puede tener consecuencias, tanto negativas como positivas, sobre la carrera profesional del profesorado y con ello, en su salario, en su promoción o en su propia continuidad como docente. Y, reconozcámoslo, en muchos países no se está haciendo tan bien como nos gustaría, como sería deseable. (p.5)

En el supuesto que la finalidad de la educación, y con ello el papel del docente, sea el de favorecer el desarrollo integral del estudiantado, entonces el fundamento para la elaboración de un modelo de evaluación docente ha de ser la investigación sobre Eficacia docente. Y, en mayor o menor medida, la mayoría de los sistemas de evaluación docente de todo el mundo lo siguen. (p.6)

Como lo hace notar Quiriz-Badillo y Tobón-Tobón (2019), la evaluación del desempeño docente desde:

La socioformación, puede tener grandes cambios positivos para elevar la calidad de esta mediante la resolución de situaciones complejas del contexto reales de los alumnos, para fortalecer las competencias docentes en su práctica diaria; asimismo, puede ser funcional para incrementar el trabajo colaborativo entre educadores y atacar las necesidades detectadas en los estudiantes.

La evaluación en este enfoque es concebida como el seguimiento mediante el registro de desempeño ante problemas del contexto con procesos colaborativos y el desempeño de la metacognición. (p.106)

Algunos modelos latinoamericanos sobre evaluación del desempeño docente, en caso el chileno, el mexicano, el peruano, que incluyen propuestas basadas en la investigación sobre Eficacia Docente. Murillo y Hidalgo (2018) afirmaron que:

De esta forma se incluye en dicha evaluación temas tales como la planificación de las clases, la creación de ambiente de convivencia y el clima de aprendizaje o la enseñanza participativa y activa. En consecuencia, evaluar el desempeño docente a través del marco teórico de la investigación sobre Eficacia Docente, es correcto y coherente, quizá con una visión excesivamente individual del trabajo docente y descontextualizado del entorno social en el que se desarrolla la acción educativa, pero está perfectamente justificado si lo que se busca es exclusivamente el desarrollo integral del estudiante. (p.6)

“La evaluación del desempeño docente es un tema importante en varios sistemas educativos a nivel mundial, porque cada uno de estos pretende enfrentar los retos educativos y formativos que trae consigo el siglo XXI” (Quiriz-Badillo & Tobón-Tobón, 2019, p.107).

En la Tabla 2.5, se muestra cuáles son los modelos de evaluación del desempeño docente en ocho países estudiados, los cuales son Argentina, Colombia, Nicaragua, Uruguay, Honduras, El Salvador y Chile, como referentes para entender la situación y experiencias de estos en la evaluación del desempeño docente.

Tabla 2. 5*Modelos de evaluación del desempeño docente en Latinoamérica*

País	Descripción
Argentina	Características orientadas a resultados y formación. Ejecución de evaluaciones para: ingreso, formación, permanencia, promoción, incremento salarial, incentivos a la investigación.
	Instrumentos de evaluación: Autoevaluación. Evaluación externa. Evaluación final. Encuestas a alumnos y profesores. Coevaluación. Autoevaluación. Diarios académicos. Informe y evaluación de autoridades institucionales. (Fernández y Coppola, 2008).
	Resultado: Falta de objetividad en los procesos. Es un modelo formal, pero con contenido limitado (Vaillant, 2008).
Colombia	Características: Se aplica en tres periodos: ingreso, al finalizar, cada año escolar. Es voluntaria cada seis años para ascender de grado (Vaillant, 2008). Se evalúa dentro de la autonomía institucional conforme a criterios, procedimientos y autonomía de estas. Ámbitos de desempeño docente: docencia, investigación, extensión o servicio. El docente debe tener dominio: Humano-social-ciudadano, pedagógico. Didáctico, disciplinario profesional y de atributos integrados, de efectividad o impacto educativo.
	Instrumentos de evaluación: Cuestionarios o encuestas dirigidas a estudiantes, docentes y supervisores jerárquicos. Calificaciones por parte de los supervisores jerárquicos. Autoevaluación.
	Resultado: Ausencia de cultura de evaluación, algunas instituciones educativas tienen sistemas poco sofisticados de valoración. No existe sistema general de evaluación solamente para asignación salarial y acenso laboral en el sector público. Se realiza una evaluación periódica de producción y el desempeño destacado de las labores docentes y extensión. No se aclaran las características de ser un buen docente. El enfoque de los instrumentos empleados no es claro. Recae en una apreciación subjetiva de la labor docente. Los aspectos teóricos de la evaluación se han enriquecido, pero en la ejecución de esta no existe claridad y se centra en aspectos de medición a través reactivos para ser calificados. La evaluación es mayormente sumativa, se emplea para rendir cuentas, determinar promociones de categorías, renovaciones, posesiones y permanencia.
Nicaragua	Características existencia de centros de excelencia para la capacitación de maestros. Enfoque constructivista. Formación inicial y continua. No cuenta con un sistema permanente de formación en servicio para los docentes organizado y regulado. Las actividades tienen propósitos específicos se ejecutan a través de cursos, talleres, seminarios y módulos de autoformación los cuales están a cargo de las escuelas normales y la formación inicial. Ámbito del desempeño docente: pedagogía de la enseñanza, lectoescritura y matemáticas, informática educativa, metodologías de enseñanza activa y la gestión educativa.
	Instrumentos de evaluación: Capacitaciones presenciales. Acompañamiento entre pares. Redes de acompañamiento de docentes de una misma escuela. Comités y equipos de gestión. Observación de clase en tres fases: plática previa para saber los objetivos, apoyo a trabajo de los estudiantes si lo requiere el docente referente a estrategias didácticas y al final se retroalimenta, reflexiona sobre la clase y se comparte el portafolio de evidencias y documentos del trabajo.
	Resultado: la participación de los docentes es positiva. Enfoque más integral de la enseñanza y el desempeño de los docentes es observable activamente por la participación directa de los

País	Descripción
	estudiantes. Mayor reflexión de su práctica y son capaces de analizar sus tipos de enseñanza funcionales. Identifican sus áreas de oportunidades y las acciones que deben modificar para su mejora. Mejor vínculo entre teoría y práctica. El número de capacitadores son insuficientes (Vezub, 2010).
Uruguay	Características: Los evaluadores son directores y supervisores, lo hacen anualmente. Tiene la intención de retroalimentar al docente y mejorar sus prácticas educativas y para calificar su desempeño. Lo que se evalúa es: sus capacidades técnico-pedagógicas, la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje, planificación, clima de trabajo, cooperación e iniciativa, promoción de su capacidad y el trabajo creativo.
	Instrumentos de evaluación: Observación directa de los supervisores donde se priorizan aspectos didácticos.
	Resultado: Mecanismos poco eficientes. Los criterios y procedimientos de evaluación son subjetivos. Los instrumentos de evaluación no son adecuados para valorar las competencias docentes.
Honduras	Características: Se evalúa el desempeño docente a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECE).
	Instrumentos de evaluación: Resultados de los alumnos. Evaluación por el director. Coevaluación de los docentes entre sí. Autoevaluación.
	Resultado: La falta de normatividad no garantiza los mecanismos la aplicación de estos.
El Salvador	Características: Evaluación permanente. Instrumentos de evaluación. Evaluación institucional. Planificación. Condiciones en las que se tiene el salón de clase. Registro de asistencia.
	Resultado: Falta de objetividad y aspectos formativos en el desempeño docente.
Chile	Características: Orientado al fortalecimiento profesional docente. Incentivar el desarrollo de nuevas prácticas y nuevos perfiles profesionales baso en competencias, autonomía, responsabilidad individual por resultados, autogestión del desarrollo profesional. Tiene la finalidad de incrementar la eficiencia de la labor docente. Conducir a los docentes hacia el conocimiento, prácticas portafolio. Pruebas voluntarias según el nivel de desempeño obtenido (competente, destacado), les da pauta para incentivos económico, durante cuatro años y pueden ser parte de la llamada red de maestros de maestros para desarrollar proyectos y ser tutores o asesores de otros profesores.
	Instrumentos de evaluación: Entrevistas incorporadas en las practicas diarias de los docentes, portafolio. Autoevaluación. Coevaluación.
	Resultado: Necesidad de estandarizar los procesos de enseñanza. Incrementa la participación de los docentes en proyectos de investigación como parte de un crecimiento individual en la profesión. Propósito es más sumativo que formativo.

Fuente: Quiriz-Badillo y Tobón-Tobón (2019, p.109)

Desde el punto de vista de Murillo y Hidalgo (2018), si, solo por un momento:

Imaginamos la labor educativa tan comprometida con lo social como con lo individual, tan militante en el desarrollo integral para lograr una sociedad más justa y equitativa, sin duda estamos pensando en otro docente y, con ello, en otra evaluación del desempeño docente.

La Justicia Social no es una utopía; es un camino. Y el camino es hacer de los y las docentes intelectuales críticos y transformativos que luchen por una sociedad mejor y

para ello necesitamos una evaluación de su desempeño diferente orientada al mismo fin.

(p.7)

En este orden de ideas, como plantean Hernández-Mosqueda et al. (2018), para lograr la sociedad del conocimiento, es fundamental generar ambientes formativos y de evaluación que consideren los siguientes aspectos dentro de un programa en línea:

i) Centrarse en el estudiante para que este logre desarrollar sus competencias de manera sistémica. ii) Centrarse en el conocimiento, buscando integrar lo que se aprende, cómo se aprende y los aprendizajes a lograr en los estudiantes. iii) Sistematizar los procesos de evaluación, de tal manera que los estudiantes comprendan los logros alcanzados, así como los aspectos a mejorar. iv) Propiciar la colaboración entre pares. (p.149)

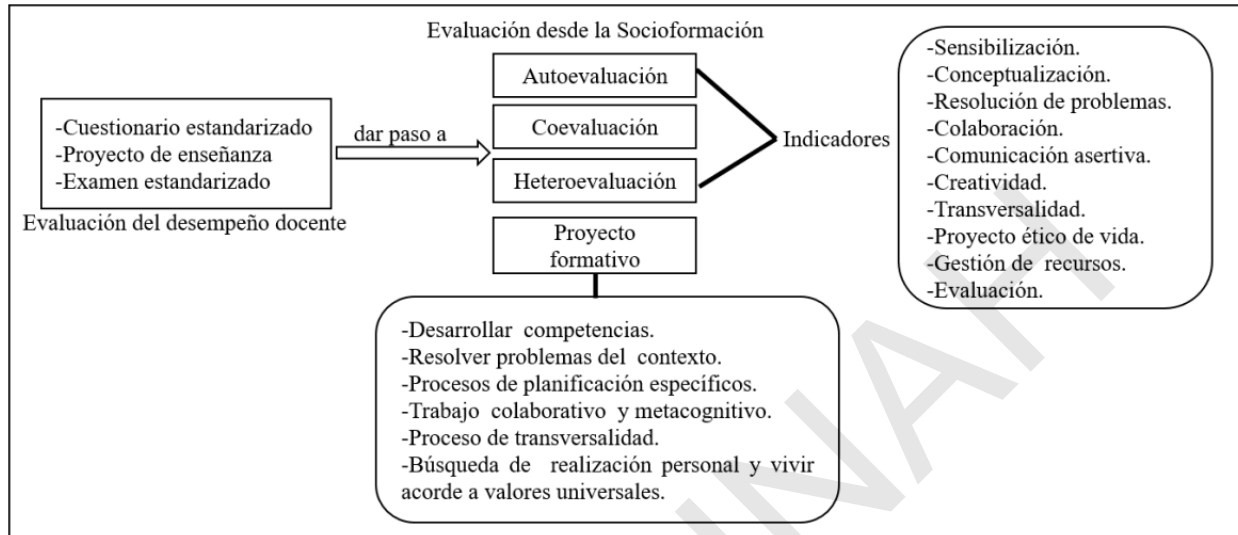
Quiriz-Badillo y Tobón-Tobón (2019) plantean un ejemplo importante sobre los proyectos socioformativos, es el caso de México donde:

Un proyecto de enseñanza o tradicional no es lo mismo que un proyecto formativo, en el primer caso se tiene un proyecto interesado en trabajar con contenidos (véase Figura 2.4). En cambio, los proyectos formativos o llamados socioformativos, se enfocan en realizar diversas actividades para resolver problemas contextualizados y favorecer las competencias con base a evidencias y criterios. Para ello debe considerarse el trabajo colaborativo y la co-creación de saberes; en este sentido, la sociedad con ayuda de las TICS.

Incluir los proyectos formativos como parte de la evaluación del desempeño docente contribuiría en la motivación de los docentes, porque la educación sería dinámica y menos mecánica que con el enfoque de contenidos; de la misma manera, contribuiría para aumentar la investigación y el emprendimiento. (p.111)

Figura 2. 4

Acciones para transformar la evaluación del desempeño de los docentes en México de acuerdo con el enfoque socioformativo



Fuente: Quiriz-Badillo y Tobón-Tobón (2019, p.111)

En el marco de la evaluación socioformativa, Hernández-Mosqueda et al. (2018) resalta que, se busca que los protagonistas de la formación (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, entre otros) reconozcan:

Sus potencialidades, consoliden su proyecto ético de vida y asuman la retroalimentación que la evaluación aporta con base a criterios. Por ello, la evaluación realizada por uno mismo (autoevaluación), los pares (coevaluación), el docente (heteroevaluación) y la comunidad (socioevaluación) son distintos procesos del proceso de crecimiento y formación integral. (p.150)

Supervisión educativa

Varios académicos han mostrado una inclinación teórica a [sic] ver la supervisión educativa como una ciencia de la educación, en este sentido, García Hoz (2008, como citó Pacheco-Montoya et al., 2020), definió la supervisión educativa como:

La dirección de las operaciones y métodos de un determinado sistema escolar. Esto brindó apoyo a la necesidad de desarrollar la pedagogía educativa a nivel institucional como un medio para mejorar la calidad educativa general, desafiar las prácticas administrativas existentes e impulsar la mejora continua. (p.74)

En Latinoamérica, se considera que una de las tareas más importantes, difíciles y exigentes que existen en cualquier organización educativa es, sin lugar a duda, la supervisión, que advierte Pérez-Medina et al. (2018), por cuanto tiene:

La finalidad de asegurar que una persona o grupos de personas logren actuar de manera eficiente. Así mismo, la educación necesita de la supervisión para orientar fundamentalmente la integración comunitaria, utilizando todos los elementos y recursos de la administración en beneficio de la educación.

De allí, la enorme necesidad de estudiar la supervisión educativa como un órgano administrativo garante del cumplimiento de las políticas educativas que impulsan las reformas educacionales y, a la vez, responsable de la aplicación de las normativas legales vigentes.

Por lo que respecta, la supervisión estaría a cargo de los funcionarios que estén facultados para ejercerla, así como representar en su ejercicio al órgano superior correspondiente, es decir, al Ministerio del poder popular para la Educación. (p.64)

Se infiere pues, que “la función supervisora funge como coadyuvante para la articulación de los niveles de concreción de la gestión educativa, por lo que su existencia y quehacer son de vital importancia para el logro de la calidad educativa” (Rangel-Chávez, 2019, p.127).

Teniendo en cuenta a Pacheco-Montoya et al. (2020), la supervisión educativa ha sufrido muchos cambios a lo largo de la historia debido al aumento del número de instituciones educativas:

Sin embargo, no todas las instituciones cuentan con un equipo multidisciplinario que pueda desarrollar e implementar un proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje. En todo el mundo, los administradores educativos han reconocido cada vez más la necesidad de un nuevo desarrollo cultural a través de mejoras pedagógicas universitarias. (p.72)

Como expresa Pérez-Medina et al. (2018), la supervisión en educación debería ser una, integral y consecuente. Pero en la práctica se realizan dos tipos de supervisión:

Una administrativa y otra docente. Es por lo que cuando un supervisor realiza una gira o proyecta una serie de visitas para examinar el estado en que se encuentra la planta física de las instituciones, la carencia de personal, la falta de presupuesto o la marcha de los programas, está haciendo una supervisión de tipo administrativa, esta da elementos para mejorar el sistema en su conjunto.

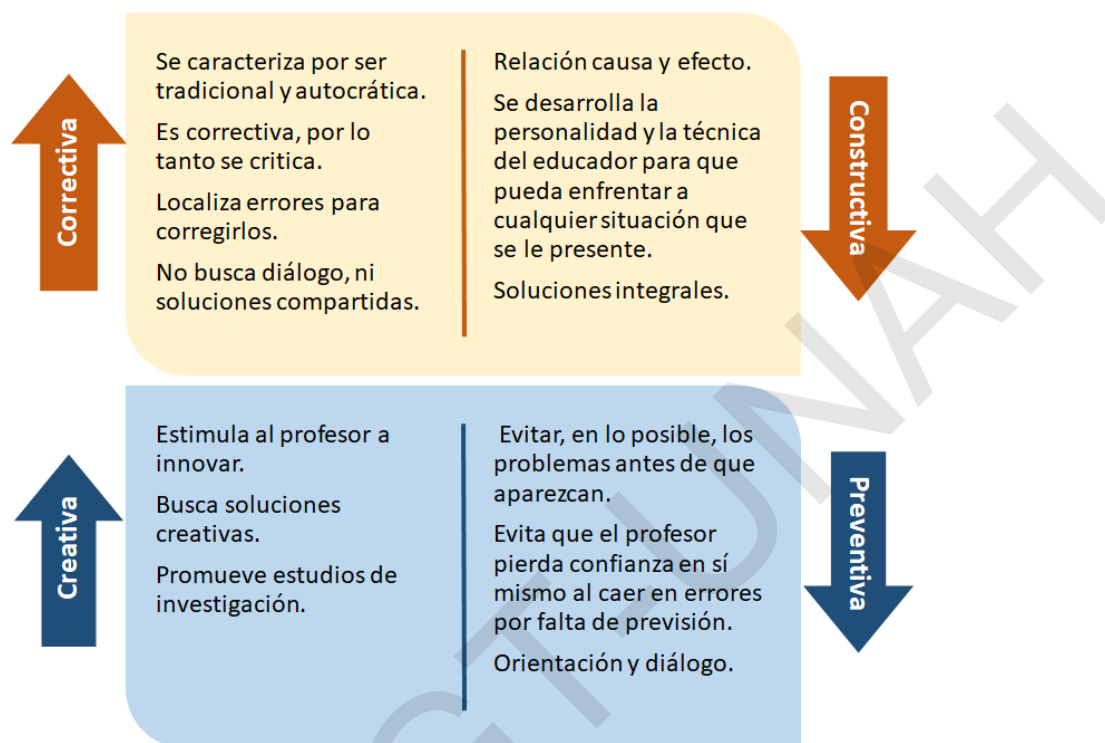
Por otro lado, un supervisor docente tiene como función principal asistir a los educadores para ayudarlos a mejorar el proceso de enseñanza mediante la aplicación de técnicas y procedimientos especializados, los cuales provienen de un proceso de planificación establecida. (p.65)

La UNESCO (2002, como citó Pérez-Medina et al., 2018) mediante reuniones intergubernamentales del Proyecto de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), ha propuesto un “modelo de acompañamiento que establece para ser desarrollado por los supervisores en las escuelas, entendido el proceso directivo como el reflejo de cuatro

subprocesos separados, aunque muy articulados entre sí: la planificación, la organización escolar, el control y la evaluación” (p.66)

Figura 2. 5

Tipos de supervisión educativa



Fuente: elaboración propia con base en datos de Pérez-Medina et al. (2018, p.67)

Desde otro punto de vista, Pacheco-Montoya et al. (2020) indican que supervisión educativa es la que se incluye impulsar la formación continua de docentes y administradores, así como:

La transformación gradual y la mejora del rendimiento académico. Se puede esperar que la calidad educativa mejore como resultado de una supervisión educativa exitosa.

Entonces resulta que la supervisión educativa comprende el proceso de planificar, organizar, ejecutar, regular, controlar y evaluar las acciones de supervisión de los

docentes para impulsar el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores esenciales. (p.74)

Por otro lado, de acuerdo con Olivo-Franco (2020) la supervisión desde una concepción académica es la función escolar que propende a la mejora de la educación mediante:

La asistencia directa a los docentes, al desarrollo del currículo, al desarrollo del personal y al desarrollo de los grupos. Por consiguiente, la supervisión, trasciende o debería trascender la acción fiscalizadora de la inspección, inclinándose hacia el asesoramiento, la guía y la orientación, lo que le confiere un matiz dinámico eminentemente de una práctica social como la educación. (p.173)

A partir de este criterio, es importante mencionar que los estilos de supervisión están “altamente relacionados con los estilos de liderazgo, tan conocidos y tan ampliamente difundidos. De esto podemos concluir que supervisor hoy en día, significa liderar un equipo, no es ser un capataz, un observador o un perspicaz detector de defectos” (Pérez-Medina et al., 2018, p.66). (Véase Figura 2.5)

En la Tabla 2.6 se ha sintetizado algunos autores y sus respectivos aportes relacionados con la gestión y la supervisión educativa y “que se han constituido las bases teórico-conceptuales de los modelos de gestión y supervisión en el ámbito educativo” (Olivo-Franco, 2020, p.171).

Tabla 2. 6

Algunos aportes de autores sobre gestión y supervisión educativa (1996-2006)

Autor / Autores	Aportes	Descripción
Stufflebeam (1996).	Sustenta el modelo de supervisión educativa	Proponen un modelo de supervisión educativa que integra cuatro fases: a) contexto y necesidades, b) Entrada (Input), que comprende la categorización de las funciones del supervisor en el ámbito escolar; c) Acción supervisora: la cual está integrada por: planificar, organizar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar; y d) evaluación del proceso de supervisión.
García, Valle, y Ferrer (1996)	Principios del cambio educativo	○ Proceso del incremento de la participación activa y democrática ○ Proceso del cambio de significado de la actividad.

Autor / Autores	Aportes	Descripción
		○ Proceso del desarrollo y estimulación de la creatividad. ○ Proceso de la motivación.
Casassus (2000)	Propuesta evolutiva e histórica de los modelos de gestión	Propone modelos normativos, prospectivo, estratégico, estratégico-situacional, de calidad total, de reingeniería y comunicacional.
Bertalanffy (2000)	Teoría general de los sistemas de Bertalanffy	Aporta definiciones exactas de conceptos al mismo tiempo las somete a análisis cuantitativo evitando malentendidos donde se expliquen los fenómenos observables insertados en el sistema de supervisión escolar.
Pozner (2000)	Desde la teoría organizacional estudia la gestión educativa desde la complejidad del contexto escolar	Propone tres niveles de gestión en educación: la gestión institucional educativa (macro), la gestión escolar (meso), y la gestión pedagógica (micro)
Chiavenato (2000)	Propone las Funciones Universales de la Administración	Las funciones universales de la administración están relacionadas con las actividades que ejecutan los supervisores.
García (2002)	Principios teórico-conceptuales que rigen la administración de las organizaciones	○ Principio de la objetividad ○ Principio de la autonomía ○ Principio de la interacción humana ○ Principio de la tendencia a la satisfacción de las necesidades ○ Principio de orientación a la cualidad sistémica ○ Principio de la mejora ○ Principio de la situación límite ○ Principio de la restricción ○ Principio de la conectividad ○ Principio de la unidad de administración y la información ○ Principio de la medición.
Bush (2006)	Teoría de Educational Management	Su teoría organizacional de la educación enfatiza en las funciones comunicacionales, de la ambigüedad, colegiadas, políticas, subjetivas y de la cultura organizacional.
Valle et al (2006)	Principios en el ámbito de gestión escolar	○ Principio de la unidad de centralización y descentralización. ○ Principio del aumento de la participación democrática y activa ○ Principio del eslabón fundamental ○ Principio de la consideración de la unidad en la diversidad y viceversa.

Fuente: Olivo-Franco (2020, p.171)

2.1.6. Modelos educativos: construcción teórica

Aunque los maestros definitivamente deben entender que la educación debe utilizar todo lo que la ciencia tiene para ofrecer y seguir su ejemplo, que advierte Makarova y Makarova (2018), pero al hacerlo:

No deben dejarse llevar por todas las innovaciones y nuevas tecnologías, sin importar cuán adecuadas sean para una clase en particular. Además, los nuevos enfoques en la educación crean nuevos desafíos tanto para los profesores como para los estudiantes.
(p.58)

Un modelo educativo de acuerdo con Flores-Talavera (2019), es un patrón o ejemplo que define las maneras de actuación y ejecución del modelo pedagógico:

Incluye la filosofía e ideal del hombre y sociedad; las políticas educativas para llevarlo a cabo, líneas y estrategias de ejecución, gestión y administración escolar. Delinea pautas que regula su operación y normatividad para todos los actores educativos: directivos, padres de familia, funcionarios y sociedad en general.

Se opera a niveles macro del sistema educativo de un país o nación; es decir, a las instituciones escolares de educación básica de un Estado.

En el Modelo Educativo se establecen las formas de organización administrativa y de gestión de las escuelas que integran al sistema. El modelo educativo confirma que: ni la educación ni la enseñanza o la escuela han sido jamás instituciones despolitizadas; ya que el modelo educativo es elaborado a partir de filtros de criterios políticos establecidos para una sociedad y responde a marcos interpretativos. (p.146)

“A lo largo de la historia de la educación se han configurado diversos modelos pedagógicos como representaciones ideales del mundo educativo real, que permiten explicar, comprender y transformar la práctica pedagógica de los profesores” (Ortíz-Ocaña, 2021, p.92).

Del mismo modo, un modelo pedagógico se concreta a niveles del meso del sistema educativo; es decir, en instituciones escolares. Flores-Talavera (2019) afirmó lo siguiente:

Para ser aplicado en todos niveles educativos, e implica las relaciones transdisciplinarias entre Filosofía, Sociología, Psicología, Pedagogía que se establecen con valores, actitudes y roles del maestro y del estudiante.

La transdisciplinariedad es una aportación dada durante los 90's y que define la inclusión de diversas áreas o disciplinas de conocimiento y que trasciende más allá de la disciplina, y de la pluri e interdisciplinariedad; es el concepto de modelo pedagógico la bisagra que entrelaza la realidad del aula de clase con el modelo educativo concebido. (p.147)

Para Ortiz-Ocaña (2021) históricamente los modelos pedagógicos se clasifican en dos tipos:

Instruccional y activista; pero al interior de cada uno de ellos se van generando diferencias que generan otros tipos más específicos de modelos, y así el modelo instruccional refiere al modelo tradicional y al modelo conductista, y por último el modelo activista abarca al modelo desarrollista y al modelo social.

Otros autores clasifican los modelos pedagógicos en seis tipos: clásicos, modernos, contemporáneos, funcionales, estructurales cognitivos y estructurales cognitivo-afectivos. (p.93)

Finalmente, desde la posición de Flores-Talavera (2019), el modelo didáctico, también denominado modelo de enseñanza, es una representación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se utilizan para configurar un currículo a través de:

Planes estructurados que definen las formas de relación entre el contenido de aprendizaje, el maestro y el alumno a través de diversos mecanismos y técnicas de mediación:

materiales educativos y recursos didácticos; dos ejemplos de ello es el modelo de aula invertida y el de los Portafolios.

Este modelo es un instrumento de intervención que se concreta y opera a niveles micro del sistema educativo; en la realidad del aula de clases; e implica las relaciones que se establecen entre los actores educativos a través de estrategias didácticas específicas para un contenido disciplinar o un contexto escolar determinado. (p.147)

Tabla 2. 7

Diferencias entre modelos educativos

Modelo Didáctico / de enseñanza	Modelo Pedagógico	Modelo Educativo	
Micro	Meso	Macro	Nivel
Áulico	Escolar	Institucional - nacional	Concreción
Didácticas, prácticas docentes, técnicas de enseñanza	Teóricas Pedagógicas y disciplinares	Políticas: educativas, económicas, administrativas, gestión y normatividad	Implicaciones

Fuente: Flores-Talavera (2019, p.146)

Desde los aportes de la pedagogía crítica teniendo en cuenta a Carrasco-Aguilar (2018), la educación debe estar orientada al desarrollo de una acción autónoma y responsable, anclada en:

Perspectivas de justicia social, problematizando y cuestionando las acciones que limitan la libertad humana. Esta perspectiva analiza el fenómeno educativo desde un enfoque dialéctico, es decir, a partir de la interacción entre condiciones subjetivas y objetivas – o materiales -que limitan la libertad.

El enfoque dialéctico de la pedagogía crítica es una forma de superar los enfoques culturalistas – subjetivistas – y estructuralistas- prácticas materiales de la sociedad, para

los cual sería necesario analizar no solo las condiciones subjetivas que limitan la libertad humana, sino también las objetivas y como podrían cambiar las unas y las otras. (p.131)

Los diferentes modelos de enseñanza, denotan una permanente problematización y cuestionamiento, esto es denominado por Carrasco-Aguilar (2018) como liberación, concienciación y emancipación:

La emancipación solo sería posible por medio de la autorreflexión, y se encontraría vinculada a las ideas de justicia e igualdad, por lo que educación se orientaría hacia la búsqueda de la liberación educativa, social, localizada y culturalmente asentada.

Dentro de la corriente de la pedagogía crítica, las teorías de la resistencia en educación son aquellas que otorgan importancia central a las nociones de conflicto, lucha y resistencia, mostrando como los mecanismos de reproducción social nunca son completos y se enfrentan con elementos de oposición. (p.149)

En la opinión de Rimari (2016, como citó Romero-Medina 2018), la innovación educativa implica un cambio cultural que afecta a cada individuo, al grupo y al marco institucional:

Implica cambios en las actitudes, en las creencias, en las concepciones y las prácticas en aspectos de significación educativa como la naturaleza y función de la educación y de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción y relación con el conocimiento, la estructura y funcionamiento, y las relaciones entre los diferentes actores involucrados. (p.4)

De la misma manera, como parte de esta construcción teórica sobre los modelos educativos, surge la necesidad de incluir algunas teorías, como lo es el neoliberalismo, que

citando a Casanvas et al. (2021), en educación el neoliberalismo tiene como objetivos principales:

Abrir el mercado educativo para que las empresas privadas puedan realizar negocios en este mercado; ofrecer una formación al servicio de las empresas, adecuándola a las necesidades del mercado de trabajo; disminuir la capacidad de la educación de generar conocimiento y pensamiento crítico; transmitir los nuevos valores neoliberales de competitividad y desigualdad, y precarizar las condiciones del trabajo docente.

La mayor consecuencia de la privatización es la desigualdad educativa y la segregación que genera a partir de un alto porcentaje de concentración escolar según la renta económica y el origen cultural o, lo que es lo mismo, escuelas para pobres y escuelas para ricos. (pp.49-50)

Continúa Casanvas et al. (2021) mencionando que la deriva neoliberal no solo mercantiliza la educación, sino que está introduciendo, “a partir de la llamada innovación educativa, nuevas fórmulas de aprendizaje con el objetivo de que los conocimientos, valores y actitudes de la educación estén directamente al servicio de las necesidades de las empresas y del propio sistema” (p.54).

Consecuentemente de acuerdo a lo descrito anteriormente los modelos educativos permiten generar información y conocimiento en sus beneficiarios, por lo que de acuerdo con Romero-Medina (2018):

Una diferencia clara entre información y conocimiento es que conocer y pensar no es solamente almacenar, ordenar y transferir datos, conocimiento no es igual a un cúmulo de información.

Razón por lo que, es necesario comprender que el conocimiento y la innovación no se centran en la inclusión tecnología física en el sistema educativo, sino que parte de entender que para la construcción del conocimiento y su gestión se debe comprender que solo puede ser procesado y administrado por el cerebro. (p.7)

Tendencias pedagógicas

En la actualidad, “los países de América Latina y el Caribe presentan mayores tasas de escolarización, alcanzando avances relevantes, aunque desiguales, en el nivel de matrícula de la educación secundaria” (Sepúlveda, 2017, p.25).

Pese a que han transcurrido casi 20 años desde la instalación de una perspectiva conceptual innovadora, que advierte Sepúlveda (2017), para la educación técnico-profesional al interior del sistema educativo formal:

El discurso sobre la relevancia de un nuevo paradigma formativo se ha vuelto reiterativo o circular, existiendo escasa evidencia acerca de cambios importantes en la provisión educativa y/o resultados destacables en la experiencia formativa a nivel regional.

De igual manera, los diagnósticos existentes son recurrentes respecto a destacar las falencias de los sistemas educativos nacionales en el objetivo de favorecer el fortalecimiento de este sistema en particular.

La dualidad de un modelo orientado académicamente respecto a otro que sigue siendo concebido como una salida temprana al mundo del trabajo, constituye una situación todavía extendida para el conjunto de los países de la región cuestionándose, en muchos casos, su pertinencia dado el efecto de segmentación social que este contiene. (p.25)

A continuación, en este apartado se hará una explicación de algunos de los muchos modelos educativos que se han elaborado e implementado en las pasadas cuatro décadas, siendo pilotos de implementación que han tenido éxito por el seguimiento y procura de inclusión de las observaciones enfocadas a la mejora continua.

a) Modelo basado por competencias

El modelo por competencias de acuerdo con Crespo-Cabuto et al. (2021) favorece el aprendizaje activo, centrado en el estudiante, donde se realiza una integración de saberes para demostrar desempeños estandarizados con fines de certificación, para dar solución a problemas del sector productivo, considerando los requerimientos de los empleadores. Es decir que:

A pesar de que este modelo surge en el campo laboral, se integra al ámbito educativo como una propuesta muy pertinente para vincular a la educación superior con las organizaciones, debido a que considera las necesidades del entorno laboral y social. (p.4)

El concepto de las competencias definido y descrito por la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2013, como citó Castillo Sarabia & Villalpando Cadena, 2019), establece que:

Las competencias permiten que los individuos puedan adquirir y aplicar nuevos conocimientos y competencias en forma continua; son además importantes para el aprendizaje permanente de los trabajadores, así como para incrementar la productividad de la industria, pues esta, exige a los trabajadores contar con una serie de conocimientos, habilidades y destrezas que van más allá de lo académico y lo técnico. (p.42)

Desde otro punto de vista y teniendo en cuenta a Makarova y Makarova (2018), la educación orientada por competencias evoluciona a expensas de la transformación cualitativa no solo de los procesos educativos, sino también:

De todos los aspectos de las actividades de enseñanza y aprendizaje, debido a las oportunidades que ofrecen las modernas tecnologías educativas, y tiene en cuenta los siguientes rasgos característicos principales: i) intercambio de información y funcional interconexión de tareas y metas educativas; ii) necesidad de unificar y armonizar las actividades de varias unidades mientras resuelve la mayoría de las tareas y metas educativas; iii) uso de tecnologías digitales en el aprendizaje- proceso de aprendizaje en particular y el desarrollo educativo en general. (p.58)

Asimismo, las teorías modernas del aprendizaje combinado describen definiciones que van desde una combinación de tecnologías digitales hasta una combinación de enfoques pedagógicos, como expresan Makarova y Makarova (2018), que proponen una combinación de cuatro teorías del aprendizaje:

Constructivismo, conductismo, conectivismo y cognitivismo, para enfrentar desafíos y optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes dentro del marco pedagógico. El aprendizaje combinado como una mezcla beneficiosa para los estudiantes de aprendizaje presencial y en línea definen el blended learning como un aprendizaje presencial y a distancia que adquiriría la modalidad tutorial en la que los estudiantes reciben los materiales de enseñanza y aprendizaje digitalizados y los libros de texto electrónicos (en diferentes dispositivos) y además tienen un contacto tutorial presencial con instructores, tutores y otro personal académico en el campus. (p.60)

El modelo conductista se caracteriza por beneficiar la “certificación individual, la que se alcanza al demostrar comportamientos estandarizados, necesarios para cubrir las demandas laborales; es decir, el aprendizaje se mide mediante conductas observables, que se refuerzan con

estímulos que propician respuestas positivas” (Pellón, 2013; Posso et al., 2020, como citó Crespo-Cabuto et al., 2021, p.5).

De esta forma, es importante considerar que, “como parte del cambio de paradigma planteado en los modelos de competencias con respecto a la educación tradicional, la motivación no se alcanza a partir del éxito, sino se considera como una dimensión humana basada en el deseo de aprender” (Ramírez-Díaz, 2020, p.4).

Al referir a las competencias desde criterios que se plantean como elementos observables, por ejemplo, las conductas, se detalla en la Tabla 2.8, con base en Ramírez-Díaz (2020), las competencias de acuerdo con:

Los comportamientos en situaciones particulares, en principio destacan elementos observables que manifiestan rasgos de la personalidad, por lo que constituyen la unidad visible de las competencias. Los modelos por competencias distintivas y competencias genéricas son considerados conductistas. (p.5)

Por otra parte, desde el modelo constructivista, como lo hace notar Bejar y Quispe (2020, como citó Crespo-Cabuto et al., 2021), se busca una integración y transformación desde el aprendizaje significativo a través de:

La aplicación de lo aprendido en la resolución de problemas cotidianos. Este modelo considera el contexto como un aspecto que incide de forma activa en el aprendizaje; por lo cual, el docente parte de las experiencias previas de sus estudiantes, para desarrollar nuevos conocimientos, integrarlos y volverlos significativos; con el fin de aplicarlos en otras situaciones de su vida. (p.5)

En la misma tabla, “el modelo de competencias funcionales, creado y desarrollado por Sydney Fine, se inclina por un análisis ocupacional de naturaleza constructivista” (Ramírez-Díaz, 2020, p.5).

Tabla 2. 8

Modelos de gestión por competencias

Modelo	Características	Niveles	Conceptos base
Competencias distintivas	Se centra en las características que diferencian a cada persona, para crear un perfil individual a partir de los resultados de su trabajo, mediante la generalización de competencias	1) Estáticas: aprovechamiento de recursos tangibles 2) Coordinación: funcionales o de cohesión organizacional directiva 3) Dinámicas: para la adaptación, integración, construcción o reconfiguración de nuevas competencias y adaptación al cambio	Talento humano
Competencias genéricas	Se fija en las conductas y el logro de resultados desde la consecución de objetivos o metas, mediante el desempeño según las ocupaciones y las similitudes entre estas	1) Instrumentales: comprender y manipular ideas, métodos y destrezas varias 2) Interpersonales: expresión de sentimientos, criticidad y autocrítica 3) Sistémicas: comprensión, sensibilidad y conocimiento sistémicas de la organización	Mejores prácticas y <i>Benchmarking</i>
Competencias funcionales	Se interesa en el desempeño para gestionar el logro de objetivos específicos de la organización, así como el logro de resultados mínimos	1) Cardinal: demandas generales adheridas a la visión organizacional 2) Específica: aplicada a grupos definidos	Competencias técnicas, normalización de competencias y certificación por competencias

Fuente: Ramírez-Díaz (2020, p.5)

Por último, como señalan Quintal-Berny y Bolaños-Arias (2021), el modelo socioformativo une dos términos:

Sociedad y formación, que significa priorizar el desarrollo humano en un entorno social real. Este enfoque guía el crecimiento pleno de los estudiantes mediante el desarrollo de su talento a través de aprendizajes significativos que van realizándose plenamente al resolver problemas sociales y ambientales de su contexto por medio de emprendimiento de proyectos transversales que implican habilidades del pensamiento complejo, manejo

del conocimiento y trabajo colaborativo, estos aspectos ayudan a dar un sentido ético a la vida de los estudiantes. (p.41)

Este enfoque busca una formación integral del estudiante, a través del desarrollo de un proyecto ético de vida y una visión holística, que advierte Tobón (2017, como citó Crespo-Cabuto et al. 2021), permite la movilización de saberes para solucionar problemas que mejoren la realidad social:

La socio formación, permite una valoración del currículo en forma holística, en la cual se consideran los retos de la sociedad del conocimiento; además, se requiere la atención de los problemas sociales, con la finalidad de favorecer la calidad de vida a través del desarrollo social y económico del contexto inmediato. En este sentido, analizar el contexto interno y externo implica no solo la identificación de problemas del contexto desde la perspectiva particular del área de conocimiento, sino en una perspectiva interdisciplinar. (p.5)

Martínez-Iñíguez et al. (2021) plantea que se cuenta con aportaciones del enfoque de la “socio formación en diversos campos, tales como: la gestión curricular, la cultura de calidad en educación superior, la función directiva en instituciones educativas, el talento humano, la evaluación de modelos educativos, la formación para la sostenibilidad, entre otros” (p.55).

Otros autores han afirmado lo siguiente:

Otras características de este enfoque socioformativo son: a) propone la implementación de proyectos formativos como propuesta didáctica preponderante y la figura del docente como mediador y no como catedrático; b) el enfoque en la gestión del talento humano no solo de los estudiantes sino también en los docentes; y, c) promueve la colaboración y participación de los diferentes actores educativos en el proceso de desarrollo curricular,

para que al docente se le facilite el desarrollo de dichas competencias durante el proceso educativo.

En este sentido, este enfoque permite una gestión curricular con visión global, considerando alianzas, gestionando recursos económicos, materiales y humanos, así como el seguimiento de los resultados de manera periódica; con el fin de desarrollar una formación más integral, articulando los saberes y motivando el compromiso ético de los estudiantes.

Para lograr una gestión curricular holística, la socio formación establece 12 fases para su desarrollo: a) planeación del liderazgo y equipo de trabajo, b) planeación de la realización o mejoras del modelo educativo institucional, c) estudio del contexto interno y externo, d) planeación del perfil de egreso y proceso de egreso, e) planeación del proceso de ingreso por competencias, f) planeación de la malla curricular, g) reglamento de formación y evaluación, h) planeación de la gestión académica, i) planeación de espacios formativos, j) gestión del talento humano por competencias, k) planeación y gestión de recursos, y, l) mediación para la formación integral, el aprendizaje de las competencias y la calidad de vida. (Crespo-Cabuto et al., 2021, p.5)

En la socio formación, el aprendizaje no es solamente para el individuo, como expresa Lema-Loja (2019), también lo “hacen los grupos, las organizaciones, las redes, la sociedad, mediante la contribución de acciones por parte del estudiante para solventar los problemas del entorno, por lo tanto, los problemas se convierten en retos generando proyectos de investigación” (p.3).

Desde la posición de Jofré-Araya (2009), para analizar la formación inicial y continua de los docentes de enseñanza media desde el enfoque de las competencias, se describen cuatro categorías:

La técnica, la metodológica, la social y la personal. Por otra parte, al plantear categorías hemos considerado las funciones que están llamados a desempeñar los docentes en el ejercicio de su profesión y las demandas que le plantean, entre otros: los padres de los alumnos; las instituciones de educación superior y/o pequeñas empresas donde se emplean los alumnos que egresan de la enseñanza obligatoria; las autoridades políticas. (p.94)

En la Figura 2.6, se resumen las cuatro grandes competencias profesionales docentes de acuerdo con Jofré-Araya (2009):

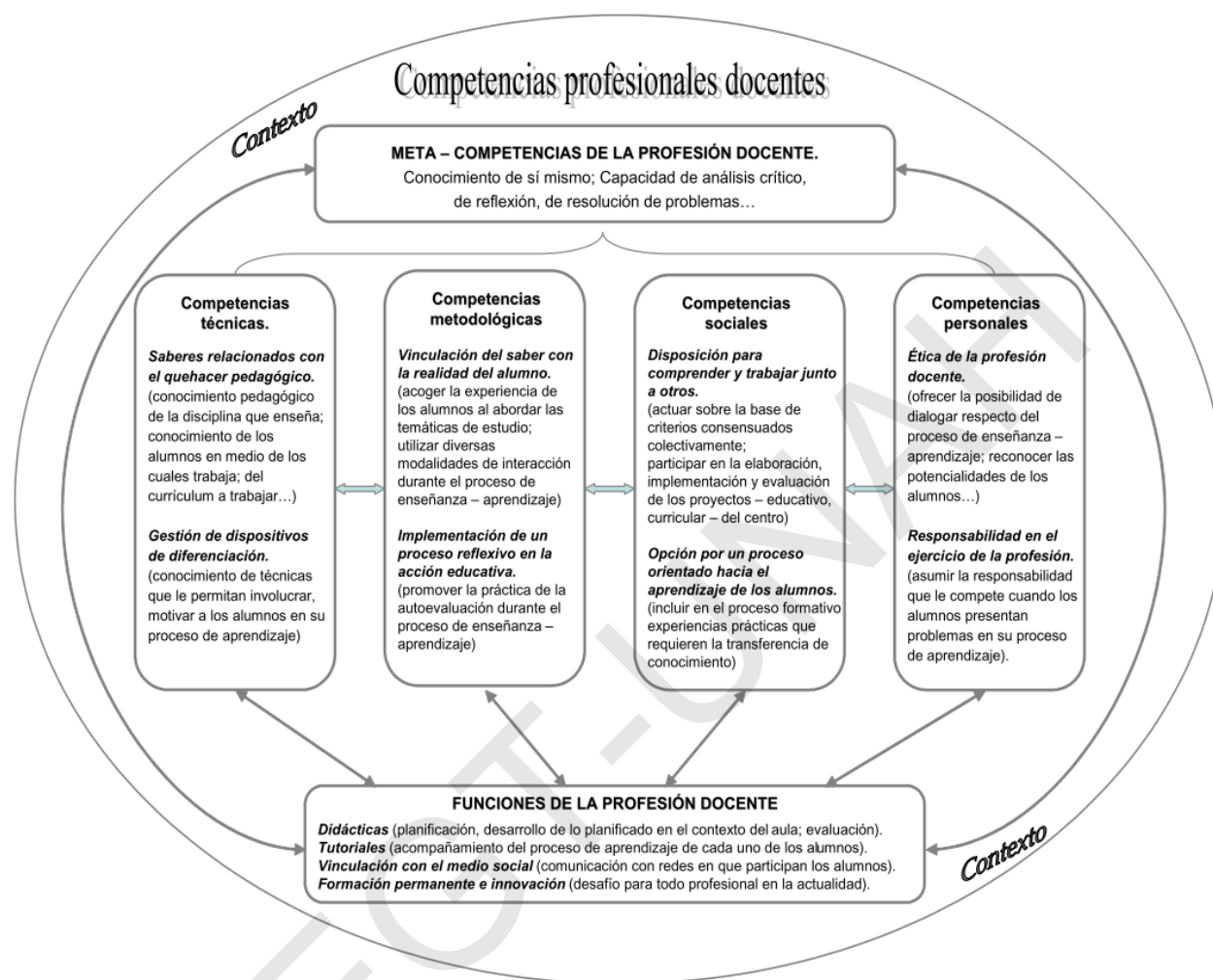
a) competencia técnica: implica demostrar, en el quehacer docente, que se poseen los conocimientos especializados que permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: los saberes relacionados con el quehacer pedagógico y la capacidad para gestionar dispositivos de diferenciación.

b) competencia metodológica: hace referencia al saber aplicar los conocimientos a la situación profesional concreta-entorno, centro educativo, alumnos, utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.

Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la vinculación del saber con la realidad del alumno y la capacidad de implementar un proceso reflexivo en la acción educativa.

Figura 2. 6

Competencias profesionales docentes



Fuente: Jofré-Araya (2009, p.104)

c) competencia social: implica poner atención a las nuevas exigencias del contexto, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás integrantes de la comunidad educativa y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la disposición para comprender y trabajar junto a otros y la capacidad para optar por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos.

d) competencia personal: implica tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y revitalizar las posibles frustraciones. Esta competencia se asienta en dos dimensiones: la ética de la profesión docente y la responsabilidad en el ejercicio de la profesión. (p.103)

b) Modelos TPACK y SAMR

En la literatura se puede identificar y resaltar que existen dos marcos conceptuales que son referenciados con frecuencia para informar sobre el diseño de programas educativos que incorporen el componente de capacidad digital de formación docente, para ello, desde el punto de vista de:

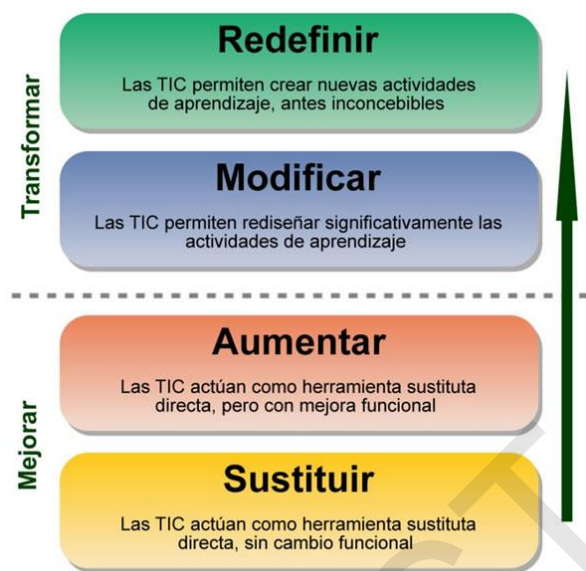
Mishra y Koehler (2006, como citó Fallon, 2020) el modelo TPACK es la sigla que corresponde en inglés al concepto Technological Pedagogical Content Knowledge (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido) que estudia la integración de la tecnología en la educación y en la opinión de Puente dura (2006, como citó Fallon, 2020) el Modelo SAMR son las siglas en inglés Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition (sustitución, aumento, modificación, redefinición) que es esencialmente un marco descriptivo que se debería seguir para mejorar la integración de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el diseño de actividades.

El SAMR mapea diferentes usos educativos de la tecnología jerárquicamente en niveles o etapas, progresando desde la Sustitución "hacer digitalmente" lo que tradicionalmente se ha llevado a cabo utilizando recursos convencionales hasta la redefinición (currículo, pedagogía y práctica reconceptualizados a través de tecnologías digitales).

SAMR ha sido ampliamente adoptado por los formadores de docentes y las escuelas como una guía pragmática para señalar el progreso del desarrollo de las TIC, mientras trabajan hacia lo que se considera la posición utópica de redefinición curricular a través de la tecnología. (p.2452)

Figura 2. 7

Modelo de SAMR de Puentedura (2006)



Fuente: Fallon (2020, p.2453)

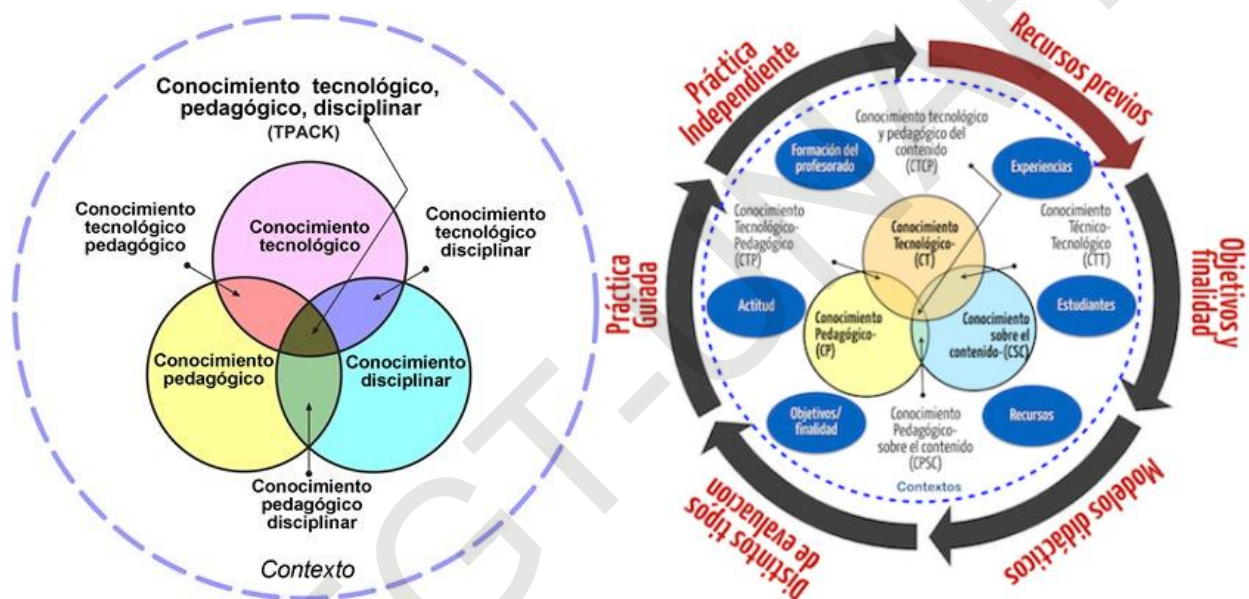
Un marco más amplio e inclusivo que de alguna manera aborda las deficiencias del SAMR es el modelo de Conocimiento Tecnológico del Contenido Pedagógico o modelo TPACK “modelo que explica cómo la comprensión de los docentes sobre las tecnologías educativas y el conocimiento del contenido pedagógico (PCK) interactúan entre sí para producir una enseñanza eficaz con la tecnología” (Fallon, 2020, p.2453).

Entendemos que para hablar de un docente competente en cuanto a las TIC es necesario hacerlo desde una perspectiva amplia y general, como señala Gutiérrez-Portlán (2014):

Los elementos necesarios para que tengan los profesores de cara a una integración efectiva de la tecnología en sus clases. Por lo que se hace necesario un modelo teórico denominado Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) que se basa en tres componentes centrales y en sus interacciones: conocimientos, tecnología y pedagogía. (p.55) (Véase Figura 2.8)

Figura 2. 8

El Marco TPACK de Mishra y Koehler (2006)



Fuente: Fallon (2020, p.2454)

Si bien TPACK como dice Ndongfack (2015, como citó Fallon, 2020) reconoce la relación integradora entre el conocimiento del contenido conceptual y la pedagogía y la tecnología:

Dentro de los programas de formación docente esta relación rara vez se refleja en el diseño del curso y las prácticas docentes. Existen problemas estructurales fundamentales en muchos programas de formación docente que van en contra de la construcción del conocimiento integrador del TPACK.

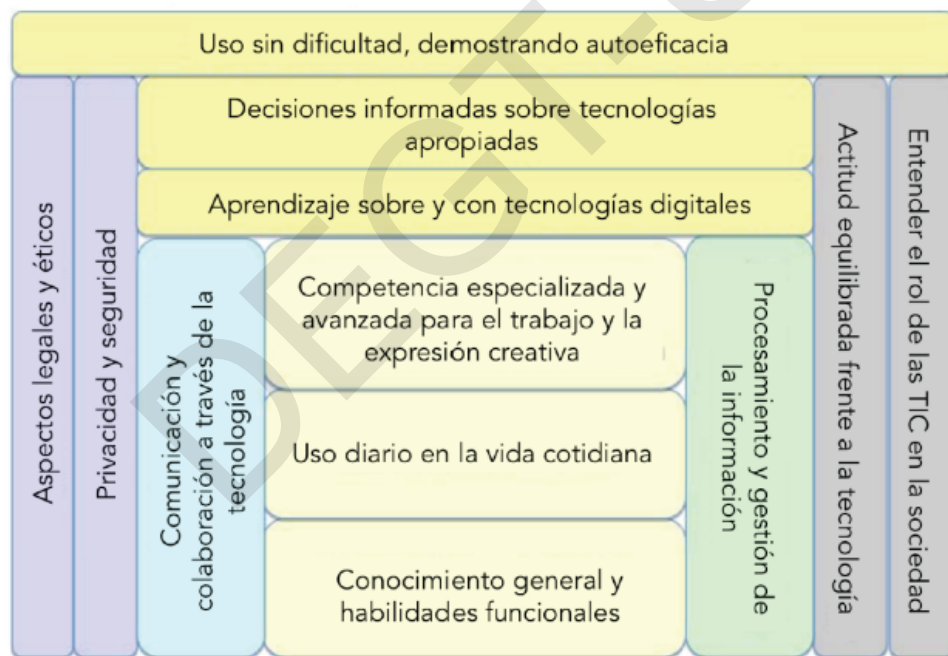
Estos incluyen una tendencia a centrarse en desarrollar el conocimiento de la pedagogía y el contenido por separado y empoderarlos (a los estudiantes) con algunas habilidades informáticas básicas, no cómo integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p.2454)

Como se puede observar en la Figura 2.9, continua planteando Fallon (2020) lo siguiente:

Los pilares verticales morados y grises representan competencias que incluyen la comprensión de consideraciones legales y éticas, impactos y efectos personales y sociales, y elementos disposicionales como mantener una actitud equilibrada y objetiva hacia la innovación tecnológica y la voluntad de explorar el potencial de las tecnologías emergentes para beneficio personal y profesional.

Figura 2. 9

Elementos del modelo de competencia digital



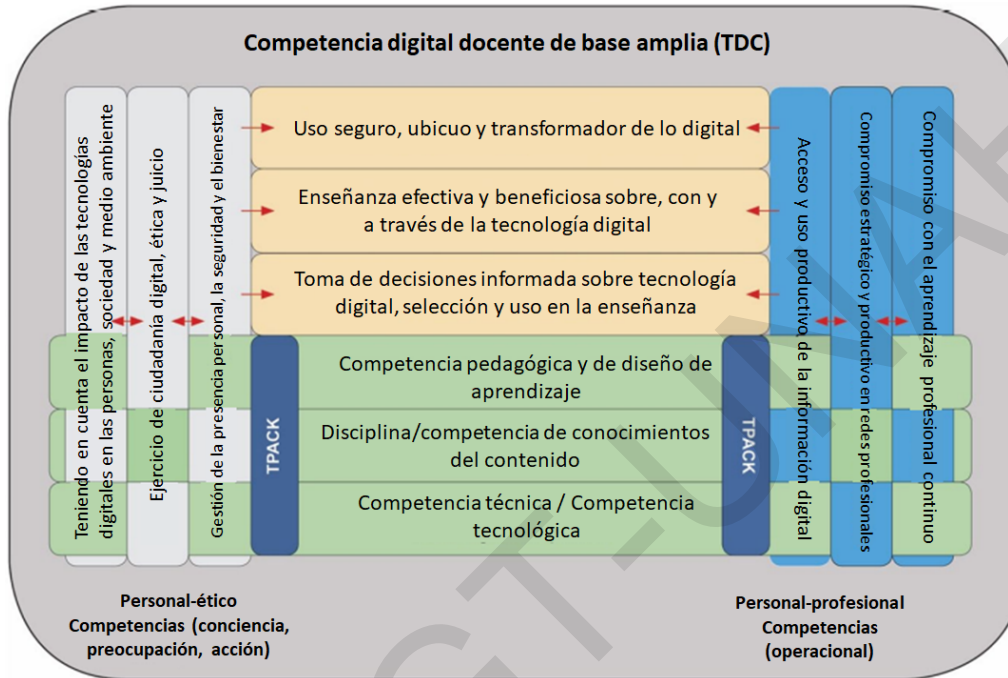
Fuente: Fallon (2020, p.2456)

A medida que se desarrolla la competencia, la reflexión personal y los mayores niveles de integración en todos los aspectos de la actividad diaria contribuyen a una

mayor conciencia de cómo se puede aprovechar el uso apropiado de la tecnología digital a lo largo de la vida, lo que lleva a una selección y un uso sin problemas personales y profesionalmente beneficiosos. (p.2456)

Figura 2. 10

El Marco de la competencia digital docente



Fuente: Fallon, 2020 (p.2459)

De acuerdo con Fallon (2020) el marco de la Competencia Digital Docente sus siglas en ingles TDC (Teacher Digital Competence) como se muestra en la Figura 2.10, representa:

Esquemáticamente una conceptualización de base amplia de la competencia digital docente. Si bien el marco podría usarse igualmente para informar el conjunto de competencias de los docentes en ejercicio, la discusión que sigue y las sugerencias de uso se centran específicamente en su aplicabilidad a la formación docente. En cuanto a las competencias curriculares, el marco TDC amplía las competencias alineadas con TPACK que se centran específicamente en las habilidades y capacidades necesarias para integrar recursos digitales para apoyar el aprendizaje de las materias.

Las barras horizontales verdes representan los elementos principales de TPACK, con los pilares laterales verticales de color azul oscuro que indican su naturaleza integrada en la formación de las capacidades y habilidades necesarias para utilizar las tecnologías digitales para el aprendizaje basado en materias.

La competencia técnica se refiere a un conocimiento sólido de la 'mecánica' del funcionamiento de varias tecnologías digitales, como dispositivos móviles, aplicaciones, servicios de red, etc.

La competencia tecnológica se centra más en la comprensión teórica relacionada con el papel y el potencial de las tecnologías digitales en la enseñanza. (pp.2459-2461)

c) Modelos explicativos de aprendizaje

Rosé et al. (2019) plantea que a medida que avanza la inteligencia artificial (IA), las técnicas de modelado y los modelos educativos que producen se vuelvan cada vez más complejos y, a menudo, involucran decenas de miles de parámetros o más:

Si bien se están logrando avances hacia la interpretación de modelos complejos en las comunidades centrales de aprendizaje automático, sigue siendo cierto que en estos casos de modelado de "caja negra" los equipos de investigación pueden tener pocas posibilidades de mirar dentro para tratar de comprender cómo, por qué o incluso si dichos modelos funcionan. (p.2943)

Los modelos de aprendizaje explicativos como una parte clave de un enfoque iterativo de ingeniería de aprendizaje basado en datos. Rosé et al. (2019) afirmó lo siguiente:

Este enfoque no se trata solo de hacer un buen uso de los datos cuantitativos, sino también de hacer un buen uso de la teoría y los datos cualitativos.

Prácticas de investigación colaborativas centradas en el ser humano, incluida la investigación de diseño educativo, métodos de análisis de tareas cognitivas y métodos de interacción humano- computadora (HCI) son una parte central del desarrollo y la aplicación del modelo. (p.2946)

d) Modelo Cognitivo Afectivo de Aprendizaje Inmersivo (CAMIL)

Con predicciones de que la realidad virtual (VR) y las tecnologías relacionadas podrían llegar a 15 millones de estudiantes para 2025, según Goldman Sachs (2018, como citó Makranski & Petersen, 2021), es natural que:

El número de estudios de investigación sobre el aprendizaje con RV esté aumentando rápidamente. La realidad virtual se ha definido como un sistema de medios complejo que abarca una configuración tecnológica específica para la inmersión sensorial, así como un medio de representación de contenido sofisticado, que es capaz de simular o imitar mundos reales e imaginarios.

Se puede acceder a la realidad virtual a través de varias pantallas, como una computadora de escritorio, una pantalla montada en la cabeza (HMD) o un entorno virtual automático de cueva (CAVE). El factor principal que distingue una sesión de aprendizaje de RV a la que se accede a través de HMD y CAVE en comparación con una sesión de RV a la que se accede a través de una computadora de escritorio es el grado de inmersión.

La inmersión es una medida objetiva de la viveza que ofrece un sistema, y la medida en que el sistema es capaz de aislarse del mundo exterior. (p.937)

Makranski y Petersen (2021) afirma que el Modelo Cognitivo Afectivo de Aprendizaje Inmersivo (CAMIL) proporciona una teoría del cambio que describe:

Cómo no es el medio del aprendizaje en realidad virtual inmersiva en sus siglas en inglés IVR (Immersive Virtual Reality) lo que causa más o menos aprendizaje, sino que el método de instrucción utilizado en una lección de IVR será específicamente efectivo si facilita las posibilidades únicas del medio. (p.940)

Por lo tanto, CAMIL reconoce que las teorías motivacionales y de aprendizaje que se han desarrollado para medios menos inmersivos se generalizan al aprendizaje en IVR; como continua expresando Makranski y Petersen (2021), el modelo predice que:

Habrà una interacción cuando la instrucción facilite una de las dos posibilidades principales de aprendizaje en IVR: presencia y agencia. Además, el CAMIL describe cómo estas dos posibilidades resultan de las características tecnológicas y cómo predicen el aprendizaje a través de procesos afectivos y cognitivos.

Finalmente, el modelo describe cómo seis factores afectivos y cognitivos, incluidos el interés, la motivación intrínseca, la autoeficacia, la encarnación, la carga cognitiva y la autorregulación, conducen a la adquisición de conocimientos fácticos, conceptuales y procedimentales, así como a la transferencia de conocimientos. (p.941)

Por otra parte continua señalando Makranski y Petersen (2021), que el modelo CAMIL distingue entre tres dimensiones diferentes de presencia, que incluyen la presencia física, social y de uno mismo:

La definición de presencia física como un estado psicológico en el que los objetos físicos virtuales se experimentan como objetos físicos reales de forma sensorial o no sensorial.

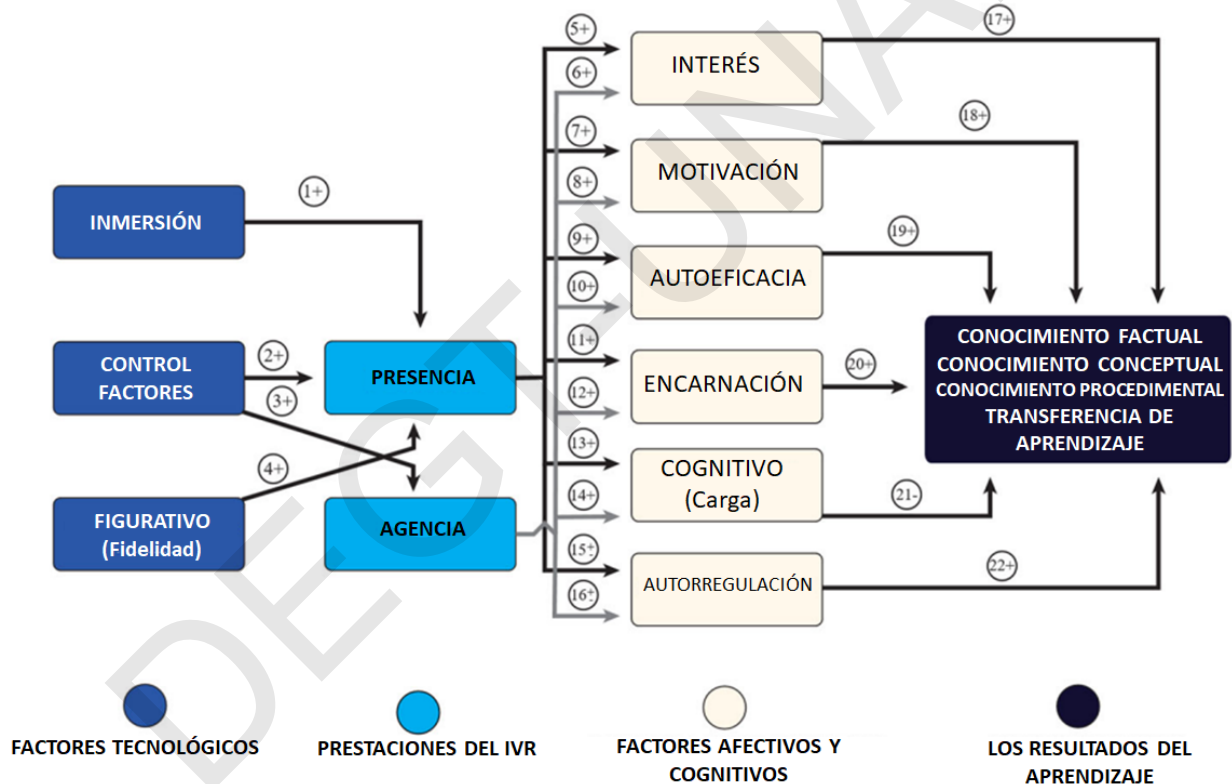
La presencia social se define como un estado psicológico en el que los actores sociales virtuales se experimentan como actores sociales reales de manera sensorial o no sensorial.

La autopresencia se define como un estado psicológico en el que el yo o los seres virtuales se experimentan como el yo real de forma sensorial o no sensorial. (p.943)

El modelo CAMIL amplía la “investigación y las teorías anteriores de los campos de la realidad virtual, multimedia, psicología y tecnología educativa, para describir cómo IVR puede conducir a la adquisición de conocimientos fácticos, conceptuales y procedimentales, así como a la transferencia de aprendizaje” (p.953).

Figura 2. 11

Resumen del Modelo CAMIL



Fuente: Makranski y Petersen (2021, p.943)

e) Modelos de aprendizaje en línea

La necesidad de un aprendizaje activo, interesante y permanente es cada vez mayor, y existe la demanda aun sin satisfacerse en su totalidad, teniendo en cuenta a Larionova et al.

(2018) que mencionó lo siguiente:

A pesar de la rápida difusión que muchos centros de educación de países desarrollados están ofreciendo con los Cursos masivos abiertos en línea con sus siglas en ingles MOOC (Massive Open Online Courses) y así contribuir al mayor acceso a la educación.

Las razones de esto incluyen problemas con los cursos en línea existentes y bajos niveles de motivación de los estudiantes por cursos más tradicionales, particularmente entre aquellos pertenecientes a la llamada “Generación Z”.

Se argumenta que esta generación, cuyo uso de la tecnología impregna casi todos los aspectos de la vida, están acostumbrados a acceder, recuperar y asimilar información rápidamente, y tienen la necesidad de relacionarse con otros (entre otras características distintivas).

Los siguientes puntos indican algunas posibles tendencias en la educación en línea:

1) Cambiar el enfoque de las actividades organizacionales relacionadas con la implementación de MOOC en la educación superior de indicadores cuantitativos a cualitativos. Esta tendencia se hizo especialmente notoria en los últimos años.

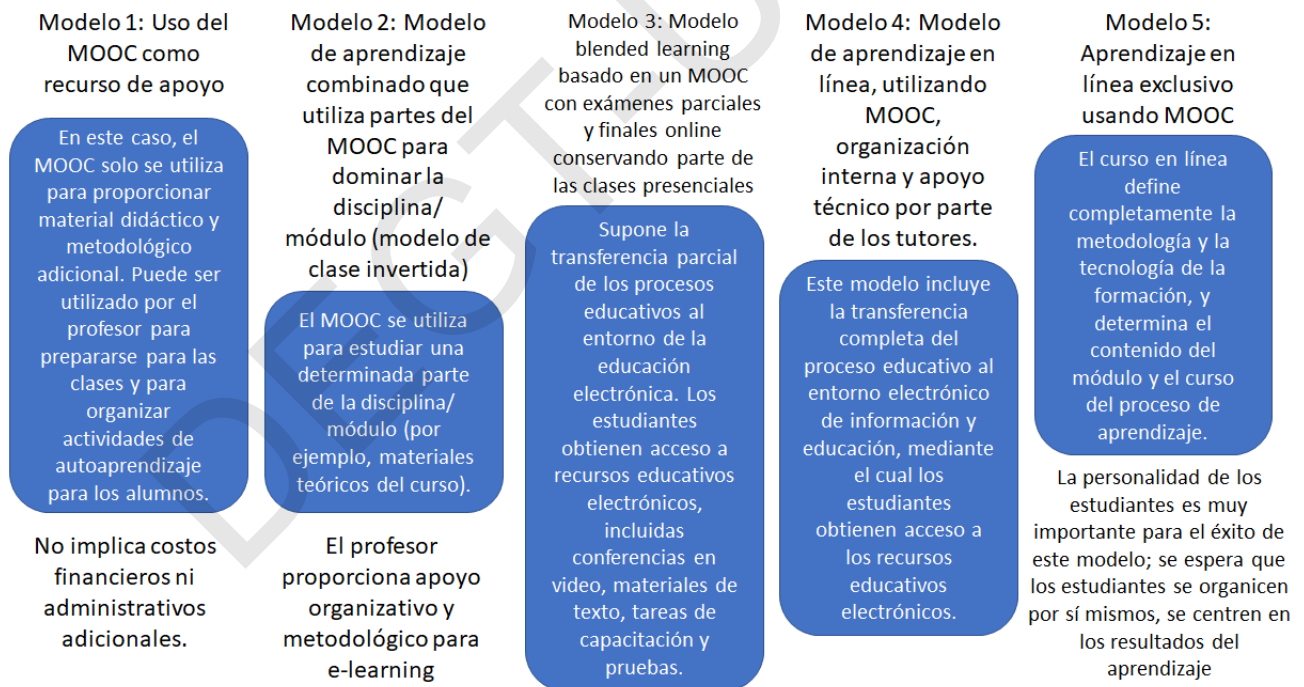
2) Extensión del desarrollo de la teoría y la investigación con respecto tanto a los MOOC como a la percepción de los estudiantes sobre los cursos en línea.

3) Universidades que demuestren la intención de avanzar hacia un seguimiento independiente del conocimiento de los estudiantes, involucrando a los MOOC como instrumento de evaluación de los resultados del aprendizaje en la educación superior.

- 4) Deseo de explicar las estadísticas de los MOOC utilizando investigación cognitiva y psicológica (el estudio de la percepción de datos; estudio de factores personales relacionados con la selección de cursos en línea; análisis de la participación de los estudiantes por medio de encuestas y entrevistas.
- 5) Incrementar la diversificación de la esfera de la educación en línea.
- 6) Incremento en el número de programas que consisten en MOOC en parte o en su totalidad.
- 7) Uso de elementos MOOC interactivos para el aprendizaje combinado para lograr objetivos educativos. (pp.71-72)

Figura 2. 12

Tipos de modelos de aprendizaje en línea



Fuente: elaboración propia con base en datos de Larionova et al. (2018, p.73-74)

f) Modelo de aula invertida en aula técnica y educación vocacional

El panorama educativo está experimentando un cambio significativo como resultado de las innovaciones tecnológicas. Como dice Villalba et al. (2018) estas nuevas tecnologías y enfoques de la educación ya están teniendo un impacto claro y positivo en la provisión de educación superior:

Las aulas invertidas (Flipped Classroom) se han vuelto cada vez más populares y, a veces, controvertidas. El enfoque de aula invertida consiste en actividades de enseñanza y aprendizaje en las que los estudiantes ven una lección en video fuera de la clase a través del aprendizaje a distancia y tienen actividades prácticas en la clase.

Las actividades que tradicionalmente se realizan en clase ahora se realizan durante el tiempo libre de los estudiantes antes de la clase. La idea del aula invertida surgió a principios del siglo XIX. La Academia Militar de los Estados Unidos en West Point creó un conjunto de métodos de enseñanza, es decir, los estudiantes utilizaron fuentes proporcionadas por sus maestros para aprender antes de la clase, mientras que el tiempo de clase se utilizó para la cooperación grupal para resolver problemas en forma conjunta. (p.444)

Como principales sustentos teóricos del aula invertida o “Flipped classroom”, citando a Hafidi (2018, como citó Carranza-Guevara, 2022), expresa que:

Se enfocan esencialmente en brindar gran parte del tiempo en actividades en donde el estudiante es el actor principal de su aprendizaje (resolución de conflictos, trabajar cooperativamente, entre otros). Y no a la clásica explicación teórica que puede ejecutarse en casa mediante distintas fuentes tecnológicas, ayudando a la adaptación de las diversas cadencias de aprendizaje del estudiante. (p.14)

En un intento por motivar a los niños y jóvenes, en los últimos años, los profesores e investigadores están probando nuevas metodologías, como expresa Villalba et al. (2018), la mayoría de las cuales involucran:

Tecnologías y enfoques más prácticos para adaptar la educación a los nuevos alumnos. Esto es aún más importante para los estudiantes que eligen una educación vocacional. La formación profesional se caracteriza por aprender haciendo, debido al elevado número de horas de práctica necesarias. El aprendizaje invertido puede ayudar aquí al mover el contenido teórico fuera del aula y usar el tiempo de clase para actividades prácticas.

No existe un consenso claro sobre la definición de aprendizaje invertido; sin embargo, la mayoría de los investigadores coinciden en que, en un aula invertida las tareas que tradicionalmente se realizan en el aula, deben realizarse fuera del salón de clases, y viceversa, es decir, tarea en el salón de clases.

Lo que hace que un aula invertida sea diferente es el uso sistemático de la tecnología para brindar conocimiento declarativo. El uso de videos en línea es muy similar a una clase magistral, y las herramientas de hoy en día facilitan que los profesores creen sus propios videos, lo que ha dado un impulso a este modelo. (p.443)

Por otro lado, Uzunboylyu (2017, como citó Carranza-Guevara, 2022) manifiesta que son cuatro las bases del aula inversa, entre ellos está:

El flexible environment (entorno flexible), donde los docentes generan entornos adaptables, los estudiantes escogen el momento e instante donde aprender, brindándoles una gran flexibilidad al mecanismo. Así mismo los maestros que toman tiempo en sus clases son más flexibles a sus perspectivas en los períodos de aprendizaje y en la medición de alumnos.

También respecto al learning culture, donde el modelo del aprendizaje se transforma de forma deliberada, cambiando la instrucción hacia una perspectiva basada en el estudiante, en el que el tiempo de la sesión de clase se enfoca en indagar los tópicos de manera más profunda y a generar más oportunidades de aprendizaje. Los alumnos son parte dinámica en la generación del conocimiento, midiendo su aprendizaje de forma personalmente significativa.

Además, de acuerdo con el contenido internacional, los docentes piensan de forma continua cómo pueden hacer uso de la metodología invertida para hacer que los alumnos logren desarrollar la comprensión conceptual.

Finalmente, la fluidez del mecanismo. Los maestros hacen uso del contenido intencional para optimizar el tiempo de la sesión de clase con el objetivo de adquirir estrategias y técnicas activas de aprendizaje enfocados en el alumno. (pp.17-18)

El modelo de aula invertida, dicho con palabras de Villalba et al. (2018) está de acuerdo con la idea del aprendizaje combinado:

En el aprendizaje combinado, los métodos tradicionales del aula se combinan con los medios digitales en línea. El aula invertida incluye algunos elementos de control del alumno sobre el tiempo, el lugar, la ruta y/o el ritmo porque el modelo permite a los alumnos elegir el lugar donde reciben el contenido y la instrucción en línea y controlar el ritmo al que se mueven a través de los elementos en línea. (p.444)

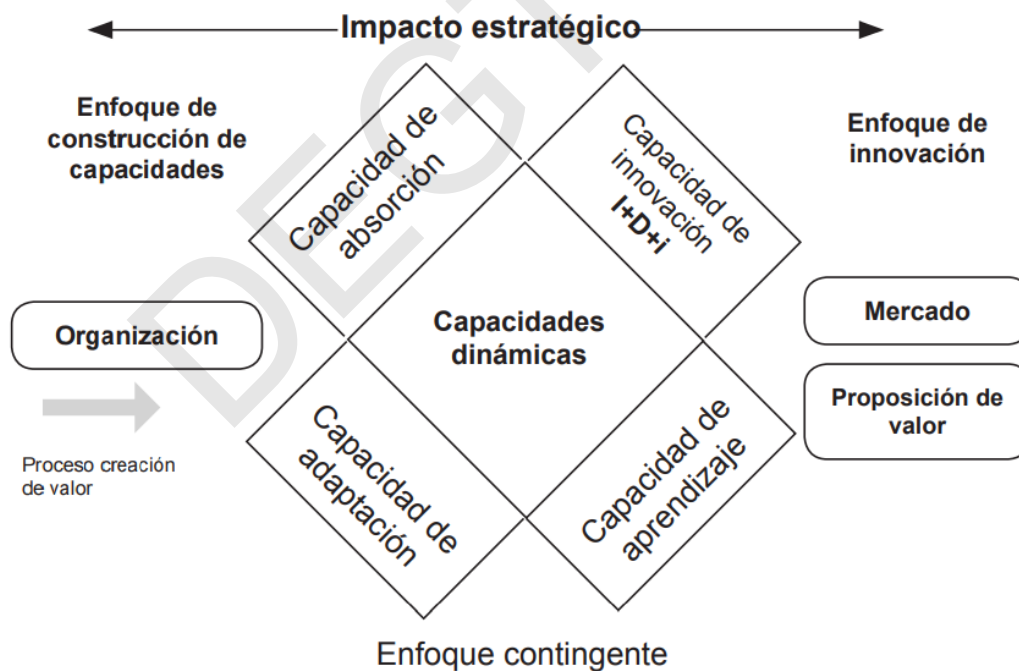
g) Modelo de capacidades dinámicas

Con base en la revisión bibliográfica realizada se propone la siguiente definición de capacidades dinámicas, desde la posición de Garzón-Castrillón (2015):

Potencialidad (inimitable) de la empresa para generar nuevos saberes organizacionales a partir de una continua creación, ampliación, mejoramiento, protección, integración, reconfiguración, renovación, recreación, incremento y reconstrucción de sus core competences, para poder responder a los cambios en mercados y tecnologías, que incluyen la habilidad de la empresa de configurar el entorno en el que opera, desarrollando nuevos productos y/o procesos y diseñando e implementando nuevos o redefinidos modelos de negocio plausibles para conseguir, mantener y/o ampliar las ventajas competitivas. (p.117)

Figura 2. 13

Modelo propuesto de capacidades dinámicas



Fuente: Garzón-Castrillón (2015, p.118)

La propuesta de modelo, la que se conformó después de un proceso de integración, unión y fusión, para establecer cuatro capacidades dinámicas: Capacidad de Absorción; Capacidad de Innovación; Capacidad de Aprendizaje; Capacidad de Adaptación. En la Figura 2.13, el lado izquierdo se muestra a la organización con su proceso de creación de valor, en la parte superior el impacto estratégico positivo o negativo y al lado derecho se detalla el posible mercado y propuesta de valor.

Por lo que respecta, al desarrollo de las capacidades dinámicas, según Garzón-Castrillón (2015) se hace a través de mecanismos de:

Aprendizaje, selección y mejoramiento de prácticas y adaptación evolutiva a las condiciones de competitividad del entorno. Sus mecanismos son: la repetición de prácticas, los errores cometidos, la experiencia, entre otros. Además, las capacidades dinámicas se implementan a través de una serie de etapas o pasos: son combinaciones de capacidades precedentes, a las cuales se les asocia unas determinadas rutinas que deben ser aprendidas. (Garzón-Castrillón, 2015)

De la propuesta de modelo se pueden identificar como lo muestra la Tabla 2.9, tres capacidades y cada una de ellas con sus dimensiones.

h) Modelo del Sistema de Voucher educativo

Hacia fines de la década de 1950 surgió en los Estados Unidos una nueva corriente de pensamiento económico denominado teoría de la elección pública (public choice). De acuerdo con Cosse (2001), el paradigma dominante en la economía había relegado el análisis de la oferta y la demanda de bienes públicos a un lugar secundario:

A partir de la public choice se comienza a dirigir la atención a esta cuestión debido la expansión del papel regulador y prestador del Estado. Esta refocalización del análisis se hizo en el contexto de la crítica a la- para la época- moderna economía del bienestar.

(p.158)

Tabla 2. 9

Capacidades y dimensiones

Capacidades	Dimensiones
Capacidad de absorción	Adquisición de conocimiento
	Asimilación de conocimiento
	Transformación de conocimiento
	Explotación del conocimiento
Capacidad de innovación	Innovación gradual
	Innovación arquitectural
	Innovación radical
	Innovación conceptual
Capacidad de aprendizaje	KAC (Adquisición Capacidades de Conocimiento)
	KGC (capacidades de generación de conocimiento)
	(Capacidades de combinación de conocimiento)

Fuente: Garzón-Castrillón (2015, p.127)

Como señala Zablotsky (2019) el Capitalismo y Libertad, Milton Friedman lo define con claridad:

El sistema que tendría más justificación sería aquel que aplicara una combinación de escuelas tanto públicas y privadas, en donde los padres que de preferencia llevaran a sus hijos a colegios particulares recibirían del Estado una cantidad igual a la que se calcule como costo de educar a un niño en la escuela pública, el Estado no se desentendería de la educación, sería su función establecer los estándares de enseñanza requeridos para que una escuela califique para el programa y funcionar como organismo de contralor al cual

cada escuela presentaría sus vouchers y obtendría a cambio el subsidio correspondiente.

(p.7)

Desde la posición de San Martín-Ramírez (2019) la información sobre el financiamiento mediante vouchers y, más específicamente:

La falta de financiamiento y de otros aspectos de carácter estructural pueden ocasionar –y de hecho lo hacen– dificultades en el diseño y la puesta en marcha de una reforma educativa en un país con recursos limitados, que destinan apenas un 3,8% del PIB a educación. Por consiguiente, se genera inseguridad sobre la sostenibilidad del financiamiento de la educación.

Es por ello, que con el fin de esclarecer un poco más el concepto y funcionamiento del sistema de voucher (de acuerdo con la experiencia de los países que lo han adoptado), requiere sobre todo de las condiciones para su puesta en marcha y su sostenibilidad en el tiempo. (p.54)

Del mismo modo, San Martín-Ramírez (2019) menciona que el sistema de voucher o cheques educativos consiste básicamente en delegar algunas obligaciones del Estado con la sociedad (regularmente derechos tales como la educación, salud, alimentación, vivienda, etc.) mediante:

Subvenciones o subsidios a las demandas, es decir, a las familias y, en este caso relacionado a la educación, los estudiantes mediante la transferencia de vouchers o cheques para facilitar la libre elección de las personas y las familias entre los ofertantes de estos servicios, siendo las transferencias de recursos, implementadas virtualmente desde la automatización de los procesos financieros. (p.54)

En los países que han implementado el sistema de voucher, según San Martín-Ramírez (2019), el “precio del voucher es fijado de acuerdo con el gasto público en educación, las capacidades de sostenibilidad en el tiempo, y los índices de crecimiento económico, en donde incluyen gastos fijos y variables” (p.55).

Tabla 2. 10

Voucher educativos implementados por diferentes países del mundo- sus apreciaciones

País	Descripción
Chile	Aparentemente resulta fácil de olvidar que Chile ha sido uno de los pocos países de la región que en los últimos 20 años ha logrado reducir la brecha educativa entre el 20% más rico y el 20% más pobre de la población. El sistema de elección escolar aplicada en Chile en el año 1981, que fue inspirado por el trabajo de Milton Friedman (Friedman, 1955), consiste en la entrega a padres de un voucher por estudiante, que les otorga el derecho a matricular a su hijo en el establecimiento de su preferencia -público o privado.
Suecia	Desde la década de 1970, el sistema escolar sueco había disminuido considerablemente en calidad. Sólo quienes podían hacer frente a las altas matrículas de las escuelas privadas, mientras a su vez pagaban los elevados impuestos característicos de Suecia, tenían la capacidad de proporcionar una educación de excelencia a sus hijos. El resto de la población debía concurrir a las escuelas públicas de sus municipios. A partir de la reforma de 1992 todo padre puede decidir libremente dónde educar a sus hijos, si en instituciones públicas o privadas (denominadas escuelas independientes), con o sin fines de lucro, y el Estado (a nivel Municipal) se limita a proporcionarles un voucher con el cual pagar por dicha educación. Luego, cada escuela presenta sus vouchers a la dependencia de contralor y obtiene a cambio el subsidio correspondiente.
Holanda	Holanda, adoptó un sistema educativo imbuido en esta lógica hace 100 años. El mismo es uno de los más antiguos del mundo en los cuales encontramos la libertad de los padres de elegir la escuela a la que concurrirán sus hijos, sea pública o privada, financiando el Estado en forma idéntica a ambas. El sistema fue establecido en 1917 y se encuentra garantizado por el artículo 23 de la Constitución.
Estados Unidos de América	En diversos estados se llevan a cabo programas que privilegian la libertad educativa mediante distintos instrumentos. a) Vouchers En 15 estados operan 26 programas: Arkansas, Florida, Georgia, Indiana, Louisiana (2), Maine, Maryland, Mississippi (2), New Hampshire, North Carolina (2), Ohio (5), Oklahoma, Utah, Vermont, Wisconsin (4) y Washington, D.C. El total de beneficiarios alcanza a 181.175 jóvenes. b) Education Savings Accounts (ESAs) Las ESAs permiten a los padres que optan por retirar a sus hijos de escuelas públicas recibir un porcentaje de los fondos que el Estado habría gastado en su educación y con ello costear un colegio privado religioso o laico, online education, home schooling, tutorías u otros gastos en educación aprobados por el Estado. c) Tax-Credit Scholarships Las “tax-credit scholarships” permiten a los contribuyentes recibir créditos fiscales, de variada magnitud, al realizar donaciones a ONGs que proporcionan becas a estudiantes en instituciones privadas. Los contribuyentes elegibles para el programa son indistintamente personas físicas o empresas. El monto de crédito fiscal es limitado por la legislatura de los estados lo cual, en la práctica, afecta la disponibilidad y la magnitud de las becas.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Zablotzky (2019, pp.12-17)

Asimismo, el sistema de voucher como lo hace notar el Foro Económico Mundial (2017 y 2018, como citó San Martín-Ramírez, 2019) se ha implementado en varios países del mundo con resultados diversos:

Entre ellos Australia, Nueva Zelanda, Dinamarca, Suecia, Singapur, Corea del Sur, Chile y, además, en 5 regiones italianas y en algunos estados de Estados Unidos, como Wisconsin y Arkansas. El mayor éxito del sistema lo tienen países como Singapur y los nórdicos, cuyos resultados en las pruebas internacionales, como PISA, Terce, Timms y otras, los sitúan en los primeros lugares del ranking mundial de calidad educativa durante varios años y durante el año 2018. (p.55)

En la opinión de Zablotzky (2019) un programa de derechos educativos debe asegurar la igualdad de oportunidades, permitiendo que “todas las familias pueden elegir entre escuelas públicas y privadas, independientemente de sus posibilidades económicas, siendo esta una cita de Milton Friedman en su libro: Libertad de elegir, que describe el estado de la educación en USA en los 70’s” (p.8)

Para ilustrar la implementación del sistema de voucher, a juicio de Treviño (2018) lo que concierne al caso de Chile, que con su reforma de 1981 implicó, entre los principales aspectos:

- a) La introducción de un sistema de voucher universal para cada estudiante vinculado a la asistencia, para el financiamiento de toda la educación pública y particularmente la subvencionada;
- b) La apertura para la incorporación de establecimientos particulares de subvenciones de acuerdo con la oferta educativa;
- c) La descentralización de la educación, desde el gobierno central hacia las municipalidades locales.

Desde un punto de vista conceptual, los cambios anteriormente planteados buscaban mejorar la calidad y equidad del sistema escolar a través de la competencia. Por un lado, la competencia entre escuelas llevaría a que aquellas de baja calidad, a desaparecer por ser incapaces de atraer matrícula. Por otro lado, en el sistema de competencia las escuelas buscarían satisfacer los distintos conjuntos de preferencias de los padres maximizando la satisfacción del consumidor y, de esa forma, alcanzando mayores niveles de bienestar en general. (p.135)

Así como en EE.UU., citando a Canals et al. (2019), tomando en cuenta el contexto donde los estudiantes son asignados a la escuela del barrio, en donde los resultados de las pruebas estandarizadas eran deficientes y había una creciente segregación racial, del sistema escolar en general se ve la necesidad del surgimiento de la propuesta de los Choice System (CS):

El padre de esta propuesta se apunta Milton Friedman (Levin 1968) con su sistema de voucher (Friedman 1995). Siendo este un ejemplo de política de tipo GI Bill, que les permitía a los veteranos de la II Guerra Mundial usar un voucher para financiar su educación superior. Los Choice System (CS) promoverían la descentralización, competencia y elección en el sistema escolar, liberalizando la oferta y demanda educativa: las escuelas serán libres de ofrecer diversos servicios y los padres de elegir la escuela que gusten para sus hijos.

El objetivo de este sistema es garantizar libertad, diversidad y calidad, entendiendo a la libertad como la posibilidad que tiene las familias de elegir; a la diversidad, como la existencia de una oferta variada; y la calidad, como el efecto generado por la competencia entre escuelas para captar sus estudiantes.

Finalmente, la entrega del cupón sería un mecanismo de empoderamiento de la demanda, en tanto provocaría la actitud de cliente que se traduce en: (a) la capacidad de elegir por calidad, (b) de exigir un buen servicio, y (c) de retirarse de un establecimiento insatisfactorio. (p.139)

A fin de caracterizar y definir un Voucher, de la propuesta de Friedman se detallan las dimensiones de Gallego y Sapelli (2007, como citó Eberhard-Aguirre y Lauer-Zegarra, 2019) para definir este siendo (financiamiento, regulación e información), y se añadieron dos dimensiones en la práctica de implementación en el caso de Chile, siendo: modalidad de entrega del cupón y mecanismo de elección y postulación. Véase Tabla 2.11

Tabla 2. 11

Comparación Choice System (CS) y Caso Chile

Dimensión	Subdimensión	Friedman	Chile
Financiamiento	Gastos que cubre el Estado	Colegiatura.	Colegiatura, alimentación.
	Posibilidad de suplementar la subvención	Suplementable.	Suplementable, determinado por oferta.
	Heterogeneidad o uniformidad de la subvención	Uniformidad.	Heterogeneidad
Regulación	Requisitos a los establecimientos para incorporarse al sistema	Ilimitado.	Formalmente limitado.
	Establecimientos elegibles por las familias	Ilimitados geográficamente.	Ilimitados geográficamente.
	Posibilidad de Selección escolar	No restringido.	Formalmente semirrestringido.
	Contenido curricular	Estándares mínimos.	Currículo Nacional.
	Personal	Flexibilidad laboral, salarios de mercado.	Flexibilidad laboral, salarios de mercado para colegios privados. Estatuto docente para municipales
Información	Rol Estado	No es rol del Estado entregar Información.	El Estado es formalmente responsable de proveer información.
	Medio de entrega		Vía web (puntajes pruebas estandarizadas, proyectos educativos, costos).
Modalidad de entrega del cupón	Destinatario	Cupón entregado directamente a las familias.	Cupón entregado a colegios, por MINEDUC.
	Criterio de entrega		Asistencia
Mecanismo de elección y postulación escolar	Postulación	Descentralizado: Familia acude directamente a colegios para postular.	Descentralizado: Familia acude directamente a colegios para postular.

Fuente: Canals et al. (2019, p.143)

2.2. EL MARCO REFERENCIAL

Una educación con calidad e integralidad debe ser la aspiración de los pueblos en estos tiempos de la integración, globalización y modernización de la educación, que tanto demandan nuestras comunidades para su desarrollo. Como asevera Edwards (2015, como citó Blancas-Torres, 2018), que una educación de calidad requiere:

Entornos de enseñanza y aprendizaje de calidad, y esta se puede medir centrándonos en las tasas de culminación y abandono, de inclusión frente a exclusión, de pertinencia frente a dogma, y la colaboración, la creación de conocimiento y de pensamiento crítico que permite a los/as estudiantes saber dónde encontrar respuestas y formular preguntas.
(p.115)

En el caso de América Latina, la fundación Rockefeller jugaría un papel importantísimo en la generación de instituciones educativas ligadas a la capacitación técnica para el trabajo y procesos de modernización, desde la posición de Civera-Cerecedo y Costa-Rico (2018) colocando:

A los jóvenes en un primer plano a partir de los clubes 4X4 y sus variedades en distintos países. Para principios del siglo XXI, viejas y nuevas formas se han implementado a raíz del crecimiento de las agroindustrias y de las nuevas técnicas de explotación de la tierra: los maestros itinerantes, las misiones pedagógicas o culturales, la concentración de escuelas, los ciclos alternados y otros. (p.20)

Colella y Díaz-Salazar (2017) a partir de considerar a la educación como una inversión social y articulada con el desarrollo y el progreso técnico, se construye como:

Significaciones prescriptas centrales en la definición de la calidad educativa a la eficiencia, la equidad (como equivalente a la igualdad de oportunidades y en relación con

las políticas compensatorias, la formación para el trabajo, la responsabilidad social por la educación, la extensión de la escolarización, la financiación privada de la educación, la evaluación del rendimiento, la descentralización y la educación continua. (p.426)

La educación como un proceso para el desarrollo integral del ser humano, tiene un impacto significativo social en la transformación de los pueblos, como señala Blancas-Torres (2018) esta se ve reflejada en la calidad de vida, porque:

Contribuye en el proceso de transformación, evolución de la conciencia humana.

Naturalmente, la educación formal y no formal que se da a través de las instituciones educativas en todos sus niveles, así como en la familia y la sociedad está fuertemente influenciados por factores económicos, políticos y culturales, los que de alguna manera generan diferencias en la calidad de educación que reciben y por ende marcan diferencias en los niveles de vida en cada uno de los pueblos de nuestra sociedad. (p.115)

De acuerdo con BIRF/BM (2018) una mala administración y gobernanza suelen menoscabar la calidad de la escolarización:

Si bien la dirección eficaz de los establecimientos educativos no aumenta el aprendizaje de los estudiantes de manera directa, lo hace indirectamente al mejorar la calidad de la enseñanza asegurando que los recursos se utilicen adecuadamente.

No obstante, los actores del sistema muestran otros objetivos, declarados o no. Visto desde una perspectiva sistémica, el bajo nivel de aprendizaje y de habilidades no debería causar sorpresa. Las complejidades técnicas y las fuerzas políticas provocan constantemente un desalineamiento de los sistemas educativos con respecto al aprendizaje. (p.12)

2.2.1. Estado, sociedad y educación

La educación permite crear una conciencia crítica, desde la forma de interpretar el mundo, comprender la situación en que viven y actuar sobre él para lograr la transformación social. Pues como manifiesta Freire (1972, como citó Blancas-Torres, 2018) el alumno que piensa, se va creando a sí mismo en su interior y crea su pensamiento para transformar el entorno y librarse de la enseñanza tradicional:

Es formar entonces una conciencia crítica liberadora de un sistema educativo que va generando brechas de desigualdad, donde sólo quien tiene una favorable condición económica puede acceder a una educación de calidad y en varios casos ni eso, en vista que la garantía de que las condiciones básicas del desarrollo integral generen un cambio del servicio a la sociedad con una formación íntegra, ética y responsabilidad social.

(p.118)

Como plantea Formosinho (2021) el carácter universal de la escolarización ha provocado importantes cambios en las escuelas, no solo cuantitativos sino también cualitativos:

Los cambios cuantitativos se derivan de un aumento en el número de estudiantes, docentes y unidades escolares; las transformaciones cualitativas se derivan de la diversidad cultural de los estudiantes y las comunidades locales.

Las poblaciones culturalmente diversas de las escuelas de hoy están compuestas por niños de diferentes orígenes geográficos (poblaciones rurales, urbanas, suburbanas y urbanas vulnerables); de diferentes niveles socioeconómicos (pobres y ricos; desempleados y trabajadores; clase baja, media y alta); y de diferentes nacionalidades y grupos lingüísticos y étnicos (poblaciones inmigrantes, familias de segunda generación).

(p.147)

El desarrollo de la sociedad depende de su educación, así como las grandes desigualdades que existen en el acceso a la buena educación, como lo manifiesta Herrera (2003, como citó Blancas-Torres, 2018), ello implica a la vez a las grandes desigualdades en las condiciones de vida de las personas que habitan en los distintos pueblos y comunidades de nuestro país:

Detrás de los bajos resultados arrojados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA (Programme for International Student Assessment) las pruebas de desempeño escolar en América Latina, se asoman dos problemas centrales de la región: la desigualdad social y la creciente diferenciación entre escuelas públicas y privadas.

Mientras la política educativa es indiferente, estas diferencias no se reducirán mientras que el estado garantice una educación de calidad gratuita a la que todos tengan igualdad de oportunidades. (p.117)

“Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales” (Blancas-Torres, 2018, p.118).

Empleando las palabras de Elisalde (2022) en los años 80, con las consecuencias del terrorismo de Estado:

En particular las dictaduras militares del Cono Sur y la emergencia posterior de las democracias neoliberales, la educación popular se constituyó nuevamente en buena parte de Latinoamérica en símbolo de la resistencia frente a las reformas educativas conservadoras que cubrían el continente. (p.22)

La educación tiene un impacto significativo social en la transformación de los pueblos y esta se ve reflejada en la calidad de vida de las personas, atribuye Blancas-Torres (2018) que:

Para ello la educación en las instituciones educativas debe ofrecer al estudiante entornos de enseñanza y aprendizaje de calidad para su realización de todas sus dimensiones humanas. (p.120)

Según Elisalde (2022) “Tomar la educación en nuestras manos” fue la consigna escogida por las organizaciones sociales para dar cuenta del protagonismo de un inédito e informal movimiento político pedagógico que tenía como meta:

Construir otra escuela pública posible, luego de que la tormenta neoliberal trajera exclusión y miseria en buena parte de Latinoamérica. Desde estas posiciones se asumió la educación popular como bandera, incorporando a sus reivindicaciones históricas el derecho a la acreditación de sus iniciativas educativas, ya que bajo los nuevos tiempos la población excluida llegaba a millones.

Así, la creación de escuelas se presentó como una nueva estrategia de la educación popular para concluir con la exclusión educativa y a la vez aportar nuevas formas para la organización de las clases populares en clave de sujetos políticos. (p.22)

No habrá jamás verdadera sociedad, sin educación. Recordándonos que la sociedad realmente humana es aquella, que advierte Labarca (2016), que se compone por:

Hombres instruidos, que están en la capacidad de tomar decisiones oportunas y beneficiosas ya que para el hombre que piensa, procede en todo según su conciencia, y el que no piensa imita, siendo este pensar una cualidad desarrollada dentro de un proceso educativo que construya al ser y no que lo sujete a un comportamiento meramente normado y limitado a las necesidades sociales.

Se trata de emancipar el espíritu del educando planteando una educación que lejos de la domesticación y el sometimiento, se enseñen a los niños a ser preguntones, para

que, pidiendo el porqué, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer a la razón no a la autoridad, como los limitados ni a la costumbre, como los estúpidos. (p.115)

Se hace pertinente desde el punto de vista de Hernández-Zayas (2021) desarrollar nuevas perspectivas respecto a los procesos representativos del pensamiento sobre:

La profesión escogida para que puedan educar de forma efectiva, lo cual se traduciría en un mejor desempeño profesional. En este sentido Blanco A. (2003, como citó Hernández-Zayas, 2021) define: en un sentido amplio, podemos entender la educación, como el conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad, con el fin de lograr su inserción plena en ella, o sea, la socialización del sujeto [...] La educación se refiere tanto a la asimilación y reproducción de los contenidos humanos esenciales, como a toda la práctica social en su conjunto, desde una posición de clase y en un marco histórico concreto. (p.102)

El aprendizaje se concibe como el resultado de una construcción activa y social del conocimiento compartida con otros iguales. Como plantea Blancas-Torres (2018) las actividades de aprendizaje, por tanto:

Requieren de permanentes interacciones, de un proceso de diálogo construido entre todos los actores, donde el profesor deja de ser el centro de la actividad para convertirse en un participante más del grupo con funciones de orientación, moderación y liderazgo intelectual.

El desarrollo del pensamiento crítico del estudiante no se da de manera espontánea, mucho menos dentro de una sesión de aprendizaje de corte expositiva bajo la visión de un enfoque academicista, donde el docente no activa la percepción sensorial con estrategias básicas como la atención, emoción, organización, novedad y relevancia para

poder mediante preguntas abiertas; el generar un diálogo crítico apoyan a un trabajo intelectual de análisis, síntesis, colaboración, construcción, de las destrezas mentales y las actitudes que son parte del pensamiento crítico. Lo anterior nos obliga a repensar nuestro rol docente. (p.119)

Definir una praxis según Hernández-Zayas (2021) capaz de sostener y dar respuestas a las normas más elementales de valores tales como:

Conciencia, humildad, convivencia, respeto y el rescate de los mismos para con la misma sociedad, sería una forma incuestionable de lograrla y preservarla y es ahí donde empieza la labor del maestro en sus funciones socio-educativas.

La educación debe estar focalizada en los estudios más avanzados sobre estos temas que engloban todo un ámbito de actuación y procedimiento humano, determinado por el sentido, la mente, la conciencia y por ende del espíritu y la universalidad de la misma, así como los saberes y conocimientos que abarca. (p.102)

Teniendo en cuenta a Labarca (2016), una sociedad justa, amerita una formación que no solo haga énfasis en lo cognitivo, como tradicionalmente se aborda en el hecho educativo, sino también:

En lo afectivo y en generador de entornos y ambientes que promueven interacciones y experiencias de interconexión e innovación educativa. La convivencia exige el encuentro en un espacio de acciones y emociones comunes.

Los sentimientos que moderan rectificando las ideas: y como las ideas vienen de las cosas, tratar con las cosas es la primera parte de la educación, siendo la educación la encargada de moderar las pasiones naturales del hombre ayudando a organizarlas para la

convivencia social y una forma más elevada del ser, siempre y cuando sea una educación liberadora, no instrumental. (p.115)

Es clave que la humanidad sea reconocida como seres interdependientes, que advierte Casanvas et al. (2021), y denunciar la irresponsabilidad que supone:

Desentenderse de los trabajos de cuidados y los enormes desequilibrios sociales que esto genera. Respetar y valorar la diversidad en las formas de ser, hacer, querer, y relacionarse, reconociendo la diversidad como una de las claves de la supervivencia de los ecosistemas y de la riqueza de los grupos humanos. (p.36)

Por consiguiente y en busca de que la educación puede lograr sus finalidades más trascendentales mediante el uso sistemático de la tecnología educativa, como expresa Camacho-Marín et al. (2020), empleando diversos medios y recursos para el aprendizaje escolar:

Ya sean los tradicionales (libros, pizarra, entre otros), o las herramientas que ofrecen las tecnologías de información y comunicación (TIC). (p.461).

Si bien en los discursos sobre innovación educativa no se menciona ninguna revisión de los contenidos, desde el punto de vista de Casanvas et al. (2021), en los últimos años:

Han existido cambios importantes que acercan a conocer cuáles son los nuevos objetivos de la educación. En la educación obligatoria van desapareciendo las horas dedicadas a Filosofía, Literatura, Música, Historia, o sea todos aquellos contenidos que aportan elementos de reflexión, ampliación cultural y espíritu crítico, pero que no tienen un valor en el mercado laboral.

Y, al mismo tiempo que van desapareciendo los contenidos más humanistas, aparecen nuevos contenidos con un claro sesgo ideológico neoliberal, como son la

Educación Financiera, la Emprendedora, la Educación Emocional o las Competencias Básicas. (p.53)

Como dice Romero-Medina (2018), dentro de las nuevas estructuras de cambios sociales y nuevos contextos, aparece una nueva figura llamada Generación Neto:

La cual asume la relevancia que tiene la incorporación de las tecnologías como estrategia y herramienta que favorece su desarrollo personal y su progreso. Así mismo, los sistemas educativos suelen llamarles: ambientes de aprendizaje; los cuales facilitan la enseñanza dando relevancia a los espacios donde se gesta el conocimiento. Según Brown en su artículo “Learning Spaces”, ello es relevante para las nuevas generaciones.

Para optimizar la convergencia de la Generación Neto (generación de las nuevas tecnologías), la teoría actual del aprendizaje y la tecnología de la información; se hace evidente y necesario romper con paradigmas conservadores de creencias que la presencialidad es el único modelo de aprendizaje. Lo anterior, no sólo por la gran influencia que tiene la tecnología en los contextos socioculturales de los sujetos, sino que dicha convergencia establece nuevas formas de conocimiento interacción y construcción colectiva. (p.8)

Como señala Lugo (2016, como citó Ithurburu, 2020) “La mejora de los aprendizajes no se logra automáticamente a partir de los avances tecnológicos, sin embargo, es necesario que tecnologías digitales estén al servicio de procesos de innovación y mejora de la calidad de los aprendizajes” (p.28).

Por otra parte, Casanvas et al. (2021) hay que adaptar la educación a las necesidades de la sociedad del siglo XXI:

Olvidando que las sociedades no son un todo igualitario, que existen diferencias de clase, de género, de cultura, y que no son lo mismo las necesidades de los empresarios que las de la clase trabajadora.

Las infraestructuras digitales más básicas necesarias para una escuela son: correo electrónico, entornos colaborativos de trabajo y comunicación, espacios de almacenaje de trabajo personal, funcionalidades de entrega y evaluación de tareas y, finalmente, servidores donde almacenar los datos de forma segura y soberana. (p.41)

Y por todo lo detallado, parece ser que se atiende más a “las necesidades empresariales que a las del conjunto del alumnado. La educación debería servir no solo para adaptarse a las nuevas necesidades de un sistema injusto y desigual, sino básicamente a dar elementos para enfrentarse al mismo” (Casanvas et al., 2021, p.55).

Resurgir de las reformas educativas

Los sistemas educativos de la región, citando a Braslavsky y Cosse (2006), después de la ola de reformas educativas:

En articulación con las propuestas de la Alianza para el Progreso en la década de los ´60, tuvieron lugar diversos procesos de transformación desarrollados como resultado de ciertas políticas públicas orientadas a modificar algunos aspectos de su funcionamiento.

Por otra parte, y al mismo tiempo, se produjeron también ciertos procesos de transformación como resultado de la acción de los actores de la cotidianeidad educativa, directores, padres, alumnos, docentes en numerosas instituciones, que no siempre estuvieron explícita y claramente articulados a los primeros. (p.3)

El objetivo principal de las reformas educativas globales, de acuerdo con Machado-Viloria (2020) es incrementar la competitividad de los países mediante:

El incremento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, la mejora de la eficiencia de los sistemas educativos. Estas reformas aspiran a transformar drásticamente el rol del sector público en la educación mediante la introducción de incentivos, mayores dosis de participación del sector privado y dinámicas de competitividad en los sistemas educativos. (p.22)

Iniciadas en la década de los '60, como expresa Braslavsky y Cosse (2006) existieron y persisten en América Latina:

Una serie de políticas y estrategias efectivas en la determinación de un cambio en las relaciones entre el centro de conducción de los sistemas y cada una de las instituciones que ofrecen servicios educativos.

Los procesos de descentralización llevados a cabo en varios países de la región, la municipalización ensayada en otros y la desconcentración de funciones iniciada en terceros son algunas de las políticas y estrategias que contribuyeron a dicho cambio.

Si bien estas políticas y estrategias estuvieron discursivamente fundamentadas de muy diversa manera y también ejecutadas a muy distintos ritmos y con peculiaridades propias de cada caso, en la mayor parte de ellos persiguen objetivos económico-financieros, en particular el mejoramiento del equilibrio fiscal. (p.3)

Se puede decir desde la posición de Diduo (2011, como citó Machado-Viloria, 2020) que las reformas educativas han impactado en los esquemas de la identidad profesional de los docentes:

Ya que los cambios estaban relacionados directamente con la nivelación pedagógica, la implementación de nuevos programas, nuevos esquemas, nuevos roles de los actores del

sistema educativo, nuevos contenidos, nuevos enfoques, nuevos paradigmas educativos, metodologías, estrategias y el uso de nuevos recursos.

El primer punto clave de la reforma educativa, es la necesidad de poner a las escuelas nuevas y a los estudiantes en el centro del diseño de las políticas educativas. La mejora de las escuelas necesitará repensar el sistema de gobernanza, así como el papel que juegan los líderes escolares. (p.24)

De la misma manera, Braslavsky y Cosse (2006) señala, que muchos de los nuevos discursos parecen tener la intención de “refundar” las formas a través de las cuales las sociedades satisfacen sus necesidades educativas:

Ya no se trata de proponer la expansión de lo existente o su mejoramiento a través de tal o cual política o estrategia (descentralización, municipalización, nuevo curriculum, sistemas de evaluación), sino de repensar al conjunto de dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulan y configuran la educación.

En cierto sentido, está en cuestión la propia existencia de los “sistemas educativos nacionales”, a través de la generación de nuevos mecanismos de regulación y de su nueva configuración que podrían transformarlos en redes casi irreconocibles respecto de sus ancestros.

Un indicador de dicha intención refundacional es la fuerte presencia en la región de nuevas leyes de educación general o la adopción de amplios planes nacionales de reforma, que incluyen principios y propuestas organizacionales, administrativas, curriculares y pedagógicas-didácticas diferentes a las características de etapas anteriores. (p.4)

Otro de los elementos que incitaron al resurgir de las “reformas educativas”, a juicio de Machado-Viloria (2020), fue la aceptación de imposiciones del contexto económico como lo es:

La globalización de la economía y auge de la competitividad internacional, que además de ser factores incitadores, fueron elementos que obstaculizaron el fortalecimiento de las estrategias que buscaban una educación de calidad y pertinente para toda la población.
(p.102)

Hace ya tiempo se sabe que en las transformaciones educativas, como en cualquier otras transformación social, como lo hace notar Braslavsky y Cosse (2006), intervienen los discursos y las prácticas de múltiples actores:

En este sentido, puede afirmarse que el propio diseño de las políticas educativas está fuertemente determinado por los intereses, las representaciones y las prácticas de numerosos actores en diversos escenarios y no solo por la actividad del Congreso y su resultado normativo. Pero, además, esos escenarios, representaciones y prácticas están inscritas en un campo que determina sus posibilidades, y al cual por supuesto ellas mismas codeterminan.

Sin embargo, y pese a tal multiplicidad de presencias, parecería que en todos los países de América Latina son los Estados Nacionales quienes están propiciando, articulando, liderando y determinando en mayor medida los procesos de nueva regulación y configuración de los sistemas educativos en forma sostenida a través del tiempo.

Los empresarios, los gremialistas y otros actores ejercitan en el sector más aún que los políticos que cíclicamente proponen reformas, un comportamiento errático y

descontinuado: en ciertos momentos, se preocupan y ocupan de la educación y, en otros prolongados, se despreocupan o delegan las iniciativas en los Estados Nacionales.

Esto parece corroborar una hipótesis relativamente reciente de acuerdo con la cual era inútil discutir si el Estado debía o no intervenir en las transformaciones latinoamericanas, porque de hecho lo haría. (p.6)

Las reformas educativas de los '90 pudieron “iniciarse en América Latina gracias al imperativo de la necesidad y con una alta cuota de voluntarismo. A través del montaje de estructuras paralelas a las de las plantas funcionales permanentes de los Ministerios de Educación” (Braslavsky & Cosse, 2006, p.7).

En consecuencia a todo lo anteriormente mencionado, siempre teniendo en cuenta a Braslavsky y Cosse (2006), la ineficiencia del Estado puede asociarse sin dificultades a distintos factores que operan en niveles diversos:

La ineficiencia de las empresas públicas puede imputarse, entre otras cosas, a la política de tarifas subsidiadas para los trabajadores y las empresas que volvió inviables políticas de mantenimiento razonables y de reinversión tecnológica.

También a la política de “tierra arrasada” de las nuevas autoridades, a veces de otro partido y a veces de este. Cuando cambian los mandos políticos, cambien también los equipos asesores, los técnicos, las prioridades y, a menudo, las políticas.

Por otra parte, importantes sectores sociales y espacios del sistema académico sancionan. En consecuencia, se generan círculos viciosos como resultado de los cuales hay más políticas de gobierno que políticas de Estado. (p.9)

Relación calidad educativa y desempeño laboral: igualdad de oportunidades

Ante los retos y demandas del siglo XXI, citando a Quintal-Berny y Bolaños-Arias (2021), la educación profesional es entendida no solamente por la apropiación de conocimientos, sino por la capacidad de conducirse, participar y hacer frente a la incertidumbre, donde:

La capacidad de innovación se va fijando en el plano organizativo y el aspecto esencial es el factor humano, ya que los logros están cada vez más vinculados al desarrollo del talento, las cualidades del profesionista se presentan al resolver problemas de su contexto, en trabajo colaborativo, actitudes y valores. (p.40)

Según Berritzegune (2016), en los últimos tiempos el mundo ha experimentado cambios fundamentales:

En las formas de vivir, en las relaciones de producción, en los movimientos demográficos, en los logros tecnológicos, en la cantidad de información disponibles. Este nuevo escenario social y económico demanda cambios en la formación de los futuros ciudadanos y, por tanto, plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a los docentes a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto al ámbito laboral. (p.3)

“Con el fin de enfrentarse a esos retos, el mundo educativo ha ido asumiendo y extendiendo en su seno el término de “competencia”, surgido anteriormente en el mundo laboral” (Berritzegune, 2016, p.3).

Otros autores han afirmado lo siguiente:

El enfoque por competencias es un intento de lograr efectivamente la igualdad de oportunidades a través de la educación al enfatizar el logro de unas competencias básicas para la totalidad de la población, actualizando el viejo principio pedagógico según el cual

la educación común o general debe ofrecer, una capacitación "básica-suficiente" para el individuo y "básica-suficiente" para la comunidad.

Por otro lado, se pretende dar una respuesta a la exigencia de evitar el fracaso escolar garantizando un bagaje suficiente de formación para la totalidad de la población escolar y su participación en el indicador de población económicamente activa.
(Berritzegune, 2016, p.4).

El término competencia académicamente, como dice Bueno-Chuchuca (2022), se usó por vez primera en lengua inglesa, y la palabra referida es:

Competence de connotación distinta de competition, ahora, la raíz de competence proviene de la palabra latina competere que hace alusión al desempeño para lograr con éxito cierta actividad, que es la noción base del concepto en todas las definiciones, noción distinta de la significación de competición. (p.97)

Haciendo referencia al contexto laboral, en el idioma alemán, de acuerdo con Castillo-Sarabia y Villalpando-Cadena (2019), el concepto de competencia –Kompetenz– se establece del ámbito de la organización y se refiere a:

La regulación de las diferentes atribuciones y órganos de la administración y las empresas. A finales de la década de 1960, se introdujo en Alemania el concepto de “cualificación” dentro de la formación profesional. Estas cualificaciones profesionales incluyen los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para poder ejercer una actividad profesional, pero además se extienden a una formación profesional más amplia, abarcando la flexibilidad y autonomía. (p.34)

Bueno-Chuchuca (2022) menciona que en la literatura científica se encuentran dos posiciones en torno al enfoque por competencias:

En favor a su aplicación para el ámbito laboral y otra que la pone en cuestión resaltando un utilitarismo latente. Este último hace referencia a la calidad educativa y su relación directa con la satisfacción del ámbito empresarial, siendo el trabajo colaborativo, la resolución de problemas a través del pensamiento crítico y creativo. (p.110).

Las competencias básicas son el nuevo catecismo neoliberal, que de acuerdo con Casanvas et al. (2021), han sido introducidas en nuestro sistema educativo sin ningún debate ni evaluación. Pero lo más importante es que:

La educación por competencias no es un método pedagógico que sale del mundo educativo, sino que viene del mundo empresarial. Se trata de aquellas habilidades apropiadas a los nuevos puestos de trabajo o de aquellas capacidades que los empleadores necesitan: resolución de problemas, flexibilidad y el espíritu emprendedor.

Con el aprendizaje por competencias, como lo explica Nico Hirtt (2010, como citó Casanvas et al., 2021), el papel de la escuela ya no es el de transmitir saberes concretos (lo que en buena pedagogía implica evidentemente el ser capaz de aplicarlos), sino solamente el de enseñar a utilizar cualquier saber, preferentemente en situaciones complejas e inéditas.

En la práctica, ello implica aparcarse todo aprendizaje que vaya en el sentido de ampliar la cultura, estimular el espíritu crítico, fomentar la creatividad, el pensamiento libre, la capacidad de análisis de la realidad y la capacidad de transformar la sociedad. (p.53).

El enfoque por competencia en relación con la calidad como finalidad se orienta a resultados y control de evidencias, que advierte Bueno-Chuchuca (2022) su expresión máxima es:

El examen que mide un resultado final, y es a lo que finalmente se derivan las diferentes pruebas internacionales, que como una empresa o fábrica se evalúa la calidad última de sus productos, a pesar de que en este caso específico se valora a seres humanos, un grupo de educandos, como también a los sujetos detrás de cada modelo educativo. (p.107)

Considerando la evolución de la tecnología, los procesos de producción y, de manera general la sociedad, como lo hace notas Castillo-Sarabia y Villalpando-Cadena (2019) es necesario:

Elevar el nivel de competitividad de la industria y las condiciones de vida y de trabajo de los individuos. Es por lo que el enfoque de competencia laboral (CL) surge mundialmente como una respuesta a estos requerimientos de la globalización, coadyuvando a mejorar permanentemente la calidad y la pertinencia de la educación, la capacitación y la formación del capital humano. (p.36)

Hay que resaltar que tanto los modelos pedagógicos, la calidad y la educación, que exponen algunos estudios son medios para la empleabilidad laboral, como dice Bueno-Chuchuca (2022) la educación no es:

Un fin en sí mismo, vale por sus resultados, está sometido a una racionalidad instrumental, degenerando ontológicamente valores como la solidaridad y la empatía, que deberían ser valiosos por sí mismos, y más bien son considerados un medio, un recurso para la empleabilidad, de la misma forma sucede con el pensamiento crítico y creativo tratados como recursos para el éxito laboral, esto último viene a condicionar el criterio de selección de metodologías y enfoques pedagógicos. (p.111)

Sin embargo, dentro de un sector de profesorado progresista, el enfoque de competencia laboral, citando a Casanvas et al. (2021), ha encontrado un cierto consenso:

Pues se ha asimilado a las pedagogías constructivistas. Pero no es así, en el enfoque constructivista, las distintas prácticas pedagógicas tienen el objetivo de ayudar a consolidar los saberes, mientras que en el enfoque por competencias los conocimientos quedan reducidos a una herramienta al servicio de la actividad del alumno, o sea, de la competencia correspondiente. Su objetivo es más el aprendizaje en el saber hacer, que en el aprender y con la evaluación por competencias se refuerza aún más la devaluación del conocimiento, ya que lo importante es saber lo justo para poder aplicarlo. (p.53)

Monzo-Arevalo (2011, como citó Castillo-Sarabia & Villalpando-Cadena 2019)

mencionan que el enfoque por competencias ha provocado en diferentes países:

Realizar las reformas en sus sistemas educativos y de formación para las organizaciones, en actualizar su estilo de capacitación para su capital humano, adaptándolos a los cambios organizacionales y a los nuevos perfiles ocupacionales.

Lo anterior trae como consecuencia el desarrollo de nuevas competencias, a través de la actualización y adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes que favorecen obtener un desempeño eficiente y de calidad en concordancia con los nuevos requerimientos del ambiente laboral. (p.32)

“Entre los factores que inciden directamente para la formulación de las competencias laborales son: el país que las acoge, el sector empresarial, los institutos de formación y los mismos individuos que incursionan en este modelo educativo y de formación” (Castillo-Sarabia & Villalpando-Cadena, 2019, p.37) (Véase la Figura 2.14).

El uso del concepto de competencias según Bueno-Chuchuca (2022), haciendo mención a la declaración de Incheon Educación 2030 abarca muchos aspectos:

Como la igualdad, el aprendizaje de calidad, el manejo de las Tics, etc.; no presenta una definición como tal por lo que no hay una tendencia marcada con respecto a este, simplemente el valor instrumental que se le pueda dar y uno de ellos tiende al ámbito laboral. (p.99).

No obstante, del mismo modo es importante recalcar, como dice Casanvas et al. (2021) que aun con las necesidades vanguardistas no puede considerarse:

El menosprecio de las clases magisteriales, de la utilización de la memoria, de los libros de texto (convertidos en digitales) y de todo aquello que se venía haciendo en los sistemas educativos. En vista de que la memoria es absolutamente necesaria para retener los conocimientos pues sin conocimientos no hay cultura, no hay comprensión de la realidad, no hay capacidad de análisis, no hay posibilidad de tener espíritu crítico, ni tampoco hay posibilidad de ampliar el propio conocimiento. (p.54)

Históricamente, el modelo educativo de las competencias ha surgido como una alternativa para abordar los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, que advierte Castillo-Sarabia y Villalpando-Cadena (2019), como el conductismo, el cognoscitivismo y el constructivismo:

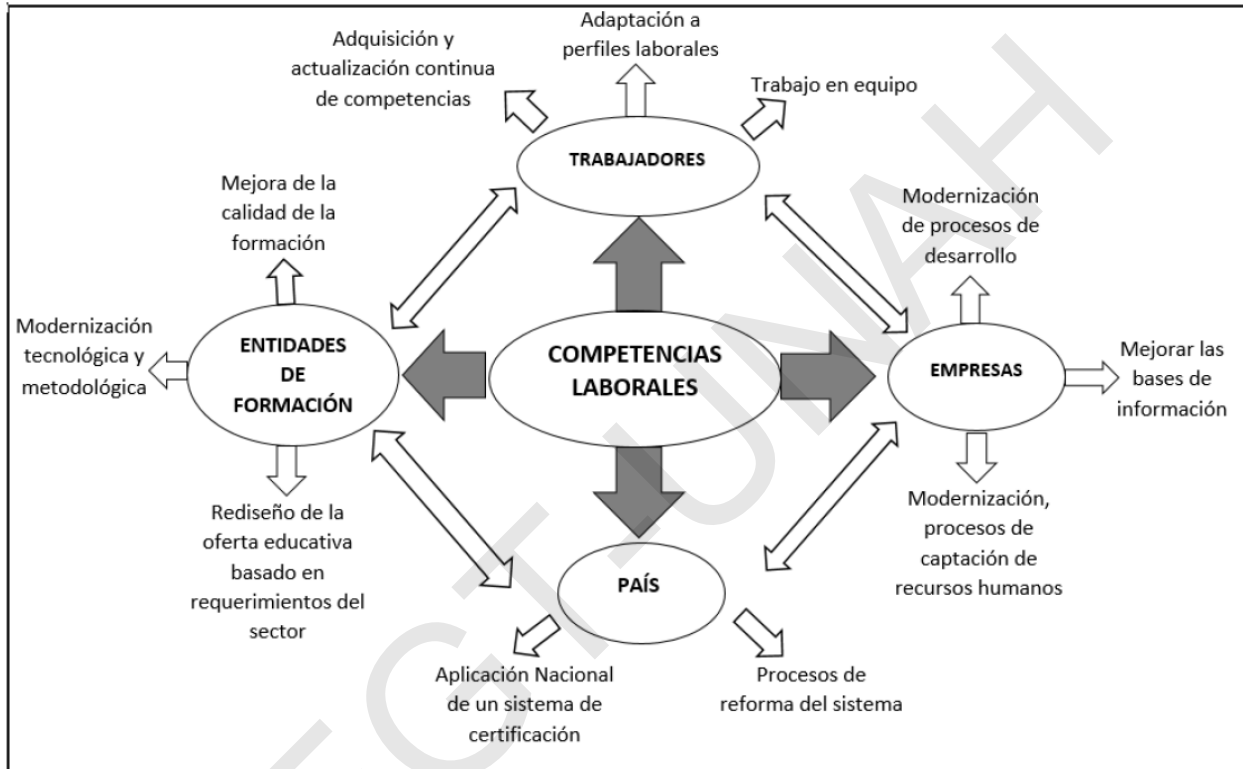
En la década de 1990, el modelo las competencias eran rechazadas por quienes estaban en los otros paradigmas educativos, pero poco a poco la comunidad pedagógica comenzó a aceptarlas porque brindaban respuestas pertinentes y claras en torno al currículo, el aprendizaje, la evaluación y la gestión educativa-docente. (p.40)

En esta estrecha relación del saber hacer de las competencias y el desempeño laboral, según Horkheimer (2002, como citó Bueno-Chuchuca, 2022) es un medio para el éxito, que:

Requerirá de un cuerpo selectivo de conocimientos que serán a su vez medios para el saber hacer, como diría es el triunfo del medio sobre el fin, el conocimiento pierde su valor en sí, su carácter deviene en ser instrumento. (p.112)

Figura 2. 14

Implicación de las competencias laborales



Fuente: Castillo-Sarabia y Villalpando-Cadena (2019, p.37)

El sector educativo debe “enfaticar la sinergia entre lo académico y laboral como un factor esencial, pero no debe, centrarse solo en este tipo de vinculaciones, pues la oportunidad está en una evaluación para el desarrollo de las competencias de manera integral” (Castillo-Sarabia & Villalpando-Cadena, 2019, p.47).

Como expresa el BIRF/BM (2018) las deficiencias en el aprendizaje durante los años de escuela se manifiestan más tarde como brechas de habilidades en la fuerza laboral:

Por este motivo, el debate sobre las habilidades laborales refleja la crisis del aprendizaje.

A menudo se discute la escasez de habilidades sin relacionarla con el debate sobre el aprendizaje, pero los dos elementos son parte de un mismo problema. Dado que los sistemas educativos no logran preparar adecuadamente a los trabajadores, muchos de estos ingresan en la fuerza laboral sin contar con las competencias necesarias.

La medición de las habilidades de los adultos en el lugar de trabajo es una tarea compleja, pero en diversas iniciativas recientes se ha evaluado una serie de habilidades en la población adulta de numerosos países. En esos estudios se observó que, a menudo, el nivel de las habilidades básicas como lectura, escritura y el cálculo es bajo, y es aún peor en el caso de otras competencias más avanzadas.

El problema no radica solo en la falta de trabajadores capacitados, sino en la falta de trabajadores que puedan capacitarse fácilmente. En consecuencia, muchos de ellos terminan en empleos que exigen un uso mínimo de la lectura o la matemática. La falta de competencias reduce la calidad del empleo, los ingresos y la movilidad laboral. (p.9)

Educación en pandemia y desigualdad

La COVID-19⁷ ha sacado a la luz muchos patrones y tendencias existentes. Por una parte, se nos han mostrado diversas debilidades y vulnerabilidades, como, advierte UNESCO (2020b) por ejemplo:

⁷ Enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido como SARS-CoV-2. La OMS tuvo noticia por primera vez de la existencia de este nuevo virus el 31 de diciembre de 2019, al ser informada de un grupo de casos de «neumonía vírica» que se habían declarado en Wuhan (República Popular China). <https://bit.ly/3w2KmJY>

La acentuación de la desigualdad, los riesgos derivados de la privatización de la educación, y la poca preparación que teníamos para pasar masivamente a la educación digital y a distancia.

Con la COVID-19, la educación pública ha entrado en una etapa peligrosa que conlleva riesgos de fragmentación y debilitamiento debidos a la posibilidad de perder tanto a docentes como alumnos que podrían no volver a las escuelas una vez que estas abran nuevamente sus puertas. (p.7)

De acuerdo con Casanvas et al. (2021), la lucha por una educación pública igualitaria y emancipadora no puede quedar atrapada en esta falsa disyuntiva:

A niveles no equiparables, el hecho es que, ya sea por la vía progresista o a través de las nuevas formas autoritarias, la crisis pandémica ha servido para acelerar de forma inaudita la mercantilización de la educación. Para poner en el centro de sus políticas la adaptación de la escuela al siglo XXI; esto es: adaptarla a un mercado de trabajo feudal, adaptarla a un sistema productivo que se carga al planeta; unas políticas educativas que han convertido el derecho a la educación en una inversión personal para competir con los demás, una educación para emprendedores, para adaptarse con éxito a la ley de la selva de todos contra todos.

Unas políticas nihilistas que quieren que los educandos se adapten dócilmente y con la educación emocional (en el mejor de los casos) o con formas autoritarias e incluso militarizadas (en otros) a un mundo que se autodestruye. (p.23)

La pandemia de la COVID-19 como expresa la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana (CECC/SICA, 2021) ha colocado a:

Los sistemas educativos, al currículo y a las prácticas educativas en situación de repensar los principios, valores, actitudes y comportamientos ciudadanos, haciendo evidente la necesidad de implementar pedagogías transformadoras que preparen a las personas para un ejercicio de la ciudadanía activo a lo largo de la vida, que les permita ser conscientes y comprender críticamente los complejos y cambiantes contextos, que les enseñe a convivir pacíficamente con otros y adaptarse y sobrevivir a la incertidumbre, y, que, sobre la base de las relaciones sociales que favorezcan la convivencia, el diálogo y la deliberación democrática, puedan llevar adelante acciones individuales y colectivas que contribuyan a transformar positivamente sus comunidades, países, regiones y el mundo y a resolver democráticamente los conflictos previniendo todas las formas de violencia. (p.20)

Desde la posición de UNESCO (2020b) existe un severo riesgo de que la COVID-19 eche por tierra varios decenios de progreso:

En particular los conseguidos en la lucha contra la pobreza y el fortalecimiento de la igualdad de género. Si bien la pandemia demuestra que pertenecemos a una humanidad interconectada, las realidades sociales y económicas hacen que las repercusiones del virus sean dispares e injustas. (p.3)

Como plantea Casanvas et al. (2021) en los primeros meses de la pandemia, los centros educativos cerraron y se hizo patente:

La centralidad de su función socializadora y las potencialidades de la enseñanza presencial, es decir la interacción directa entre seres humanos, que definitivamente no lo hace la virtualidad. También se visibilizó de manera negativa, el papel igualador de la escuela pública, al comprobar que los hogares con las familias enteras se confinaban, constituían realidades vitales desiguales. Con o sin acceso a internet, con o sin ordenador

o habitación propia, con o sin ambiente de calma, con o sin violencias, con o sin calefacción, con o sin personas adultas disponibles y formadas para ayudar al estudio.

(p.32)

Durante el confinamiento se constató, que la desigualdad social afecta a la educación de una gran parte del estudiantado, pues la brecha digital, la pobreza y las condiciones precarias han hecho evidente la desigualdad que existe considerando la opción de educación digital, siendo resultado de ello, la segregación escolar que se desarrolló, consolidó y amplió. Y solo se vio compensada por el sobresfuerzo de muchos docentes, que también estaban en condiciones desiguales para ejercer la educación virtual. (Casanvas et al., 2021, p.48)

La UNESCO (2020, como citó Jiménez-Sánchez, 2020) ha estimado que, a nivel mundial:

Al menos 1,184,126,508 de estudiantes se han visto afectados directamente en su proceso de aprendizaje, pero, además, se ven perjudicados sus familiares, docentes y administrativos, y conlleva a efectos negativos en la economía de las naciones, siendo más fuerte el impacto en los pobres y necesitados. (p.2)

La necesidad de la educación presencial, de acuerdo con Casanvas et al. (2021) es otra de las lecciones que hemos aprendido con el confinamiento:

Primero, por equidad, porque las aulas son el único espacio en el cual todos los niños, niñas y adolescentes, disfrutan de los mismos recursos, tanto materiales como humanos: espacios, mesas, luz, ordenadores, conexiones, libro, y una persona adulta que los atiende, mientras que en sus domicilios los recursos de que disponen son terriblemente desiguales.

También, porque en la educación y en el aprendizaje es fundamental la socialización, la interacción entre iguales, el debate, el trabajo colectivo, la resolución de conflictos, la convivencia en la diversidad, la cooperación, y tantas otras cuestiones, todas imposibles desde la individualidad de la educación virtual.

Y, finalmente, porque el mismo aprendizaje, en etapas no adultas, no se puede lograr ante una pantalla con la misma profundidad que interaccionando con los compañeros y compañeras y con el profesorado. (p.48)

Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020, como citó Chaverri-Chaves, 2021), aunque la brecha digital se ha ido cerrando en el mundo:

Más del 46% de las personas siguen sin acceso, y entre las mujeres, la tasa es menor, con más de la mitad de todas ellas fuera de línea. La falta de acceso a la tecnología e internet se basa en las desigualdades preexistentes entre los diversos grupos y estratos sociales en materia de ingresos, recursos materiales, acceso a la atención sanitaria, electricidad y agua potable, condiciones de vida y de trabajo, acceso a la protección social y educación de calidad. (p.14)

Pero también se ha constatado que las nuevas tecnologías, que ya hace tiempo que han entrado en la educación, “intentan sustituir la escuela tradicional por una educación en línea, sobre todo por parte de las grandes empresas del sector, que ven en la educación un mercado altamente rentable y que están aprovechando la pandemia para materializar sus planes” (Casanvas et al., 2021, p.48).

La pandemia ha estado como dice Casanvas et al. (2021), signada por una brutal privatización, estratificación y generación de exclusión educativa:

La mayoría de los gobiernos en América Latina cedieron la responsabilidad de los estados en garantizar las condiciones mínimas para desarrollar el proceso educativo a los propios educandos, docentes y padres de familia. Ya que no dotaron a estos de las herramientas tecnológicas (dispositivos, acceso a internet, planes de datos) y, en un inusitado clímax del paradigma de la sociedad educadora neoliberal, se trasladó la responsabilidad de acceder a esas herramientas tecnológicas por cuenta propia a estudiantes, docentes y familias, con el propósito de darle continuidad al vínculo pedagógico durante la pandemia.

Siendo esta nueva forma, una modalidad de entrega pedagógica que incita a una privatización educativa precariamente y que amenaza con instalarse como una constante en la lógica de la educación como bien común.

La privatización educativa en el marco de la COVID-19 ha generado daños colaterales de profundo impacto social global. Descubrió el fenómeno de la estratificación educativa que ya existía de manera latente, no obstante, entre aquellos estudiantes que tenían acceso a computadores, conexión a Internet, planes de datos suficientes y una familia de acompañamiento de emulación forzosa del rol docente, fue evidenciado, respecto a quienes no poseían estas condiciones tecnológicas y/o de apoyo. Por lo que fue necesario que tuvieran como alternativas modelos tecnológicos añejos (radio-TV) o guías de autoaprendizaje, mientras los y las estudiantes de zonas de acceso difícil, de etnias y de población con extrema pobreza no pudieron acceder a ninguna de estas opciones.

Con esta estratificación inevitablemente surgirán imaginarios de autoexclusión, ya que la población de estudiantes, más vulnerables no tendrán acceso a las condiciones tecnológicas mínimas, lo que conlleva a no poder seguir avanzando en la educación.

Esto se reitera aún más con las propuestas y estrategias que hacen los Ministerios de Educación sobre la alternancia de continuar con los llamados modelos híbridos. Hoy, los Ministerios de Educación de la región no conocen a ciencia cierta cuál es la matrícula real, quiénes permanecen en sus sistemas educativos y quienes han abandonado, o han ido quedando excluidos porque están en la brecha poblacional sin acceso al mundo de la tecnología. El regreso presencial a las aulas de clase en la postpandemia será un titánico esfuerzo de todos los actores de la comunidad educativa, pero es de mucha necesidad la reincorporación a las aulas y sobre todo de quienes quedaron desconectados de toda opción educativa, durante el año 2020 y subsiguientes. (pp.79-81)

2.2.2. El aprendizaje significativo desde un enfoque social

Para muchos docentes es difícil y complicado dejar la práctica pedagógica tradicional, como plantea Blancas-Torres (2018) es como que estuvieran atrapados en un ambiente donde: Las cosas funcionan sólo bajo la perspectiva de un autoritarismo, condicionamiento e imposición; sin embargo, la verdadera esencia de la docencia radica en amar lo que se hace a conciencia, es despertar esa vocación de servicio y contagiarnos con ese sueño de cambiar esta sociedad en caos. Por eso se debe enseñar a leer y escribir con palabras que reflejen la realidad de las personas, así comenzarán a releer y a comprender que estamos en un mundo de desigualdades, que esto debe y puede ser transformado. (p.119)

Los resultados de aprendizaje no cambiarán, como expresan BIRF/BM (2018), a menos que los sistemas educativos se tomen en serio el aprendizaje y lo utilicen como una guía y un indicador:

Esta idea puede resumirse en la expresión “todos por el aprendizaje”, lo que implica poner en práctica tres estrategias complementarias que constituyen el ABC de las reformas educativas exitosas: i) aprender más sobre el nivel de aprendizaje para que su mejora sea un objetivo formal y medible. Medir mejor el aprendizaje y mejorar su seguimiento; utilizar esos resultados para orientar las medidas que deban adoptarse. ii) basar el diseño de políticas en la evidencia para lograr que las escuelas estén al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes. Utilizar la evidencia para orientar la innovación y la práctica. iii) Construir coaliciones y alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje. Abordar los obstáculos técnicos y políticos que impiden el aprendizaje a escala. (p.16)

El ambiente de aprendizaje, citando a Paredes-Daza y Sanabria-Becerra (2015) no se limita a las condiciones materiales o relaciones interpersonales básicas entre los actores del proceso educativo:

Este se instaure en las dinámicas que constituyen dicho proceso. Actualmente se tiene una falsa creencia de que un incremento en infraestructura garantiza educación de calidad; múltiples ejemplos demuestran lo contrario, donde se adquieren materiales tecnológicos que quedan olvidados en las bodegas por su carácter innecesario, o utilizados sin una propuesta pedagógica seria, por lo tanto, donde no hay una mediación pedagógica, los materiales pierden su potencial educativo. (p.151)

Como afirma Honneth (2013, como citó Díaz, 2019), la educación, en forma de enseñanza general y pública, es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden:

He de decir que, la educación forma al ciudadano, supone pensar la escuela como ámbito público que tiene la particularidad, además, de ser formadora de esfera pública. Se trata, en definitiva, de formar soberanos con capacidad de autodeterminar, bajo las reglas del Estado democrático de derecho, el propio bien y el de la comunidad. (p.270)

Desde la posición de Blancas-Torres (2018), tal como asumimos en las instituciones educativas la concepción de la educación, lo concretamos en las aulas:

Si asumimos una educación mecanicista a través de transmisión de información académica donde los educandos sólo acumulan información para el examen y obtener un calificado aprobatorio, termina en ello, el mal aprendizaje nada significativo donde no se desarrollan capacidades ni se logran competencias. (p.117)

Según Romero-Medina (2018), en el sistema educativo la gestión debe direccionarse a procesos de capacitación y potenciación de dichas instituciones para prepararse ante las necesidades de la globalización como, por ejemplo:

La implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones. Además de nuevos sentidos, significados, representaciones y prácticas de acuerdo con los contextos y ambientes para los cuales se desarrollen y se planea gestionar el conocimiento. En definitiva, debe verse como un proceso de construcción institucional, en un contexto y espacio para el aprendizaje, para el desarrollo de capacidades nuevas en los centros educativos, los docentes y los alumnos. (p.9)

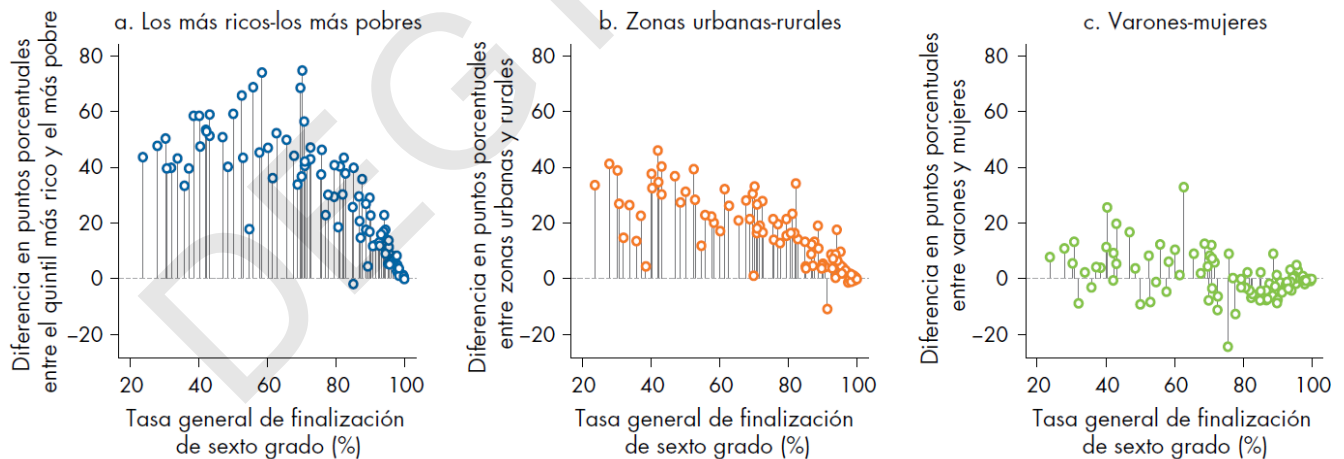
BIRF/BM (2018) describe que un sistema educativo incluyente se traduce en libertad individual y bienestar social:

En el caso de las personas, fomenta el empleo, incrementa el ingreso, mejora la salud y reduce la pobreza. A nivel social, la educación de calidad impulsa el crecimiento económico de largo plazo, estimula la innovación, fortalece las instituciones y promueve la cohesión social. Sin embargo, estos beneficios dependen en gran medida del aprendizaje. La escolarización sin aprendizaje no es solo una oportunidad desaprovechada, sino también una gran injusticia: los niños de hogares marginados son los que más necesitan de una buena educación para prosperar en la vida. (p.3)

Gráfica 2.3

Las tasas de finalización de la escuela son más altas entre los niños de familias más ricas y de contexto urbanos, mientras que las diferencias por género dependen en mayor medida del contexto

Diferencias en las tasas de finalización del sexto grado (porcentaje) entre los jóvenes de 15 a 19 años, según nivel de riqueza, ubicación y género



Fuente: BIRF/BM (2018, p.9)

“Pero escolarización no es lo mismo que aprendizaje. En muchos sistemas educativos del mundo, los niños aprenden muy poco: aun después de varios años de escuela, millones de

estudiantes carecen de las competencias básicas de lectura, escritura y aritmética” (BIRF/BM, 2018, p.5).

Como se puede observar en la Gráfica 2.3 y en la opinión de BIRF/BM (2018), el obstáculo primordial al aprendizaje es la ausencia total de escolarización, y sin embargo, hay cientos de millones de niños que no asisten a la escuela:

En 2016, 61 millones de niños en edad de concurrir a la primaria (el 10 % de todos los niños de los países de ingreso bajo y mediano-bajo) y 202 millones de jóvenes en edad de asistir a la secundaria no estaban escolarizados. Los niños de países frágiles y afectados por conflictos representaban poco más de la tercera parte de esas cantidades, un porcentaje desproporcionadamente alto. En la República Árabe Siria, donde en el año 2000 se había alcanzado la matrícula universal en la educación primaria, para 2013 la guerra civil había obligado a 1,8 millones de niños a dejar la escuela. Casi todos los países en desarrollo presentan todavía grupos de niños provenientes de sectores sociales excluidos que no asisten a la escuela. La pobreza es el factor que con mayor contundencia predice que un niño no finalizará su escolarización, pero hay otros elementos, como el género, la discapacidad, la casta y la etnia, que con frecuencia también contribuyen al déficit en la participación escolar. (p.8)

Aprendizaje autorregulado

La educación progresivamente asume cambios paradigmáticos en su accionar pedagógico, como plantea Casanvas et al. (2021) en los últimos años, se ha impulsado la vertiente del enfoque centrado en el estudiante:

En el que han surgido métodos y procedimientos, entre los cuales se encuentra el aprendizaje autorregulado, el que permite activar procesos mentales aplicando operaciones neurológicas que favorecen la sinergia sobre la adquisición del aprendizaje significativo, por lo cual es importante dado que permite consolidar un aprendizaje a lo largo de la vida. (p.63)

La educación moderna, desde el punto de vista de Costa-Román y García-Gaitero (2017), no contempla una acción que se desarrolla exclusivamente en el aula, de manera descontextualizada y que se limita a la transmisión de conocimientos:

Actualmente inteligencias múltiples, inteligencia emocional, aprendizaje basado en problemas, educación inclusiva, son términos cada vez más comunes en la vida diaria de los centros educativos. Queda de esta forma relegada la pedagogía tradicional en la que el profesor era un transmisor de conocimiento que instruía a sus alumnos, para convertir al docente en un guía que trabaja junto con el resto de la comunidad educativa para poder ofrecer a los alumnos la mejor educación posible, la cual ha dejado de ser meramente teórica para ir un paso más allá. (p.118)

Costa-Román y García-Gaitero (2017) aseveran que, todos los estudiantes tienen el poder y la habilidad de llegar a ser smart learners si aprenden y emplean técnicas de autorregulación:

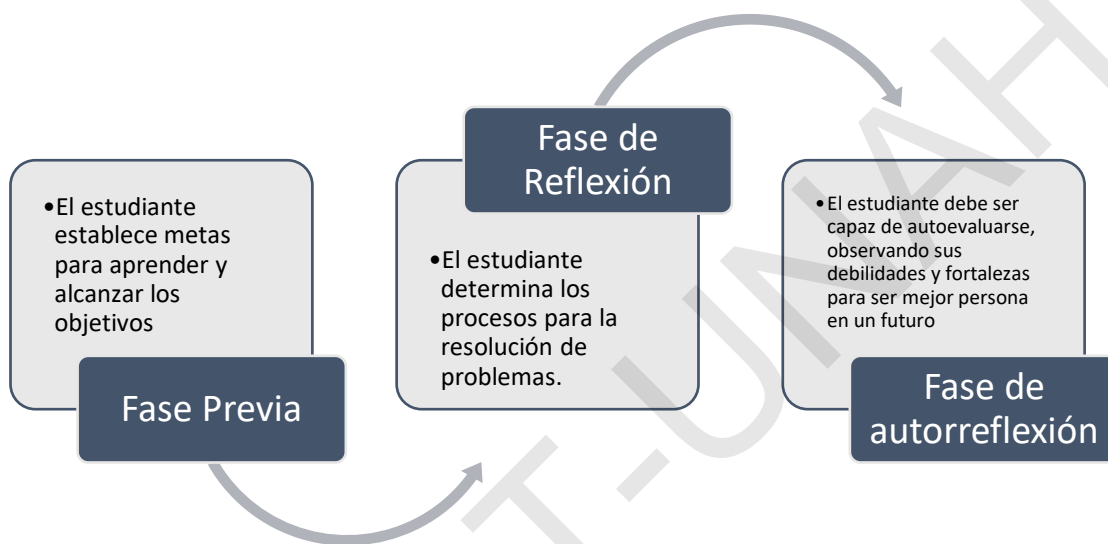
A consecuencia del programa cíclico del aprendizaje autorregulado los alumnos se auto observan y se autoevalúan, establecen objetivos, y ajustan las estrategias según sus necesidades y el contexto de aprendizaje en concreto, mejorando así su rendimiento y resultados. (p.119)

El aprendizaje autorregulado dicho con palabras de Zambrano-Álava et al. (2020) es un proceso auto directivo que genera en el estudiante:

Autonomía, proactividad y responsabilidad, con el único propósito de que se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje, implica la interrelación de procesos motivacionales y metacognitivos, transformando de esta forma las competencias que sirve para generar el aprendizaje significativo. (p.350)

Figura 2. 15

Fases del aprendizaje autorregulado



Fuente: Zambrano-Álava et al. (2020, p.358)

Tabla 2. 12

Técnicas utilizadas en el aprendizaje autorregulado

Concepto general	Concepto educativo	Elementos
Gamificación es una estrategia de negocio que aplica técnicas de diseño de juegos a contextos no lúdicos para conducir el comportamiento de los usuarios, involucrándolos y motivándolos a lograr sus objetivos.	Gamificación educativa es: “recurrir al uso de elementos que forman parte de la estructura del juego, para lo cual aplican técnicas de juego en contextos educativos”, convirtiéndose en una herramienta complementaria del docente para estimular la motivación en el educando con la única finalidad de que sus aprendizajes sean significativos y les permita resolver cualquier problema dentro de esta sociedad.	Dinámicas: limitaciones, emociones, narración, progresión, relaciones. Mecánicas: retos, competición, cooperación, feedback, recompensas Componentes: logros, avatares, niveles, rankings, puntos.

Concepto general	Concepto educativo	Elementos
Los hábitos de estudio son determinantes para que el estudiante logre un buen desempeño académico, debido a que el estudio constante y el aprendizaje permanentemente son fuertes reveladores del éxito académico.	Por tal, si no se pone en práctica el hábito de estudio como una disciplina, no habrá progreso académico, es decir, solo la puesta en práctica de los buenos hábitos de estudio va a permitir que el proceso de aprendizaje mejore.	Cinco dimensiones de los hábitos de estudio: i) formas de escuchar la clase; ii) actitud frente al estudio; iii) solución de tareas académicas; iv) preparación de los exámenes; v) acompañamiento a la hora de estudiar.
Entornos Personales de Aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés)	Descritos como entornos abiertos, orgánicos y sociomateriales en donde convergen herramientas, actividades, estrategias y redes de personas e interacciones.	Secuencia didáctica básica: presentación, tareas de grupo, presentación oral, ePortafolio individual, social media.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Ramírez-Mera et al. (2022, p.46)

Para profundizar los elementos de la gamificación, desde la posición de Gonzáles y Mora, (2015, como citó Zambrano-Álava et al., 2020), se puede decir que las dinámicas se ubican en el primer lugar porque son aquellas que incentivan inquietudes en el usuario:

Las mecánicas permiten que las personas se involucren en la actividad, es decir son aquellas que construyen diversas experiencias para mejorar los saberes y los componentes son las estrategias determinadas de las dinámicas y mecánicas del juego. (pp.355-356)

Arco y Fernández (2011, como citó Terry-Advíncula & Tucto-Aguirre, 2021), el hábito de estudio es cómo el aprendiz se involucra en su quehacer académico a partir del desarrollo de la costumbre de aprender de manera permanente:

Lo que conlleva la forma de organizarse respecto a los tiempos, espacios, métodos y entre otros aspectos que intervienen en el estudio. (p.5)

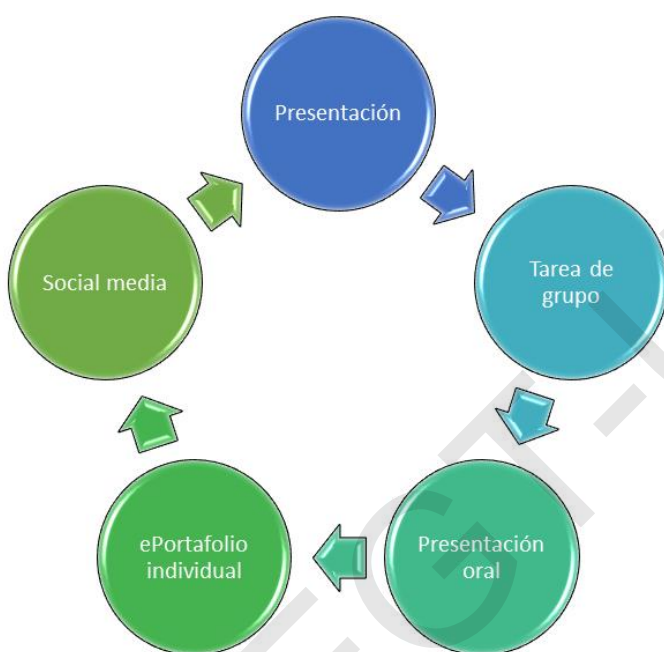
Como afirma Ramírez-Mera et al. (2022), la secuencia didáctica común permite el desarrollo de los niveles cognitivos asociados al enfoque PLE:

Acceder (A), crear (CR) y compartir (CO). Esta se trata de una secuencia básica que se puede describir de la siguiente manera: primero, se hace una presentación de los objetivos, recursos y tareas a partir del entorno virtual institucional; seguidamente, la

actividad del alumnado se inicia en tareas de grupos en donde se desarrollan los contenidos en un recurso digital (infografía). Esta actividad grupal se presenta y comparte en clase, y a partir de ahí, se propone la actividad individual más reflexiva con ePortafolios, que incluye la evaluación con rúbrica -presentada, y que suele ser, finalmente, objeto de proyección en entornos sociales. (p.43) (Véase Figura 2.16)

Figura 2. 16

Secuencia didáctica básica del enfoque Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)



Fuente: Ramírez-Mera et al. (2022, p.43)

Estrategias y estilos de aprendizaje

En el mundo entero la innovación tecnológica, de acuerdo con Díaz (2019, como citó Andrade-Soria, 2020), ha provocado cambios a nivel educativo y como consecuencia se ha concebido:

Nuevos roles docentes, estrategias metodológicas, nuevos enfoques en la educación y lógicamente la forma en la que los alumnos aprenden. Sin embargo, la implementación de esta tecnología no genera por si sola un aprendizaje significativo, ya que depende de cómo el docente hace uso de dicha tecnología. (p.1)

Cuando se habla del uso de estrategias de aprendizaje, Costa-Román y García-Gaitero (2017) son varias las capacidades que se ven incluidas para su proceder, por una parte:

Existe el modelo hemisférico cerebral donde se atribuyen capacidades diferenciales entre uno y otro, principalmente en relación a la capacidad holística (hemisferio derecho) y la capacidad lógica (hemisferio izquierdo) para llevar a cabo procesos sobre la información que recibe el cerebro; desde el modelo de la especialización funcional de los hemisferios las estrategias de aprendizaje podrían originarse sobre la prevalencia de un tipo de procesamiento u otro, es decir estrategias basadas en el procesamiento lógico secuencial o el procesamiento global y en paralelo de la información. (p.120)

De acuerdo con Ramos-Rodríguez et al. (2019) es posible afirmar que cada aula es un universo al notar que cada estudiante:

Se caracteriza por sus particularidades y preferencias a la hora de aprender y es posible entender esta situación cuando se comprende que, aunque todos deban compartir el mismo espacio y profesor cada uno tiene su estilo particular de aprender y este muy seguramente afecta el grado de afinidad que siente hacia ciertas estrategias pedagógicas. (p.6)

“Las estrategias de aprendizaje bien establecidas por el docente permiten a los estudiantes un mayor conocimiento, debido a que podemos considerarlas como las herramientas

fundamentales para la enseñanza. Fomentando así el desarrollo óptimo de las habilidades cognitivas y metacognitivas” (Camizán García et al., 2021, p.2).

Desde la posición de Jaramillo y Simbaña (2014, como citó Andrade-Soria, 2020) por lo que genera un desafío para el docente en determinar la metodología, la forma y las técnicas que utilizara para integrar las habilidades en las aulas:

El docente debe considerar que los estudiantes desconocen cómo estudiar de manera adecuada, al no poseer estrategias metodológicas porque están acostumbrados a clases tradicionales, que por ende producen un aprendizaje memorístico sin su apropiado análisis de la información (p.1)

Los estilos de aprendizaje determinan “la forma en que los estudiantes abordan las situaciones académicas para tener un impacto positivo en la construcción de conocimiento sin desconocer las características de orden fisiológico como edad y desarrollo, y un componente afectivo que podría ser la motivación” (Ramos-Rodríguez et al., 2019, p.6).

De acuerdo con la Tabla 2.13, “se pueden evidenciar algunas semejanzas entre los modelos de estilos de aprendizaje existentes, no obstante, haciendo énfasis en el modelo de Kolb, sus estilos de aprendizaje son: activo, reflexivo, teórico y pragmático” (Ramos-Rodríguez et al., 2019, p.12).

Tabla 2. 13

Modelos de estilos de aprendizaje

Proceso o rasgo distintivo	Estilos de aprendizaje	Características	Aporte de
Selección de Información	● Visual ● Auditivo ● kinestésico	Los tres procesos mantienen una estrecha relación y uno afecta al otro. Así al hacer la selección de la información a través del estilo de predominancia sea visual, auditivo o táctil se verá afectada la manera como se organiza, se procesa y se emplea.	Programación neurolingüística
Procesamiento de información	● Lógico ● Holístico		Kolb
Empleo de la información	● Activo ● Reflexivo ● Teórico ● Pragmático		

Proceso o rasgo distintivo	Estilos de aprendizaje	Características	Aporte de
En relación con la inteligencia	● Lógico matemático ● Lingüístico verbal ● Corporal ● Kinestésico Espacial ● Musical Interpersonal ● Intrapersonal Naturalista	La inteligencia se define como la habilidad para resolver problemas orientados en diferentes ámbitos de la vida. Así un estudiante con inteligencia musical podrá aprender las tablas de multiplicar al ponerle un ritmo.	Howard Gardner
Dominancia Cerebral	● Cortical izquierdo ● Límbico izquierdo ● Límbico derecho ● Cortical derecho	Está determinado por la dominancia cerebral.	Herrmann
Según la categoría bipolar	● Activo/reflexivo ● Sensorial/intuitivo ● Visual/verbal ● Secuencial/global	Este un modelo despliega cada categoría en dos lados opuestos y se puede ver la mezcla entre otros estilos de otros modelos.	Felder y Silverman
Según las necesidades del aprendiz	● Ambientales ● Emocionales ● Sociales ● Fisiológicas	Necesidades ambientales: se especifican aquí el ruido la luz, y la temperatura del espacio en el que se aprende. Las necesidades emocionales contemplan la motivación, estado de ánimos etc. Las necesidades sociales se refieren a la preferencia de trabajar solo, en grupo con o sin orientación de un profesor. Las necesidades fisiológicas, según la edad, el desarrollo, la alimentación. Etc	Askew
Según nivel de impulsividad	● Impulsivo ● Reflexivo ● Campo dependiente ● Campo independiente	El estilo impulsivo puede verse en aquellos estudiantes que necesitan contestar o participar en clase pese a que sus intervenciones no resuelvan las preguntas o el problema. El estilo reflexivo se caracteriza por ser más dedicado a analizar la situación o el problema para buscar la respuesta correcta. Los estudiantes que se inclinan hacia el estilo campo dependiente ven la situación de aprendizaje como un todo, por lo tanto, hay dificultad en centrarse en detalles o en un solo aspecto. Prefieren trabajar en grupos y se les facilita la historia y la literatura. En el estilo campo independiente, los detalles y las partes son relevantes. Prefieren el trabajo individual y son buenos para las ciencias y las matemáticas.	Woolfolk Witkin, Moore y Goodenough

Fuente: Ramos-Rodríguez et al. (2019)

El modelo de Kolb como lo hace notar Ramos-Rodríguez et al. (2019) aborda dos dimensiones del aprendizaje:

Por un lado, como se percibe y por el otro cómo se procesa. Surgen entonces dos formas de percepción, una vista como experiencia concreta y otra como conceptualización abstracta pero también identifica dos caminos opuestos en el procesamiento, la primera se

refiere a que algunas personas procesan a través de la experimentación activa (la puesta en práctica de las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas), mientras que otras a través de la observación reflexiva.

En este orden de ideas el test de estilos de aprendizaje del profesor Kolb se orienta en cuatro dimensiones: Experimentación Concreta (EC), Conceptualización Abstracta (percepción) (CA), Experimentación Activa (EA) y Observación Reflexiva (OR). (p.42)

El aprendizaje es un proceso que ocurre en cada momento de la vida, como lo plantea Andrade-Soria (2020) y siempre se ha buscado:

La forma de obtener conocimiento y que sea fácil de entendimiento para quienes lo adquieran; es entonces cuando los diferentes estilos de aprendizaje toman preeminencia para hacer que los estudiantes puedan desarrollar y fortalecer mejor sus habilidades y recopilen mejor la información. (p. 27)

Costa-Román y García-Gaitero (2017) determinan que entre las estrategias de aprendizaje se encuentran:

La metacognición, estrategias de búsqueda, estrategias de adquisición, la personalización de la información, estrategias de rememoración o recuperación y estrategias de apoyo entre ellas motivacionales, de autocontrol y control del contexto, estrategias de organización de la información y elaboración de respuesta. (p.120)

La metacognición desde la posición de López-Alcarria et al. (2019) hace referencia a la capacidad de desarrollar:

Conciencia y control sobre los propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Implica dos aspectos o componentes estrechamente relacionados: 1) el conocimiento que una persona tiene acerca de su propio conocimiento, es decir, lo que esa persona sabe sobre

sus propios procesos y productos de aprendizaje (es el componente declarativo de la metacognición, también denominado metaconocimiento) y 2) la regulación o control sobre su propia actividad cognitiva (componente procedimental o control cognitivo), es decir, el uso que hace la persona de sus propios procesos cognitivos mientras está resolviendo una tarea. (p.293)

Figura 2. 17

Pasos de la Metacognición



Fuente: Camizán-García et al. (2021, p.2)

Debido al insuficiente uso de la tecnología, según Andrade-Soria (2020), por partes de docentes y estudiantes, se dificulta incorporar:

Recursos didácticos digitales basados en la realidad virtual como nuevas alternativas de enseñanza- aprendizaje. Esto se ve reforzado por los docentes al pensar que el emplear este tipo de recurso, se dificulta el implementarlos en el proceso de metacognición y que no tendrían efectividad para mejorar el desarrollo de habilidades en los estudiantes. (p.15)

2.2.3. Profesionalización docente desde sus competencias esenciales

Para dirigir acertadamente el proceso pedagógico se hace necesario formar docentes que en sus prácticas se anticipen, teniendo en cuenta a Hernández-Zayas (2021), a las demandas de los cambios científicos y tecnológicos:

Que se renueven constantemente en las estrategias educativas que sean útiles a los educandos, y hacer posible a través del cambio de transición-acumulación de conocimientos cómo una práctica vivencial saludable donde los procesos generen por sí mismo una solución sin crear crisis que puedan revelar deterioro en la calidad de la educación como fenómeno social, por el contrario, se ha de luchar porque las buenas prácticas se pongan de manifiesto en la vida social de los educandos. (p.105)

Cuando se habla de profesión comúnmente se relaciona con cualquier trabajo. Sin embargo, “la profesión es el empleo o trabajo que alguien ejerce y por el que recibe una retribución económica. Por lo general, las profesiones requieren de un conocimiento especializado y formal, que suele adquirirse tras una formación terciaria o universitaria” (Armenta-Zazueta et al., 2021, p.147).

De acuerdo con el Informe Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003, como citó Berritzegune, 2016) define el término competencia como:

La capacidad de resolver actividades complejas de forma adecuada. Incluye una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros factores sociales y de comportamiento personal que permiten así el logro de acciones de manera eficaz.

De la misma manera, el Parlamento Europeo (2006, como citó Berritzegune, 2016), las competencias se definen como una combinación de conocimientos,

capacidades y actitudes adecuadas al contexto en donde se desarrollan. Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Se trata, por tanto, de un saber hacer, que se aplica y es susceptible de adecuarse a una diversidad de situaciones y contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. (p.5)

Ahora bien, como expresa Labarca (2016), no hay educación sin educadores, la formación no es un hecho dado, sino:

Una elaboración cotidiana de hombres y mujeres que han decidido consagrar su vida a la enseñanza de personas. Pero no todos tienen la misma claridad acerca de su labor, y en muchos casos solo se continúa una vía ya establecida por los antecesores, que suele responder a una concepción rígida, vertical y limitada del acto de transmitir conocimientos. (p.117)

En lo que refiere al impacto social de la educación, tal como señala Bautista-Díaz (2021) es un tema relevante para la comunidad global, de lo cual se deriva:

La necesidad de contar con maestros en todos los niveles educativos con las competencias que requiere el contexto mundial y los entornos complejos. La problemática detectada gira en torno a que los procesos de formación de maestros, tanto en etapa pregradual, posgradual y el mismo ejercicio de la profesión docente no se articula con las necesidades de los estudiantes frente a las problemáticas sociales que afectan a todos los entornos educativos. (p.16)

Educador humanista

El educador humanista reflexiona su práctica cotidiana, como lo hace notar Labarca (2016), así como su acción en el mundo:

Su concepción se fundamenta en su accionar y vinculación con los estudiantes. En ese contexto, el diálogo entre las partes es primordial. La dialogicidad⁸ produce palabra verdadera, esta es a su vez la praxis que transforma el mundo. Por lo tanto, vivir humanamente implica diálogo, significa pronunciar el mundo, en un acto creador asociado al amor por los hombres.

La palabra verdadero no es propiedad de algunos, sino derecho de todos. El poder comunicarse expresa crecimiento ante el ser humano, es éste el que da sentido y significado al espacio de las relaciones, por lo tanto, al cambiar la forma de comunicarse, cambia la relación con los demás. (p.117)

Según Borges del Rosal y Falcón-Muñoz de Bustillo (2018), para poder determinar la calidad del profesorado, es imprescindible:

Operacionalizar su desempeño profesional a través de diferentes instrumentos de medida como: pruebas estandarizadas, encuestas, entrevistas a docentes y alumnado, portafolio, modelos de valor agregado y observaciones en clase. Entre todos los métodos, uno de los mejores procedimientos para estudiar el comportamiento humano en situaciones naturales, lo constituye la metodología observacional. (p.5)

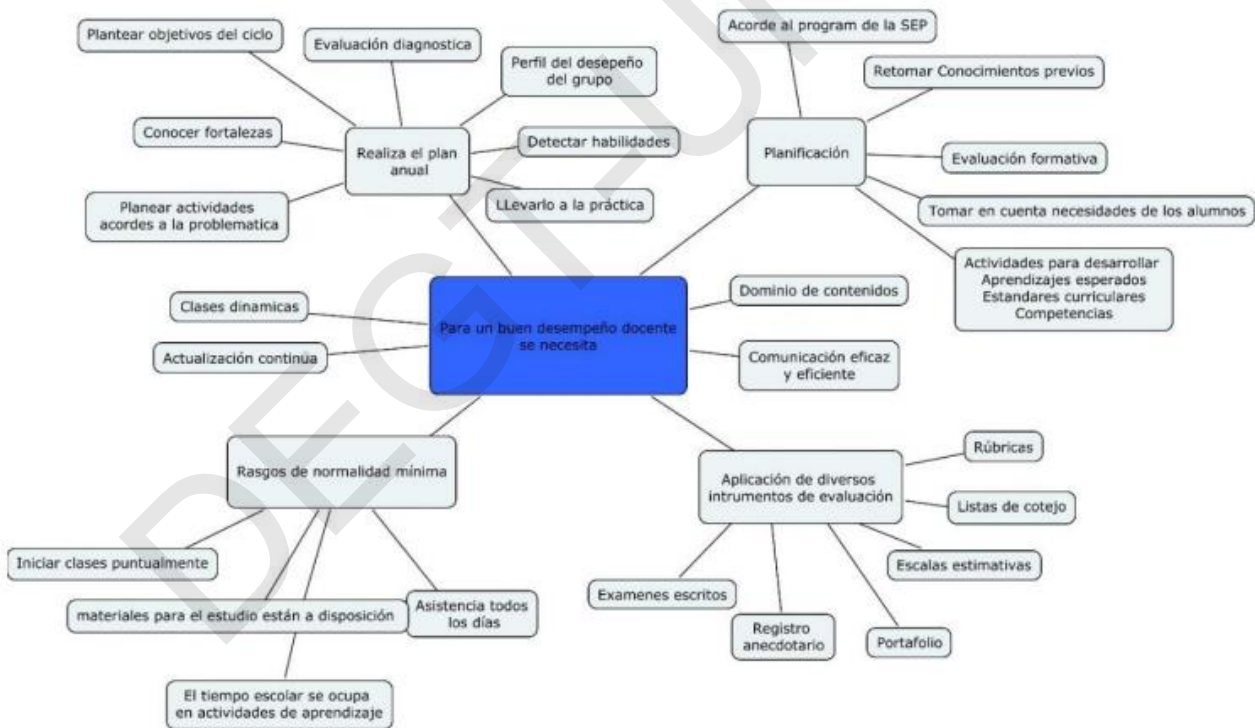
⁸ La dialogicidad, para Marková (2006a, p.137), es entendida como la capacidad que el ser humano, o mejor, la mente, tiene “de concebir, de crear y de comunicar sobre las realidades sociales en términos del Alter-Ego”.

El docente que logra dialogar con sus estudiantes según Labarca (2016), produce en ellos un profundo impacto afectivo, asociado al sentimiento de ser reconocido, tomado en cuenta, aceptado en toda su riqueza y valía:

A través de un diálogo consensuado, desde la aceptación incondicional del otro permite la existencia de lo humano, y en esta presencia mutua se reconoce el ser, permitiendo construir o transformar el mundo que nos rodea. Cuando es posible que otra persona pueda comunicar lo íntimo de sí mismo, se obtiene una conexión que expresa aceptación y comprensión, lo que permite “avanzar hacia su propia maduración”.

Figura 2. 18

Elementos de un buen desempeño docente



Fuente: Martínez Chairez et al. (2016, p.129)

Un docente verdadero, que se ha descubierto a sí mismo como persona en el mundo, es capaz de formar personal real, consciente de sí mismas, de su lugar en la vida,

de su impacto sobre los otros. Destruye el individualismo, la competencia desleal y la separación de posibilidad de negación del sí mismo. (p.117)

Es así finalmente que de acuerdo con Freire (2005, como citó Labarca, 2016), la relación educador-educando, es entonces la base fundamental de la educación humanista, ya que es:

Dentro de la dinámica interaccional que se construye lo humano de ésta. Para ello, es fundamental el respeto a los educandos, a su capacidad creadora, como la necesaria apertura y promoción de un pensamiento nuevo, consciente y libre para ser. Es un respeto que pasa por aceptar su saber cómo válido y por lo tanto de lo que él es. (p.118)

Inclusión educativa

La inclusión educativa constituye un tema de política educativa de actual abordaje a nivel mundial. Plancarte (2017, como citó Martínez-Usarralde 2021) la define como:

La respuesta a la diversidad desde cauces positivos que se identifica con la participación, logros y supresión de barreras de todos los colectivos involucrados (alumnado, responsables de gestión, profesorado, familia y comunidad), proveyendo a los primeros de mayores oportunidades desde el horizonte de logro académico y social. (p.95)

Históricamente la inclusión educativa, como afirma Infante (2010), como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como:

Una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, durante las últimas décadas, ese foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío: hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas. (p.288)

Como expresa UNESCO (2020a), la equidad y la inclusión se han convertido en el quid de la Agenda 2030, ya que persiste la distribución desigual de los recursos y las oportunidades:

Las características que suelen asociarse con la desigualdad figuran el género, la lejanía, el nivel de ingresos, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, el desplazamiento, la reclusión, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la religión y otras creencias y actitudes.

Algunos mecanismos que contribuyen a la desigualdad son universales, mientras que otros son específicos de los contextos sociales y económicos, como ha puesto de manifiesto la pandemia de COVID-19. (p.6)

Una educación equitativa debe diferenciar conceptualmente los términos entre la igualdad y la equidad. Siendo la primera un estado de las cosas (es decir el qué), por ejemplo, el logro de la igualdad de género. Y la equidad es el proceso (el cómo) se logra garantizar la igualdad. Es decir, como en un proceso las medidas y prácticas abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor y encierra un potencial y debe ser respetada. (UNESCO, 2020a, p.11)

“La educación inclusiva es un proceso continuo de mejora e innovación sistemático, enfocado a promover el aprendizaje, la participación y la integración entre los estudiantes, con especial atención a quienes puedan estar en condiciones más vulnerables” (Cantor et al., 2021, p.47).

Adicionalmente, la educación inclusiva como dice Allman (2013, como citó Cantor et al., 2021) tiene el objetivo de recomendar soluciones encaminadas al desarrollo de nuevas actitudes y percepciones sociales:

Que logren implementar de manera efectiva el concepto inclusivo en el ámbito escolar.

En la actualidad, la investigación sobre la inclusión escolar no solo busca y propone soluciones para casos concretos; también promueve la multidisciplinariedad del campo y el análisis y conformación de nuevos conceptos, así como la reformulación y redefinición de los conceptos principales como inclusión escolar o educativa, educación inclusiva e inclusión social. (p.49)

Tratándose de la inclusión, los encargados de la formulación de políticas y los educadores se enfrentan a cuestiones delicadas y contextuales. “Deben tener en cuenta la oposición de quienes tienen interés en preservar una prestación de servicios segregada y se niegan a contemplar la inclusión” (UNESCO, 2020a, p.13).

Otros autores han afirmado lo siguiente:

Una educación inclusiva puede producir mejoras en el desempeño académico, el desarrollo social y emocional, la autoestima y la aceptación por parte de los compañeros. La inclusión de alumnos diversos en las aulas y escuelas ordinarias busca prevenir la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación.

Velar por que las aulas y las escuelas cuenten con recursos y apoyo adecuados, entraña costos para adaptar los planes de estudios, capacitar a los docentes, elaborar materiales pedagógicos apropiados y pertinentes, y crear las condiciones de acceso educativo. Los resultados de ello, es decir la eliminación de las estructuras paralelas y la utilización más eficaz de los recursos en un sistema inclusivo pueden posibilitar ahorros en materia de eficiencia. (UNESCO, 2020a, p.18)

Ahora bien, dada la naturaleza del enfoque inclusivo, en las metodologías deben primar los procesos activos, constructivos que incentiven la participación de todos desde la

diferencia, potenciando la metodología pedagógica en el salón de clase a nivel cognoscitivo, afectuoso y social. Aunado a la propuesta inclusiva se hace prioritario un planteamiento que generen una real flexibilidad para la evaluación de cada uno de los estudiantes y la promoción escolar; todo esto sin dejar de lado la necesidad de crear servicios de apoyo y asesoramiento orientados a la mejora educativa. (Cantor et al., 2021, p.52)

Según Slee (2020, como citó UNESCO, 2020a), la educación inclusiva promueve sociedades inclusivas, en las que las personas pueden convivir y se celebra la diversidad:

Donde propone un marco metódico para reconocer y minorar las barreras que afectan a la población vulnerable de acuerdo con el principio de que cada educando es importante por igual. Contrarresta las tendencias de los sistemas educativos a permitir excepciones y exclusiones. (p.18)

De una forma más precisa, desde el punto de vista de Cantor et al. (2021), se podría plantear a la inclusión educativa, como:

El componente central de la educación, en vista de dar cumplimiento a los nuevos paradigmas educativos implementados con éxito en países desarrollados, los cuales propician dar cumplimiento a la misión de la educación, en lo que respecta a hacerla cada vez más pertinente frente al contexto actual de las necesidades y posibilidades de los educandos. (p.51)

2.2.4. Gestión educativa y su impacto en el desarrollo social

Hablar de gestión educativa a juicio de Solano-Alpízar (2005), es hablar necesariamente sobre un tema en el que América Latina ofrece una amplia y rica experiencia que se remonta a los inicios de la década de los cincuenta:

Contexto en el que comenzó a perfilarse lo que habría de conocerse en adelante como paradigma de la educación para el desarrollo, donde la gestión educativa pasó a ocupar un espacio sensible en la determinación de las políticas educativas nacionales y en el cual asumieron un papel muy importante las recomendaciones emanadas de organismos internacionales y regionales como al UNESCO y la CEPAL. A partir de este momento, se le confirió a la educación el papel de herramientas fundamental para el logro del desarrollo económico-social de los países latinoamericanos; pasó a ser concebida como vehículo de movilidad social capaz de permitir a los individuos ascender en la estructura social y tener la posibilidad de lograr altos rendimientos por la inversión en su propia educación. (p.50)

La gestión educativa implica, dicho con palabra de Romero-Medina (2018), diversas acciones, actividades, procesos y funcionamiento de los respectivos Proyectos Educativos Institucionales (PEI) particulares o específicos, generales o globales, en ámbitos diversos del mundo educativo:

En este sentido, no solo interviene el personal administrativo, la entidad rectora, en este caso Secretaría de Educación o Ministerio, sino y en especial los educandos, educadores y demás actores educativos que hacen incidencia directa o indirecta dentro o fuera de la institución. (p.8)

De esta manera, como dice Solano-Alpízar (2005), puede decirse que los ejes que cruzan la concepción de un nuevo estilo de gestión son: “autonomía, descentralización, liderazgo (orientado a lo académico), normatividad (reducción), controles externos (reducción), asignación y destinos de recursos, identidad institucional, rendimientos de cuentas, evaluación externa,

atención a resultados (focalizar), participación comunitaria, mejoramiento de la calidad educativa”. (p.54)

Resumiendo, según Romero-Medina (2018), ante la inminente globalización y era tecnológica, es necesario concebir que la gestión y uso del conocimiento van ligados a la gestión educativa:

En búsqueda de una estructura sistémica que genere como resultado un desarrollo de ambientes de aprendizaje y enseñanza, efectivos respecto al sistema de calidad educativa con el fin de promover el desarrollo del conocimiento y la productividad de este. (p.6)

Tendencias de la gestión educativa

El interés actual de la gestión en el ámbito educativo, teniendo en cuenta a Solano-Alpízar (2005), se centra en la escuela como totalidad en la cual confluyen y se materializan diversos elementos de los diferentes niveles de gestión, a saber: la educativa, la escolar y la pedagógica:

En relación con los elementos identificados de la gestión educativa, destacan las maneras en que se caracterizan por las atribuciones e iniciativas del Estado. Las principales funciones que se cumplen son las financieras, administrativas y pedagógicas. Estas se traducen en formulación de políticas educativas, estudio y planificación de necesidades de recursos humanos, escuelas y plazas docentes, así como organización y graduación de los niveles de responsabilidad, de coordinación de actividades y de evaluación de resultados de subsistemas y sus instituciones. (p.54)

Romero-Medina (2018) expresa que, tanto la gestión educativa como la del conocimiento, han surgido a partir de las necesidades prácticas reales, concretamente de carácter académico y

de las necesidades vividas en los diferentes contextos; siendo todos ellos aspectos importantes para el desarrollo y proactividad de ellos:

Son procesos necesarios para el ámbito pedagógico: la apertura de aprendizaje, la innovación, las intervenciones sistémicas y estrategia que se requiere desarrollar en las instituciones educativas de manera continua, para fomentar y evaluar el conocimiento producido de manera colectiva, partiendo del desarrollo de ambientes de aprendizaje comprendidos no sólo como espacios direccionados a escenarios tecnológicos sino también presenciales. (p.5)

Desde un punto de vista esquemático, la formación integral de los educandos y docentes precisa desarrollar por lo menos los “aspectos ideológicos (solidaridad, conciencia personal y colectiva); epistemológicos (teoría del conocimiento, relación sujeto-conocimiento, investigación y extensión; curriculares (plan de estudios, programas de formación docente); y didácticos (proceso de enseñanza y aprendizaje, extensión, vinculación y difusión” (Ruiz-Lugo, 2017, p.11).

Solano-Alpízar (2005) expresa que, la gestión con enfoque educativo se vincula con: La gestión escolar que constituye un conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el colectivo de la institución, y en el que el liderazgo juega un papel importante. Además, la gestión pedagógica constituye, por su parte, el entramado de lo organizacional, el currículo formal y el currículo oculto. En ella intervienen particularmente el sistema de evaluación oficial, las propuestas de los maestros, las indicaciones generales para la disciplina de la escuela desde la normativa, y las diferentes medidas locales y personales puestas en juego en el centro escolar. (p.55)

Así mismo, es importante evidenciar que un aspecto preponderante de la gestión educativa, como lo hace notar Rodríguez y Gairín (2015, como citó Romero-Medina, 2018):

Es la responsabilidad social que ponen en evidencia el que las instituciones educativas son estructuras de progreso, que promueven el cambio y asumen un compromiso social, es decir, que no pueden verse como una entidad que sólo busca un beneficio económico a través de la gestión del conocimiento, sino que, por el contrario, éstas deben considerarse como contextos de gestión para el desarrollo y realización personal, y de promoción del cambio social. (p.8)

Intervención sistémica y estratégica

Lograr una mayor calidad de los resultados educativos, según Rangel-Chávez (2019) a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas:

Promoviendo la construcción de un modelo de gestión basado en la capacidad para la toma de decisiones fortalecida, un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos y una gestión basada en la evaluación para la mejora continua y la planeación estratégica, impulsando la innovación educativa. (p.116)

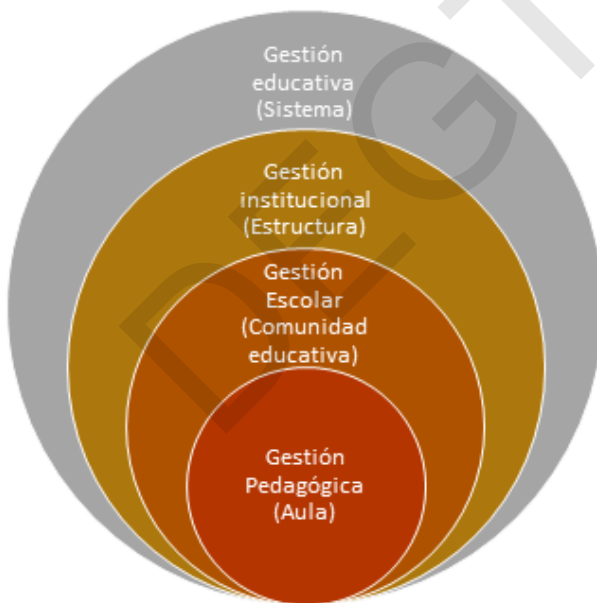
Rangel-Chávez (2019) menciona que el modelo de gestión que hemos venido refiriendo, presenta planteamientos teóricamente innovadores, los cuales creemos que son de vital importancia en el logro de los objetivos de calidad:

Algunos de esos planteamientos, son las características que debe tener la gestión educativa estratégica y los define de la siguiente manera:

- Centralidad en lo pedagógico. Parte de la idea de que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos y que el trabajo medular de las escuelas y del sistema mismo, consiste en la generación de aprendizajes para todos los alumnos.
- Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización. Supone la necesidad de que los diversos actores educativos posean los elementos indispensables para la comprensión de los nuevos procesos, oportunidades y soluciones a la diversidad de situaciones.
- Trabajo en equipo, que proporcione a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.

Figura 2. 19

La gestión educativa y sus niveles de concreción



Fuente: Rangel-Chávez (2019, p.121)

- Apertura al aprendizaje y a la innovación. Ésta se basa en la capacidad de los actores de encontrar e implementar nuevas ideas para el logro de sus objetivos educativos; así como para romper inercias y barreras, favoreciendo la definición de metas y priorizando la transformación integral.
- Asesoramiento y orientación para la profesionalización. Consiste en que existan espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes; se trata de habilitar circuitos para identificar áreas de oportunidad y generar redes de intercambio de experiencias en un plan de desarrollo profesional.
- Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro, que se planteen escenarios múltiples ante situaciones diversas, a partir de objetivos claros y consensos de altura para arribar a estadios superiores como institución; donde los actores promuevan una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad que estimulen la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido.
- Intervención sistémica y estratégica. Supone visualizar la situación educativa, elaborar la estrategia y articular acciones para lograr los objetivos y metas que se planteen; supone también, hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno para potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido. (pp.18-20) (Rangel-Chávez, 2019)

Estrategias y metodologías educativas: alternativas

De acuerdo con BIRF/BM (2018) la educación debe equipar a los estudiantes con las competencias que necesitan para llevar una vida saludable, productiva y significativa. No obstante, los países definen las competencias profesionales de los educandos de modos

diferentes, en donde comparten algunos elementos similares en cada uno de los programas académicos, como:

No importando el origen o procedencia de los estudiantes, estos deben conocer y saber cómo interpretar mensajes, textos, como por ejemplo aquellos que se vinculan a ofertas de empleo, descripciones médicas, desde estados de cuenta bancarios hasta grandes escritos de obras literarias. Deben tener la habilidad técnica de cómo sacar cuentas numéricas, conocer la dinámica de oferta y demanda de los mercados, Tienen que saber hacer cuentas, de modo de poder comprar y vender productos en los mercados, o en su defecto conocer detalles específicos de especializaciones técnicas. Es necesario también que puedan realizar razonamientos complejos la búsqueda de soluciones tomando en cuenta esas habilidades básicas. Además, las competencias socioemocionales, como la capacidad de trabajo en equipo o la tolerancia, deben ser parte del ser para adquirir y aplicar esas capacidades básicas y otras habilidades.

Muchos países no brindan aprendizaje para todos, esto como resultado, a las personas que se encuentran en desventaja en la sociedad a causa de la pobreza, ubicación geográfica, etnia, género o discapacidad. De este modo, los sistemas educativos en muchos casos con su accionar o indiferencia, contribuyen a ampliar las brechas sociales en lugar de reducirlas. (p.4)

El aumento de la cobertura escolar incrementa la pluridiversidad entre los estudiantes, que advierte Valdés et al. (2019, como citó Cantor et al., 2021), en los ambientes escolares en tanto reúne diferencias étnicas, de género, religiosas, culturales y sociales, y de aprendizaje, así como personas con discapacidad:

De igual manera, el termino diversidad puede ser utilizado como justificación para situaciones de discriminación, exclusión y hasta segregación. No obstante, la escuela debe ser un espacio de encuentro para realizar acciones educativas encaminadas a mejorar las relaciones humanas, búsqueda de soluciones, y sobre todo evitar la frustración educativa. Así, se promueven prácticas de convivencia escolar que, a su vez, posibilitan el acceso y la permanencia en la escuela. (p.47)

A medida que pasa el tiempo, teniendo en cuenta a Paredes-Daza y Sanabria-Becerra (2015) se evidencia con mayor fuerza que:

El papel de la educación en la sociedad ha cambiado debido al surgimiento de paradigmas y nuevas mediaciones que exigen las tecnologías de la información y la comunicación. Es por esta razón que la educación necesita transformarse para cumplir con las expectativas de una nueva sociedad [...] Los ambientes de aprendizaje deben proporcionar a los estudiantes, elementos esenciales, que propicien una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias valiosas para toda la vida. (p.150)

Las herramientas tecnológicas que hoy día los jóvenes manejan en su entorno virtual, “deben ser adoptadas por la educación, teniendo presente que los docentes deben estar dispuestos al cambio, a vencer el recelo a la tecnología e instruirse para ofrecer recursos bien diseñados” (p.151)

El cambio de entorno no cambia los retos fundamentales de la educación, como plantea Paredes-Daza y Sanabria-Becerra (2015) pues, es el ser humano quien aprende y la naturaleza del aprendizaje no se modifica:

Lo que cambia son los medios y, en alguna medida, las estrategias para enfrentar esos retos. Al hablar de ambientes virtuales de aprendizaje se debe tener claro que eso

trasciende la escuela y el salón de clases, es decir, la cultura y la sociedad se constituyen en el medio para aprender, porque el medio natural de aprendizaje ya no es la escuela, ya no es el salón de clases, ahora es la ciudad, la cultura, la humanidad misma. Todo aquello con que el individuo interactúa se constituye en su medio para aprender. (46, página 10) (Paredes-Daza & Sanabria-Becerra, 2015).

Desde la posición de Valdés y Gutiérrez-Esteban (2018) el aprendizaje se convierte gradualmente en invisible:

Es decir, los jóvenes cada vez más aprenden alejados de los sistemas educativos formales gracias a las nuevas vías de formación y aprendizaje. Además, este fenómeno se ve altamente facilitado por los recursos tecnológicos que ofrece la Web 2.0, dando lugar a los PLE (Personal Learning Environments) y los PLN (Personal Learning Networks). (p.6)

Como dice Paredes-Daza y Sanabria-Becerra (2015) el docente no puede evadir el gran reto que hoy en día tiene la educación frente a los ambientes virtuales de aprendizaje:

Ya que debe aprender a visualizar un modelo pedagógico donde el tutor acompaña, media y retroalimenta al estudiante en su proceso de formación, conduce el aprendizaje individual y grupal, orientando y aconsejando cuando el alumno o el grupo lo necesite. (p.154)

De acuerdo con Guerrero (2012, como citó Cantor et al., 2021), las diversas metodologías se clasifican, grosso modo, de la siguiente manera:

Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo, referido a tutoría entre pares, grupos de apoyo, actividades.

Metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo, en ellas, la propuesta central es un trabajo de apoyo y de colaboración entre profesores y pares. Formación a partir de la reflexión de situaciones o casos que correspondan al contexto de la escuela. Aprendizaje basado en problemas, investigación - acción - reflexión., etc.

Metodologías y técnicas experienciales transformativas: la opción que presenta más fuerza en esta metodología es de carácter experiencial, en el cual todo lo que se vivencie en el trabajo escolar es motivo de análisis grupal e individual. La forma de reflexión que se propone se corresponde en algunas ocasiones con la forma en que Freire plantea una pedagogía liberadora.

Técnicas de evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo/experiencial: en este punto aparecen formas de evaluación que han sido usadas siempre en la escuela como las pruebas orales y escritas, pero también se propone generar espacios dialógicos en los cuales circule la voz de los estudiantes. La rúbrica, así como otros elementos cualitativos para la evaluación, aparecen como importantes, desde el lugar de que no solo el docente los conoce, sino que el estudiante mismo puede partir de ellos a fin de pensar su propia actuación educativa. (p.52)

Sánchez (2018, como citó Cantor et al., 2021) algunas estrategias socioeducativas encaminadas a mejorar procesos educativos escolares pueden ser Comunidades de aprendizaje y el Modelo Educativo Comunitario de Oriente:

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje donde su origen e implementación ha sido desde hace varios años en Colombia. Su propuesta, basada en el aprendizaje dialógico, cuestiona las perspectivas tradicionales basadas en la concepción del aprendizaje como transmisión de conocimiento. El aprendizaje dialógico asume una perspectiva social y

constructivista del conocimiento, de acuerdo con la que el aprendizaje se produce en las interacciones. En este sentido, se promueve la participación de los estudiantes en su aprendizaje y la transformación del rol docente.

El modelo Comunidades de Aprendizaje, desarrollado por el Centro Especial de Investigación en Teoría y Prácticas Superadoras de la Desigualdad (CREA) de la Universidad de Barcelona, propone una forma novedosa de gestionar los contextos educativos a través de la búsqueda de la transformación de las instituciones educativas en comunidades que den cabida a todos los miembros del entorno social, para así promover mejoras en el aprendizaje y, especialmente, en la convivencia. Este modelo propone considerar la participación de la comunidad como eje central en las actuaciones educativas de éxito y las interacciones dialógicas entre padres de familia y los demás miembros de la comunidad. Algunos estudios, que han explorado la efectividad de estas prácticas en relación con el desempeño académico de los estudiantes de básica primaria y las condiciones de convivencia, indican mejoras en los desempeños de los estudiantes a través del tiempo y en las relaciones que existen entre escuela y comunidad. (p.53)

El desconocimiento de las comunidades de aprendizaje, como expresa Luna-Conejo (2020) en la educación como espacios dialógicos entre los docentes con un enfoque socio formativo han posibilitado afrontar solución a problemas complejos para mejorar el bienestar humano, la comprensión y utilidad del mismo, conocimiento, por lo que:

Estas comunidades de aprendizaje permiten manifestar los contenidos curriculares que hay en la escuela, la búsqueda de soluciones curriculares, problemas emergentes de la sociedad en donde el docente es el mediador entre los estudiantes y los conocimientos que sean capaces de la generación de nuevos conocimientos, en la sociedad actual. (p.130)

Por su parte, el Modelo Educativo Comunitario de Oriente continua planteando Cantor et al. (2021), propuesta estatal surgida en el 2011 en Colombia propone:

Hincapié en el arte y la cultura, potenciando la expresión del sentir y pensar de los estudiantes. Encamina el estudiante a la adecuada comprensión y transformación de esquemas a través de la práctica ejercida por el docente. Es de vital importancia que el docente diagnostique los pensamientos del estudiante, con el propósito de determinar sus afinidades culturales, para orientar las prácticas. (p.53)

Estas dos propuestas introducen dos cuestiones fundamentales en el proceso de la educación inclusiva, como afirma Cantor et al. (2021), lo siguiente:

Por un lado, la posibilidad al intercambio y escucha de significados propios sobre temas concretos, creando una situación de diálogo en que estudiantes, acudientes y demás integrantes de la comunidad educativa interactúan. De otro lado, las tertulias dialógicas son otra práctica educativa que devuelve la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, al introducir situaciones donde este es quien desea aprender. (p.54)

En último lugar, se considera que la inclusión educativa es “un proceso gradual de transformaciones y cambios que apunta a eliminar las barreras que causan exclusiones en el sistema educativo. Por lo tanto, no solo visibiliza la atención sobre las capacidades diferentes en el aula” (Cantor et al., 2021, p54).

2.2.5. Desempeño laboral y su entorno social

Los sistemas educativos de América Latina no están preparando al capital humano, de acuerdo con Sepúlveda (2017), que las economías de los países necesitan para crecer y aumentar su productividad:

Los empleadores en la actualidad, en muchos casos tienen dificultades para realizar el reclutamiento de personal calificado, en vista del bajo o poco nivel de habilidades técnicas, que deberían de desarrollarse en programas especializados en el nivel secundario (educación técnica y vocacional) y postsecundario (universidades, educación superior no universitaria). (p.25)

Para Solano et al. (2019), el desempeño laboral se ha convertido en un factor de influencia en cuanto al nivel competitivo, desarrollo sostenible y mejoramiento de las organizaciones:

Existen factores psicosociales vinculados principalmente al trabajo, entre los cuales destaca el estrés, que pueden afectar de manera negativa en el rendimiento del empleado, por lo cual el compromiso organizacional se transforma en una herramienta para influir en el mejoramiento de desempeño laboral. (p.269)

Las Instituciones de Educación, como expresa Ospina-Tascón y Betancourt-Márquez (2018), han venido cuestionándose acerca de:

Los resultados y niveles educativos de las personas que egresan de los diferentes programas técnicos, tecnológicos y profesionales, especialmente en la capacidad que reflejan los egresados para abordar las situaciones y necesidades vanguardistas del entorno laboral. Esto evidencia que las organizaciones cumplirán con sus objetivos y metas establecidas en la medida que su desempeño laboral sea efectivo, de manera que sus competencias y habilidades contribuyen al éxito corporativo; consecuentemente deberán contar con una fuerza laboral capaz de aceptar el cambio y motivados a desarrollarse continuamente. (p.208)

Nava-Galán (2012) considera que, los conceptos que tiene el individuo para experimentar situaciones y condiciones de su ambiente dependen de las interpretaciones, valores y de los objetivos de su entorno:

Referencias hacen alusión a la calidad de vida desde diferentes definiciones multidimensionales, que en gran medida se compone por los factores de bienestar físico, mental y social, desde la percepción de cada individuo o grupo, incluyendo las emociones de felicidad, satisfacción y recompensas. (p.129)

Es importante mencionar de acuerdo con Prado (2018), “el campo laboral demanda jóvenes y trabajadores emprendedores, con una visión de compromiso, capaces de responder a metas establecidas, con habilidades y competencias, además éticamente preparados para aportar en el terreno económico y social”. (p.58)

Calidad de vida como agente dinamizador del desempeño laboral

Para la obtención de una calidad de vida, desde la posición de Salas-Durazo y Flores-Payán (2017) se suma el debate sobre la calidad del empleo, la cual se ha intensificado a partir de que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) propone:

En su generalidad la actividad productiva debe generarse a través de un trabajo decente y suficiente, es decir opciones laborales con pleno acceso a oportunidades y obtención de ingresos. Esto marcaría una pauta para el desarrollo económico y social, en donde el empleo, los ingresos y la protección social sin menoscabo de las normas sociales y de los derechos de los trabajadores son la prioridad para lograr un crecimiento económico. (p.66)

Para que el compromiso organizacional, como expresan Solano et al. (2019), pueda impulsar el rendimiento de sus trabajadores, debe estimular la calidad de vida de ellos, porque:

Siendo un recurso fundamental para el desarrollo de la organización, debe suplir las necesidades del personal que labora con el fin de optimizar, a largo plazo, la manera de gestionar los procesos administrativos. De esta forma, la definición de calidad de vida detalla que el trabajador es más productivo y eficiente en la medida sus condiciones de trabajo sean beneficiosas. (p.269)

De igual manera, Nava-Galán (2012) define la “calidad de vida como la percepción que cada individuo tiene de su posición en la vida en el contexto del sistema cultural y de valores en el que vive, en relación con sus expectativas y estándares de vida, tanto económicas, sociales y culturales”. (p.130)

Otros autores han afirmado lo siguiente:

La calidad de vida, como una vida buena, fundamentándola en tres grandes teorías: la hedonista, que se apoya en las experiencias conscientes como amor, placer, felicidad, disfrute; éstas acompañan la satisfacción de los deseos. La segunda relacionada con la satisfacción de las preferencias (Teoría de la satisfacción de los deseos), que se toma como experiencia consciente o como objetos. Estas mencionadas anteriormente, cumplen las expectativas, logrando así bienestar, contribuyendo a la calidad de vida. Y la tercera, la que por virtud de los ideales se realice una buena vida (Teoría de la buena vida), en esta teoría se debe realizar ideales específicos, explícitamente normativos como la autodeterminación o autonomía.

No obstante, el concepto de calidad de vida dependerá de ponderaciones y percepciones de cada ser, enfocándose principalmente sobre las capacidades para hacer ciertas cosas básicas. (Nava-Galán, 2012, p.132)

Por su parte, Armenta-Zazueta et al. (2021), la calidad de vida habla de lo indispensable para tener una existencia plena:

En donde se persiste para la obtención de tener una sensación de felicidad y de comodidad con lo que le rodea, no es sinónimo a poseer todo el dinero del mundo, o tener el mejor auto y casa al igual que tener el mejor puesto de trabajo. Si no, una persona cuando siente conformidad con lo que llega a tener, refiere a tener una buena calidad de vida, pues está cubriendo ciertas necesidades. (p.145)

En esa misma línea de discusión, según Salas-Durazo y Flores-Payán (2017) y en un sentido integrador relacionado al desempeño laboral, aporta lo siguiente:

El salario la principal variable para explicar un buen o mal empleo, incorporando elementos complementarios como la temporalidad y características de la contratación, acceso a seguridad social y la duración de la jornada laboral. Asimismo, los modelos empleados incluyen variaciones para considerar diferentes grupos como el grado de formalidad laboral, diferencias entre asalariados e independiente, divisiones por sector económico, trabajo con enfoque de género y diferencias raciales. (p.67)

En último lugar, como expresa Nava-Galán (2012), también existen diversas teorías cognitivas que consideran la calidad de vida como:

La teoría de la comparación social, la teoría de la subjetividad, la teoría de la observación de la propia vida y de la propia realidad, la teoría de la actividad. Es importante destacar que la calidad de vida atribuye mayor importancia, a obtener satisfacción a través del

disfrute de los recursos disponibles y no sólo de su mera posesión. Las investigaciones muestran que la relación causa-efecto detalla que mientras mejores recursos se tengan, mayor es la probabilidad de una buena calidad de vida. (p.132)

Algunos teóricos citando a Parra-Vázquez et al. (2018) verán el bienestar como un estado mental parecido a la felicidad, mientras que otros lo explican como la satisfacción de las preferencias racionales. A continuación:

Se señalan tres de las ramas icónicas del utilitarismo, así como algunas de las observaciones que se hacen al respecto: 1) el deseo no explica nada cuando nos encontramos ante comparaciones interpersonales, por ejemplo cuando se quiere hablar de bienestar, pues no hay manera de comparar la relación de los deseos con la posibilidad de satisfacerlos, y esto puede dar pauta a 2) distorsiones, como en el caso de los pobres, los desempleados o los indígenas, quienes pueden desear muy poco y 3) la satisfacción de sus deseos no representan éxito alguno, razón por la cual no pueden ser tratados de la misma manera que la satisfacción de los deseos de aquellos con una situación mejor. (p.132)

Por lo que respecta al desarrollo humano y profesional es un proceso complejo, dinámico y multifacético que se manifiesta a lo largo de la vida pasando por fases, que de acuerdo con Fernandes et al. (2012, como citó Blanchard-Giménez & Procópio, 2021) y debe analizarse desde una ‘perspectiva de vida útil’ donde la propia persona sea la que reflexiona sobre su trayectoria:

El encuentro con la realidad profesional es un momento bien importante, donde la persona necesita estar cargada de vocación e ilusión para afrontar las tareas propias del docente: diseñar el currículo y realizar programaciones, gestionar el aula, establecer

relaciones de trabajo con los compañeros, intentar encontrar el lugar para resolver dudas, contrastar con otros. (p.6)

En lo que se refiere a la teoría de la elección racional, como lo hace notar Parra-Vázquez et al. (2018) también conocida como teoría de elección o teoría de la acción racional dentro de la microeconomía, detalla:

Al respaldarse este concepto bajo el principio de que la racionalidad de las acciones es algo presumible e íntimamente dado, les permite alcanzar cierta regla en la previsión de las consecuencias de la acción tomada, mejorando las evaluaciones para lo cual se ha tomado en consideración. Esta petulancia de racionalidad se basa en la idea de que cualquier agente tiene siempre la posibilidad de hacer elecciones racionales o certeras, por lo cual el análisis de las acciones debe centrarse únicamente en el momento mismo de la elección y la toma de decisiones. (p.133)

Por otra parte y según Navarro y Sánchez (2018), el bienestar subjetivo podría definirse como el “grado en que las personas piensan y sienten que su vida es buena, deseable y agradable; es decir, la forma en que una persona realiza la evaluación de las experiencias en términos de emociones positivas y negativas, felicidad o satisfacción con la vida” (p.156).

En lo que se refiere al bienestar individual como una medida de satisfacción depende de nuestra propia situación y de lo que vemos a nuestro alrededor. Así:

La satisfacción en la vida de una persona dependerá de (1) su propio ingreso a consecuencia de su esfuerzo, (2) su ingreso en el pasado (adaptación placentera), y (3) de la comparación con los ingresos de otras personas de acuerdo a sus esfuerzos.

La relación entre los factores ingreso y felicidad ha sido uno de los aspectos más estudiados en la literatura de bienestar subjetivo desde la década de los setenta, en donde

como resultado se indica que, si bien los ingresos más elevados pueden estar asociados con un mayor bienestar debido a los beneficios de una prosperidad mayor, los estudios muestran que un aumento en el ingreso de las personas incrementa su felicidad condicionada a que los ingresos de otras personas no cambien. No obstante, cuando los ingresos de todas las personas aumentan, el impacto en la felicidad individual es mucho menor. Además, aumentos del ingreso en las personas a lo largo del tiempo en los países más ricos no conducen o son sinónimo de aumentos del bienestar. (Navarro & Sánchez, 2018, p.157)

Desde la posición de Cuadra-Martínez et al. (2018) y por otra parte, el conocimiento profesional ha sido definido como:

Una combinación compleja de conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar una profesión, en la cual se caracteriza por ser práctica, transmitido como una guía de acción, además de situado y contextualizado, porque surge desde ello y la cultura en que es implementado. También es un conocimiento complejo, por su dinamismo e integración de diversos saberes que surgen desde variadas fuentes del conocimiento. (p. 21)

Según Pérez (2010, como citó Cuadra-Martínez et al., 2018) si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas, referidas a:

Los proyectos, recursos, hábitos y modos inconscientes de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos, útiles en todo caso para la argumentación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula. (p.22)

En otras palabras, los estudiantes que se forman profesionalmente presentan obviamente relación con la Teoría Subjetiva (TS) acerca de los fenómenos:

Explican, por ejemplo, fenómenos socio ambientales intuitivamente, desde un saber que es usado y retroalimentado por sus experiencias en la vida cotidiana y que les es funcional. Los profesionales utilizan TS para abordar problemas laborales, contribuyendo a explicar intuitivamente, desde un saber cotidiano y mucho más implícito, fenómenos que emergen en contexto laboral, guiando la toma de decisiones certera con base a competencias, debe considerar esta dimensión subjetiva:

- (a) porque la teoría subjetiva es parte de la dimensión de significados atribuidos a sí mismo y los fenómenos del medio y por el solo hecho de considerarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se logra una participación comprometida del estudiante en su proceso formativo;
- (b) para que el futuro profesional logre un autoconocimiento de la implicancia que tiene su TS en la acción profesional;
- (c) enjuicie su funcionalidad; y
- (d) las reconstruya o enriquezca cuando sea necesario. Así, en la formación profesional se debe promover procesos reflexivos a partir de contenidos y/o prácticas. (Cuadra-Martínez et al., 2018, p.23)

Importancia de la gestión por competencias

Al campo de la educación llega la idea de competencia, orientada de acuerdo con Betancur-Amariles (2010) a designar “aquellos logros del proceso relacionados con el desarrollo de ciertas capacidades generales (competencias básicas) y que podemos diferenciar del aprendizaje de los contenidos curriculares, según la cual se trata de poseer un conocimiento y de utilizarlo para resolver situaciones”. (p.213). Disponer de habilidades y competencias es más que

poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible ante un mundo académico, personal y laboral.

Otros autores afirman lo siguiente:

Las experiencias y resultados obtenidos en empresas industriales y de servicios en las últimas tres décadas han impactado en el sistema educativo en todo el mundo, en vista de evidenciar la necesidad de velar por una educación vanguardista que procure responder a las necesidades reales a medida que existen nuevas generaciones y por ende nuevas demandas en el mercado laboral. El modelo de producción fordista-taylorista al de la tecnología globalización requiere, no solamente darle al mundo empresarial, egresados con una preparación con visión competitiva y revolucionaria a la tecnología, sino el complementar sus conocimientos con habilidades basadas en gestión por resultados.

Las competencias académicas son aquellas relacionadas con las capacidades para apropiarse el conocimiento, interpretarlo y ponerlo en práctica en la solución de problemas. Se trata, de que aquellas acciones del ser humano que privilegian su dimensión cognitiva se articulen con las competencias laborales que se van adquiriendo a lo largo de la experiencia, de manera que se entienden como un “saber hacer con el saber”. (Betancur-Amariles, 2010, pp.213, 219-220). La sociedad del conocimiento demanda personas preparadas y fortalecidas para asumir las nuevas expectativas del conocimiento actual, que se encuentra con mucha mayor facilidad haciendo uso de las tecnologías de comunicación, tendencias enfocadas desde las grandes corporaciones y los países desarrollados en el marco de una educación de calidad.

Rodríguez-Quezada (2004), menciona que, en el “ámbito educativo las competencias tienden a relacionarse con las conductas y prácticas observables de los objetivos planteados para

la enseñanza de los niños, replicando las practicas conductistas, taxonómicas o diferentes formas de pedagogía por objetivos”. (p.69). Siendo esto nada diferente que la transferencia o movilización de conocimiento a los estudiantes para resolver una situación.

Tabla 2. 14

Características del concepto de competencia para algunos autores

Autores	Característica de su concepto de competencia
Noam Chomsky (7 de diciembre de 1928 en Filadelfia, Estados Unidos). Es un lingüista, filósofo, activista, autor y analista político estadounidense.	En su concepto se resaltan tres características esenciales: • la competencia como algo innato, • su relación con el hacer y • la especificidad del conocimiento que conlleva.
Dell Hymes (Portland, 1927) Sociolingüista y antropólogo estadounidense. Estudiante de la dimensión etnográfica del lenguaje, es autor de Pidginización y mestizaje de las lenguas (1971), Antropología radical (1973) y Fundamentos de sociolingüística (1974).	Su acepción del concepto de competencia se caracteriza por: • tener referencia a un conocimiento en acto, • darle relevancia a la situación o el contexto y • la influencia del contexto sociocultural en su desarrollo.
Jürgen Habermas (Düsseldorf, 1929) Es un filósofo y teórico social alemán; estudió filosofía, historia, psicología, literatura alemana y economía en las universidades de Gotinga, Zürich y Bonn.	Lo característico de su concepto es la universalidad que le confiere con independencia de los contextos culturales en que actúa el sujeto.
David Mc Clelland (20 de mayo de 1917 - marzo de 1998) Fue un teórico de la psicología de América. Conocido por su trabajo sobre la motivación de logro y de la conciencia, publicó una serie de obras de la década de 1950 hasta la década de 1970 y tenía una mano en la creación del sistema de puntuación para la prueba de Percepción Temática.	Su propuesta era tener más en cuenta las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos ante situaciones de trabajo

Fuente: Betancur-Amariles (2010, pp.219-220)

2.2.6. La socioformación un enfoque necesario para el desempeño laboral

La socioformación consiste como señala Armenta-Zazueta et al. (2021), en formar “personas integrales para la sociedad del conocimiento” (p.148). Esto con la aplicabilidad de un programa educativo que tenga la visión de promover la ética, el trabajo colaborativo, la adecuada gestión del conocimiento con una visión global y a través de proyectos interdisciplinarios.

Concluye Armenta et al. (2021), que un “docente que se ubique en la socioformación tendrá siempre un paso adelante, pues estará preparado para enfrentar y resolver los problemas que se le presenten”. (p.149)

La educación requiere de forma prioritaria como expresan Ruiz-Aquino y Ortiz-Cruz (2019), romper los esquemas tradicionales de formación a fin de desarrollar el talento de los jóvenes para da solución a los problemas y/o necesidades del contexto:

Integrando conocimientos, actitudes y habilidades que respondan a las exigencias de este, en el que vivan y puedan estar en condiciones de insertarse en el mundo laboral del presente siglo. Lo que supone un cambio de paradigma de formación con un nuevo enfoque como el de la socioformación. (p.134) (Véase Figura 2.20).

Figura 2. 20

Los tres fines clave del currículo en la perspectiva socioformativa



Fuente: elaboración propia con base en datos de Ruiz-Aquino y Ortiz-Cruz (2019, p.137)

Teniendo en cuenta a Brito-Lara et al. (2019), la socioformación responde a las necesidades de la sociedad del conocimiento, en la cual se requiere:

La búsqueda de solución de problemas en el contexto que se presente, a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la gestión del conocimiento en

diferentes fuentes con sentido crítico, en procura de formar personas con un sólido proyecto ético de vida, emprendimiento, trabajo colaborativo, cocreación del conocimiento y metacognición para resolver problemas en contextos cambiantes y complejos; asimismo, fortalecer la construcción y reconstrucción del tejido social, lo cual deja de lado el enfoque funcionalista de las competencias que ha predominado. (p.58)

Desde el análisis de Tobon (2017, como citó Ruiz-Aquino & Ortiz-Cruz, 2019), principal exponente del enfoque socioformativo, considera a este como uno de los últimos enfoques que han desarrollado para la orientación, valoración y certificación de las competencias en las instituciones educativas, por lo que:

Debe basarse la acción educativa en la búsqueda de condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas con habilidades y competencias, capaces de afrontar los retos, problemas e incertidumbres propias del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial. (p.134). Lo cual articula a la educación con procesos sociales que incluyen los comunitarios, económicos, político-religiosos, deportivos, ambientales y artísticos, en donde también se rescatan actividades formativas vinculadas a la sociedad en general.

La socioformación como señala Quiriz-Badillo y Tobón-Tobón (2019), prioriza el desarrollo de las personas en el contexto social de los mismos fuera y dentro del aula tomando a bien como ejemplo lo problemas de la vida diaria; por lo cual se define como una “perspectiva educativa preocupada en fomentar una formación integral, abordando el trabajo colaborativo, proyectos éticos de vida, el emprendimiento a través de proyectos transversales, gestión, cocreación de los saberes y la metacognición, tomando a las TICs como base”. (Quiriz-Badillo & Tobón-Tobón, 2019, p.106)

Del mismo modo, cuando se trascienden los contenidos curriculares hacia el tratar de resolver problemas actuales que ocurren en las comunidades, familias, instituciones y hasta en la vida personal, teniendo en cuenta a Prado (2018), es importante “involucrar al docente en su papel de mediador del conocimiento para formar estudiantes conscientes de su realidad y capaces de generar nuevos conocimientos y, por ende, ser mejores personas”. (p.59)

Inteligencia emocional laboral

Tradicionalmente la escuela ha otorgado mayor relevancia a la capacidad lingüística y lógico matemática, utilizando el “Cociente Intelectual como referente de persona inteligente. Pero en la actualidad, es de recordar una frase de Sternberg (1997), el éxito reside en conocer y gobernar nuestras emociones, así como en cultivar las relaciones humanas”. (Universidad de Murcia, 2019, p.1121)

No obstante, en la opinión de Carmona-Fuentes y Rosas-Reyes (2017), la rápida evolución y los cambios que se presenta en la sociedad generados por el desarrollo de la tecnología y los métodos de enseñanza-aprendizaje, tienen como consecuencia:

La innovación del ambiente laboral hacia estructuras emocionales generadas a partir de las personas que forman las empresas u organizaciones con la única finalidad de conseguir un aumento en la productividad de los trabajadores. (p.108). Es por ello, que existe un interés por desarrollar las capacidades y habilidades de cada uno de los miembros de la empresa, tomado en consideración aspectos como la creatividad, la innovación, la gestión por resultados y otros donde se reconoce el uso y desarrollo de la inteligencia emocional.

Como dice Puertas-Molero et al. (2018), “la Inteligencia Emocional es un factor que influye positivamente en el bienestar mental y social de las personas, asimismo dentro del ámbito educativo posee un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.128). Evidenciando que algunos de los factores como el desarrollo de competencias de los propios docentes y la búsqueda de soluciones en entornos educativos y sociales muestran la importancia del desarrollo y fortalecimiento de la Inteligencia Emocional.

De acuerdo con López-Meneses et al. (2018), “las personas no poseen un nivel de conciencia innato, por lo tanto, se puede desarrollar en el aula con actividades como las que se describen y que contribuyen al crecimiento y conocimiento personal” (p.430). Esto permite desarrollar y autoformar la conciencia de los estudiantes, siendo la IE un elemento que controla los sentimientos adecuándolos de acuerdo con la circunstancia lo que mejora la autoestima y confianza en sí mismo.

Otros autores han afirmado lo siguiente:

Tener en cuenta todos los factores en el estado actual del sistema educativo como dice López-Meneses et al. (2018), no es tarea fácil, y se debe estar consciente de ello, no obstante, incluir en el currículo educativo una formación en competencias emocionales y sociales rigurosa, tanto de los futuros docentes a través de los grados universitarios como del profesorado que se encuentra activo a través de la formación continuada, facilitaría en gran medida su labor.

A su vez, se generaría un contexto adecuado para que sean ellos mismos los que apliquen los programas y lo hagan desde sus contenidos curriculares de un modo transversal, que permita conectar las competencias emocionales y sociales en sus funciones docentes. (López-Meneses et al., 2018, p.3959)

Puertas-Molero et al. (2018), menciona que la alta carga de competencias, a las que deben responder los profesionales de la educación:

El continuo contacto social con todo el entorno educativo y las situaciones que deben resolver diariamente, son factores que ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar la Inteligencia Emocional (IE). (p.129)

El uso de la inteligencia emocional como plantea Pincay-Aguilar et al. (2018), en las relaciones con los demás se fragua en el desarrollo de una comunicación eficaz, en el desarrollo de la experiencia interpersonal y en ayudar a los demás y a sí mismos:

En la última década, profesionales entre ellos, educadores han convertido en tema usual de discusión la aparición del término psicológico inteligencia emocional (IE) siendo este relativamente nuevo desde sus perspectivas. (p.33)

En la actualidad, desde el punto de vista de Burgos-Briones et al. (2019), los requisitos para realizar una carrera profesional interesante, para obtener altos cargos, y hasta para permanecer en un trabajo que nos satisfagan cada vez son mayores:

Ahora en cualquier puesto de trabajo, el factor clave no sólo es el cociente intelectual, los títulos o diplomas académicos, sino la inteligencia emocional atribuible. Aptitudes como el autoconocimiento, la seguridad en uno mismo, y el autocontrol, el compromiso, la integridad y la habilidad de comunicarse con eficacia son algunas de las características importantes a considerar. (p.224)

Beneficios y retribuciones

El desarrollo de una sociedad, como expresa Burneo-Carrera (2021), en el campo humano y económico, necesita ineludiblemente de la existencia del trabajo:

En primera instancia, el trabajo es el resultado de poner en práctica el conocimiento y los valores humanos. Adicionalmente, el trabajo debe considerarse también como una obligación del propio individuo; esencialmente por no entorpecer el progreso de su comunidad y, más aún, ser una carga de esta. Finalmente, debe aclararse que el trabajo es el medio para lograr un desarrollo personal de manera amplia y general, para ser también un medio de impulso para la realización personal. (p.46)

Citando a Torres-Flórez (2021), en la relación laboral entre la empresa y el colaborador son las compensaciones (salarios, aumentos, incentivos y beneficios sociales) las llamadas a: Influir significativamente en la satisfacción de los colaboradores, es por lo que las organizaciones deben establecer elementos de tipo estratégico, luego convertirlas a planes operativos con un presupuesto definido, conociendo al colaborador no solo en sus cuestiones personales, sino también en las familiares, sus preferencias, sus gustos, su proyecto de vida, comprendiendo la integralidad del ser en aporte a la organización. (p.4)

Figura 2. 21

Tipos de salario emocional



Fuente: adaptado de www.blog.talentclue.com/salario-emocional (21 de junio de 2022)

Mantener el compromiso y la motivación en la organización como señala Carpio-Pacheco (2020), supone uno de los principales retos para los directivos. “Si tradicionalmente el sueldo suponía el mayor aliciente, actualmente los empleados también le dan relevancia a otros factores, tales como: flexibilidad, conciliación laboral-personal, reconocimientos, entre otros; todos ellos forman parte de lo que se denomina salario emocional” (p.50).

El término salario emocional de acuerdo con Gay (2006, como citó Carpio-Pacheco, 2020), engloba cualquier forma de compensación, retribución y contraprestación no monetaria:

Que recibe un trabajador a cambio de su aporte laboral. Evidentemente es una definición genérica, aunque difícil de definir dada la complejidad, por número y a veces dificultad de aplicación de alternativas que ofrece y, también, por la especificidad y singularidad que, en cada organización, alcanza el concepto de salario emocional. (p.51)

En los últimos años, con base en Carpio-Pacheco (2020), el salario que recibe un trabajador ha ido cambiando, ya que hoy los empleados buscan algo que les retribuya no solo económicamente sino emocionalmente, para esto describe los principales elementos del salario emocional:

i) oportunidades de desarrollo: capacitación, gestión de talento, coaching, mentoring y plan de carrera. ii) balance de vida: esquemas de trabajo flexible, beneficios de salud, integración de la familia y oportunidades de esparcimiento y recreación. iii) bienestar psicológico: reconocimiento, autonomía, retos profesionales y trascendencia en la comunidad. iv) entorno laboral: clima de compañerismo, sentido de familia y equipo. v) cultura laboral: responsabilidad social, ética en el lugar de trabajo y relación con líderes. (p.53)

Con la aproximación a la desigualdad laboral desde la posición de Menéndez Calvo (2021), por razón de sexo en términos económicos, también es importante referenciar e invitar a reflexionar sobre la existencia de la brecha salarial y los casos en los que:

A veces, hay discriminación retributiva entre mujeres y hombres en el mercado de trabajo. El término brecha salarial se utiliza como concepto descriptivo de una realidad que expresa un dato laboral típico de las mujeres: para la economía del trabajo es la diferencia relacional por sexo existente en el ámbito laboral; la desigualdad retributiva que de media perciben (como ingresos brutos) las mujeres y los hombres por desempeñar un trabajo por cuenta ajena. En suma, en términos socioeconómicos una desventaja comparativa de la mujer con el valor de su trabajo en términos de salario, que puede llegar a ser discriminatoria en términos jurídicos. En todo caso, una diferencia retributiva estructural. (p.214)

2.2.7. Desempeño laboral: factor clave de la competitividad laboral

Se define desempeño en la opinión de Vèliz Montero (2022) como aquellas acciones o comportamientos observados en los empleados que son relevantes para los objetivos de la organización, y:

Que pueden ser medidos en términos de las competencias de cada individuo y su nivel de contribución a la empresa. Algunos investigadores argumentan que la definición de desempeño debe ser completada con la descripción de lo que se espera de los empleados, además de una continua orientación hacia el desempeño efectivo. (p.2)

Teniendo en cuenta a Boquin (2022) en el imaginario social, la acreditación de títulos de nivel superior, aun en nuestros días, constituye:

Un requisito significativo para la generación de posibilidades de movilidad social ascendente y, en consecuencia, la mejora de condiciones laborales e ingresos que terminan impactando en una mejor calidad de vida.

Corica (2010, como citó en Boquin, 2022) afirma que (...) la esperanza de seguir estudiando luego de la secundaria sigue existiendo en todos los sectores sociales, como rememorando la ilusión de movilidad social que existió en épocas pasadas en nuestro país. (...) Es así como muchos/as jóvenes proyectan esperanzas derivadas de un diploma de nivel superior transformándose en una aspiración significativa. (p.53)

Como dice Alderete-Martínez y Edith-Gallardo (2018), ante el avance económico a partir de fenómenos como la internacionalización y la globalización:

El crecimiento del mercado y la competitividad han ganado terreno en diferentes naciones. Los sectores productivos exigen que los cambios educativos que podrían acercar a los ciudadanos al progreso de sus naciones dejen de ser una promesa, para convertirse en resultados.

Paralelamente, organismos internacionales como el BM, OCDE, UNESCO Y UNICEF, han expresado preocupación por el pobre rendimiento por parte de los sistemas educativos, exigiendo que los procesos de rendición de cuenta de los avances en materia de desarrollo de capacidades no se puedan expresar solo a través de calificaciones, sino a través del aseguramiento del nivel de capacidades que logran los estudiantes a lo largo de su educación. (p.104)

Otros autores han afirmado lo siguiente:

Diversos estudios hacen referencia a la combinatoria de trabajar y estudiar, aunque con diferentes significados y funcionalidades, de acuerdo con el contexto socioeconómico de

la familia de origen de las y los estudiantes. Sustentan que, en los sectores más acomodados, el hecho de trabajar durante la formación en el nivel superior suma como parte del aprendizaje de competencias laborales, lo que aumenta las posibilidades de que estos trabajadores puedan iniciar emprendimientos de transición psicosocial en los que se incluyen viajes, negocios con amigos, entre otros. Contrario, en los sectores medios y bajos esta combinatoria se convierte en condición necesaria para poder tener cierta independencia económica del núcleo familiar. (Boquin, 2022, p.55)

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020, como citó en Medina-Parra & Ramos-González, 2021), habría 11,6 millones de desocupados más que en 2019, lo que impactaría en la reducción de los ingresos laborales de las personas y por ende de los hogares:

La pérdida de ingresos afectaría a quienes se encuentran en situación de pobreza y vulnerabilidad y quienes están en precariedad laboral, ya que la imposibilidad de trabajar desde el domicilio por no contar con las condiciones necesarias para hacerlo, sumado a ello factores como hacinamiento y la falta de acceso a agua y saneamiento aumentan el riesgo de infección de la población en situación de pobreza y vulnerabilidad, referido a casos muy específicos. (p.11)

La precariedad como condicionante de la inserción laboral

El tratamiento conceptual sobre el uso precario de la fuerza laboral como lo hace notar Balza (2021), tiene “un recorrido extenso en distintos ámbitos locales e internacionales, aunque el debate no está cerrado como resultado de la multiplicidad de interpretaciones que permite el rasgo general del concepto de precariedad laboral” (p.4).

Para delimitar el concepto, de acuerdo con Anaya-Torres (2019), la precariedad laboral se entiende como “las formas de empleo (empleo temporal, subempleo, cuasi autoempleo, empleo casual y trabajo por llamadas) establecidas por debajo de los niveles normativos aceptados expresados en derechos de protección legal del empleo y de protección colectiva” (p.23).

Entenderemos por precariedad citando a Vejar (2020), como un conjunto de disposiciones, condiciones y situaciones en que la vida se reproduce, se adapta, persiste y resiste en la carencia, falta de convicciones, y donde predomina la exposición inducida a la inseguridad, el riesgo y la incertidumbre respecto a su propio presente y futuro:

La precariedad va acompañada de un sistema y modelo de desarrollo que limita el ejercicio de derechos (tiempo, renta, trabajo, espacio, políticos, etc.), y que obstruye una vida estable, de bienestar, en armonía con/en su entorno y de suficiencia en su reproducción. La precariedad se desenvuelve y despliega como subproducto de un sistema de normas (de género, raza, clase, etc.) que se entrecruzan en los cuerpos, prácticas, territorios, relaciones y hábitats de los sujetos. (p.128)

Las dimensiones que permiten ver dónde están las prácticas derivadas de la precariedad laboral, presentan los siguientes factores y la idea que se tiene sobre ellos, véase Tabla 2.15.

La evaluación del desempeño según Véliz-Montero (2022) ayuda a “implantar nuevas políticas de compensación, mejora el desempeño, refuerza la toma decisiones de ascensos, determina necesidad de capacitación, detecta errores en perfil de puesto, así como mostrar si existen problemas personales que afecten el desempeño del cargo” (p.6).

Como dice Bohórquez et al. (2020) el desempeño laboral refiere al “rendimiento que posee cada trabajador al momento de realizar sus actividades asignadas, el desarrollo con que

intervienen. Es por lo que, las empresas al evaluar el desempeño mide el grado de eficacia y eficiencia con que se realizan las actividades” (p.387).

Tabla 2. 15

Dimensiones que permiten ver dónde están las prácticas derivadas de la precariedad laboral

Dimensiones	Descripción factores
Temporal	grado de certidumbre sobre la continuidad del empleo, se refiere al tipo de relación contractual y a los indicadores clave de la duración del empleo.
Organizacional	control individual y colectivo de los trabajadores sobre el trabajo (condiciones de trabajo, tiempo de trabajo, turnos y calendarios, intensidad del trabajo, condiciones de pago, salud y seguridad). Económica: pago suficiente y progresión salarial
Social	protección legal o consuetudinaria contra despidos injustos, discriminación y prácticas de trabajo inaceptables, y protección social (beneficios de la seguridad social, salud, accidentes, seguro de desempleo)

Fuente: elaboración propia con base en datos de Anaya Torres (2019, p.23)

Desde la posición de Lozano et al. (2016), los objetivos fundamentales de la evaluación del desempeño pueden ser presentados en tres fases:

Admitir condiciones de medida que evalúen el potencial humano en el sentido de definir si es adecuada su aplicación. Definir el trato de los Recursos Humanos como un recurso básico de la organización y cuya productividad puede ser desarrollada indefinidamente, dependiendo, por supuesto, de la forma de administración de este. Facilitar oportunidades de crecimiento y condiciones de efectiva participación de todos los miembros de la organización, teniendo presente la vinculación de los objetivos organizacionales y los objetivos individuales.

Actualmente, en donde la modernización invade cada vez más el campo de trabajo en todas sus fases, tanto los hombres como mujeres deben prepararse para afrontar con éxito el reto del uso de las nuevas tecnologías e innovaciones sumado a sus experiencias

profesionales que sumen a garantizar la competitividad de las diferentes corporaciones.

(p.43)

Vázquez (2012, como citó en Anaya-Torres, 2019), a la evaluación como “el motor de la mejora continua, enfocada a que la calidad de la educación se complementa con la evaluación, entendida ésta, no como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como medición de los resultados a través de instrumentos estandarizados” (p.24).

Por lo que respecta a las dificultades de inserción laboral de los jóvenes, de acuerdo con Medina-Parra y Ramos-González (2021), es fundamental “tener un modelo de gobernanza de la política laboral bajo un enfoque interdisciplinario, que permita optimizar los recursos de los diferentes niveles de gobierno, bajo una eficaz coordinación interinstitucional” (p.19).

Tabla 2. 16

Gobernanza de Empleo y Gobernanza Reactiva

Eficaz gobernanza de empleo	Gobernanza reactiva
Visión estratégica y transversal	Visión reactiva
Dirección al resultado y valor	Dirección convencional no crea valor público
Liderazgo estratégico y colaborativo	Ausencia de liderazgo
Eficaz coordinación interinstitucional	Coordinación limitada
Agenda de prioridades, según vulnerabilidad	Agenda general
Planificación estratégica en distintos plazos	Limitada planificación
Evaluación estratégica	Limitada evaluación transversal
Monitoreo permanente	Limitado monitoreo
Indicadores de eficacia y de impacto social	Indicadores de eficiencia

Fuente: Medina-Parra y Ramos-González (2021, p.20)

De la misma manera, el autor ha afirmado lo siguiente:

Desde esa perspectiva, el concepto de gobernanza está relacionado con las capacidades institucionales y su viabilidad para implementar efectivas políticas transversales para la generación de diversas opciones de empleo fortaleciendo las capacidades de gestión

administrativa para una efectiva política laboral. (Medina-Parra & Ramos-González, 2021, p.20) (Véase Tabla 2.16)

Del mismo modo y como señala Medina-Parra y Ramos-González (2021), la construcción de un Estado de bienestar y sistemas de protección social universal son clave para evitar y controlar los efectos de la crisis económica, en donde reducir el aumento del desempleo y la pobreza son elementos fundamentales para un desarrollo social equitativo:

En ese contexto, se hace de vital importancia el fortalecimiento de la institucionalidad social para implementar políticas sociales responsables y bajo una eficaz alianza público-privada en pro de la generación de valor y así crear las condicionantes para oportunas y mejores opciones laborales, en especial para los grupos vulnerables que tiene poco recorrido educativo. (p.21)

El futuro de la información sobre el mercado laboral y de los observatorios laborales

El mercado laboral no es un sistema estático que no se puede mover o alterar en el transcurso del tiempo, de acuerdo con Martínez-Martínez (2013), se está ante “una ciencia que coincide en tiempo económico, social y político. De igual manera se puntualiza que la sociedad es cambiante, demandando ocupaciones diferentes que se van adaptando al cambio y que buscan convertir a los profesionales del futuro” (p.199).

Para Lubienski (2004, como citó Zancajo-Silla, 2017), el mercado educativo es esencialmente una metáfora para referirse a un conjunto de políticas - entre las que se incluyen los vouchers, las escuelas chárter o los cuasi-mercados:

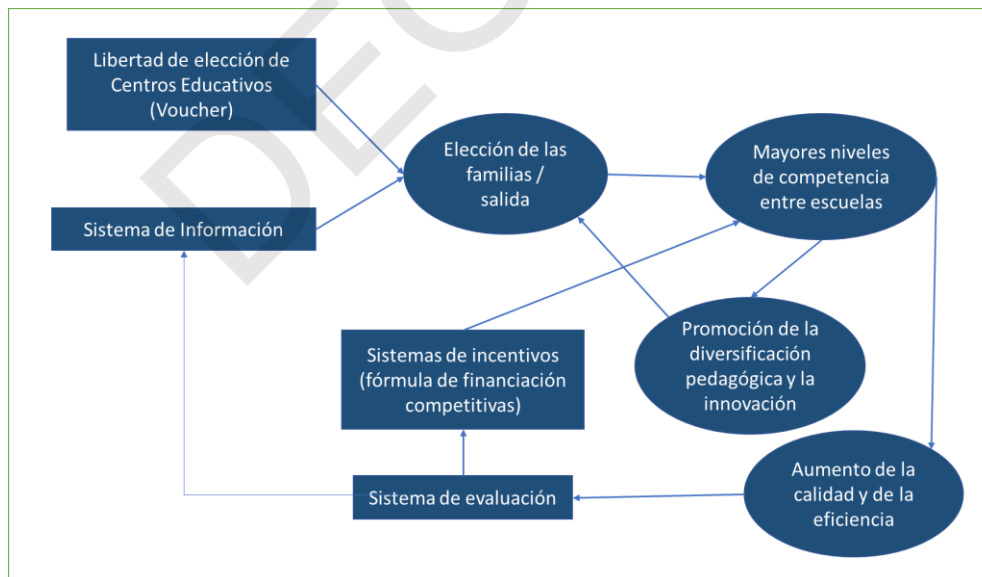
Que tratan de fomentar mayor capacidad de elección y competencia en los sistemas educativos nacionales, dado que, en un sector como la educación, por sus características intrínsecas, difícilmente se puede lograr similitudes ante el mercado en sentido estricto. Desde la década de los ochenta, un creciente número de sistemas educativos nacionales incorporan políticas en el ámbito de la educación, así como en la provisión de otros bienes públicos, sin lograr obtener los resultados esperados. (p.6)

A nivel mundial las empresas van adoptando cambios como expresan Bohórquez et al. (2020), de acuerdo con las tendencias y economías del mercado:

No obstante, son pocas las empresas que implementan sistemas enfocados a la mejora continua del talento humano, buscando que se sientan motivados a realizar las actividades asignadas, y no percibir que su trabajo no es valorado ni compensado, evitando el desarrollo de factores de insatisfacción laboral que lo único que causan es minimizar la productividad de la organización. (p.386)

Figura 2. 22

La ontología del mercado en la educación



Fuente: Zancajo-Silla (2017, p.26)

Para explicar la economía de trabajo como expresa Martínez-Martínez (2013) se debe partir de la definición de mercado laboral considerándolo como:

Un conjunto de trabajadores en busca de un puesto de trabajo (oferta de trabajo) y de empresarios de todo tipo que necesita y requiere fuerza de trabajo (demanda de trabajo).

Considerando la demanda de trabajo como aquellos niveles actuales y futuros de demanda en el mercado de los bienes que utilizan este factor, de los niveles de beneficio de las empresas, del precio del factor trabajo en relación con el de otros factores, y de los cambios experimentados por la tecnología y los procesos productivos. (p.206)

Weihrich, et al. (2017, como citó Bohórquez et al., 2020), indica que los motivos humanos de desarrollo personal y profesional consisten en la motivación, a través de:

Necesidades, las cuales se generan de manera consciente e inconsciente, algunas son primarias, como las fisiológicas (tomar agua, comer alimentos, disfrutar del sueño y disponer de un refugio), otras se pueden denominar secundarias, siendo todas aquellas vinculadas a la autoestima, el estatus, la afiliación con otros afectos, los logros y la autoafirmación. (p.386)

Teniendo en cuenta a Zancajo-Silla (2017), los proponentes del mercado educativo consideran que los sistemas burocráticos de provisión presentan tres problemas principales:

En primer lugar, la potestad gubernamental y la financiación no condicionada a la demanda supone que las instituciones educativas no puedan disponer de incentivos suficientes y las condiciones necesarias para satisfacer las demandas mínimas de los consumidores y actores que forman parte del mercado educativo.

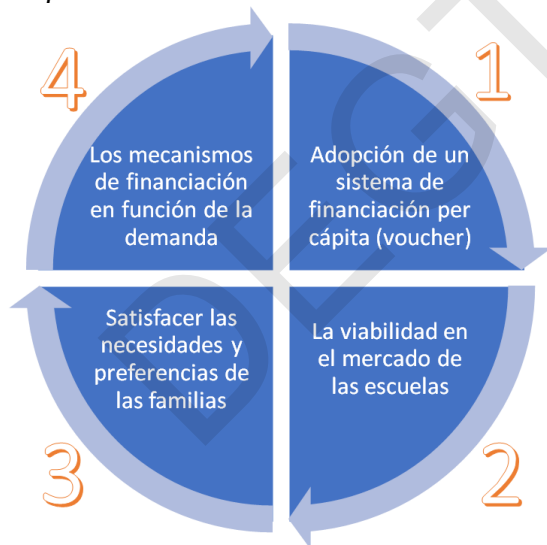
En segundo lugar, el interés propio de los brindadores del servicio educativo tanto para aquellos que se encuentran frente estudiante como para los que suplen las

necesidades administrativas dentro del sistema tomen decisiones acertadas a ese diagnóstico de necesidades reales para proveer dichos servicios. Esto referido principalmente al hecho de que las instituciones educativas dependientes del Estado no buscan satisfacer a los grupos de interés que están relacionados con el servicio educativo, sino solo a una segmentación del sistema.

En tercer lugar, otra de las principales críticas es el desequilibrio y estandarización de los sistemas burocráticos de suministro de la educación pública. Con una visión de que se considera que el monopolio del Estado sobre el servicio educativo no incentiva la aparición de innovaciones educativas y, por tanto, de una mayor diversidad de la oferta educativa que pueda adaptarse a las necesidades de estudiantes y familias de acuerdo con las necesidades del siglo XXI. (pp.13-14)

Figura 2. 23

Principios del mercado educativo



Fuente: elaboración propia con base en datos de Zancajo-Silla (2017, pp.13-14)

Pertinencia educativa y preferencia de las nuevas generaciones

“Las competencias están inmersas en cada individuo, desarrollándose estas a través de las actitudes, capacidades, habilidades con las que se desenvuelve el individuo en las diferentes situaciones que se le presente, alcanzando un desempeño apropiado” (Bohórquez et al., 2020, p.388).

En efecto, las nuevas generaciones la integran los jóvenes centennials o generación Z, “nacidos a finales de los años 90 y principios del 2000, nativos digitales en su totalidad, quienes han observado cómo la tecnología ha cambiado de forma radical el trabajo, la educación, el activismo, la política y la diversión” (Gómez-Muñiz et al., 2021, p.99).

Desde la posición de Gómez-Muñiz et al. (2021), las relaciones entre los nativos digitales, reconocidos como generación Z con el mercado laboral, plantean un desafío para la pertinencia educativa actual:

Procedente como característica de este grupo es que quiere disfrutar de las cosas, pero no quieren hacer labor para obtenerlas. Este grupo trata de las nuevas relaciones en las que se destierra la educación formal y anticipa cambios en el sistema educativo con particularidad, en la búsqueda de que esta educación permita ofrecer a las universidades lo que la sociedad espera y necesita. (p.96)

Del mismo modo, según Ramírez-Vielma y Nazar (2019) el desempeño laboral individual puede conceptualizarse como todas aquellas conductas de los individuos que están orientadas al cumplimiento de los objetivos organizativos y que, por tanto:

Componen un valor esperado por la organización para una mayor efectividad, siendo clave en el logro de metas, la entrega de productos y servicios y en el alcance de ventajas competitivas razonables. A su vez, el desempeño individual es una variable de carácter

multidimensional, reconociéndose distintas facetas, como el desempeño de tarea, desempeño contextual, desempeño adaptativo, desempeño proactivo y desempeño contra productivo; esto es, el desempeño va más allá de la ejecución de un rol laboral, lo cual es clave en su medición y evaluación. (p.792)

Para Gómez-Muñoz et al. (2021) es importante que para el buen desempeño laboral se tome en consideración tres aspectos que deben consensuarse y unificar criterios de gestión:

- a) Carreras del gusto y preferencia de los aspirantes universitarios;
- b) Demanda del mercado laboral y;
- c) Carreras que ofertan las universidades.

Ello en vista de que las complicaciones del mercado laboral para encontrar a los profesionistas capaces de resolver sus necesidades son muy evidentes, de acuerdo con estudios realizados, las compañías dedican tiempo adicional para entrenar personal, con la finalidad de dotar de competencias duras ya sea porque no las enseñaron en la carrera o porque ni siquiera están incluidas en los pensum académicos. (p.97)

Los cambios en el campo productivo modifican de hecho el espacio reproductivo del ejercicio profesional, “al modificar tecnologías duras y blandas, mecanismos de financiamiento y prácticas que requieren una calificación más cerebro intensiva, que contemple el manejo de conocimientos complejos y actitudes de autonomía y capacidad de resolución de problemas antes no valoradas” (Panaia, 2022, p.200).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Paradigma

Es importante que un investigador desde la posición de Ramos-Galarza (2015), sepa en cuál de los paradigmas se sustentará la investigación científica que se está desarrollando:

Con ello se posiciona y se puede tener claridad en la concepción de la realidad del fenómeno de estudio, la relación que debe mantener con el fenómeno de interés y la metodología que debe seguir para responder a las preguntas de investigación propuestas.
(p.9)

La presente investigación se aborda desde los tres paradigmas investigativos, positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Cada una de estas visiones paradigmáticas representa en este documento dimensiones importantes, que sustentarán la investigación a través de estadísticas y técnicas cualitativas, así de acuerdo con el problema identificado se dará la solución aplicando métodos de investigación auxiliados por la investigación acción participativa.

Teniendo en cuenta el problema que aborda esta tesis doctoral y los objetivos de esta, se define el presente trabajo como un proceso de indagación teórico/práctica, que integra los enfoques cualitativo y cuantitativo, es decir enfoque mixto, y que está orientado a una interpretación comprensiva y a la autorreflexión crítica de la realidad educativa a nivel Latinoamericano, con fines de elaborar propuesta de diseño de modelo educativo para Honduras, y así mejorar y elevar la calidad de los servicios y programas de atención de la educación prebásica, básica y media.

Como se puede observar en la Figura 3.1, las investigaciones que se realizan en el campo educativo por lo general suelen estar permeadas por el deseo de brindar un aporte en dicho campo, deseando conocer un fenómeno o profundizar en temas anteriormente abordados, que posibiliten la comprensión de los fenómenos educativos. Desde este diseño mixto, la investigación se perfiló desde su inicio con un alcance descriptivo. Un indicador importante de mencionar es que el diseño de la investigación se realizó en un nivel no experimental. Por otra parte, los datos que se recogerán se describirán y analizarán tal cual se presenten en su contexto, permitiendo determinar tendencias, identificar relaciones potenciales entre las variables o categorías, comprendiendo las actitudes y opiniones de las personas, así como de las instituciones encargadas de aportar a la educación y al desarrollo social.

Finalmente se exponen los criterios para la selección de la muestra, tanto cuantitativa como cualitativa, se definen las dimensiones y categorías, así como también se describen los instrumentos a utilizar y su proceso de validación, para culminar con la descripción del procedimiento de análisis de los datos en las fases propuesta del estudio y su triangulación para la discusión y elaboración de conclusiones.

3.2. Enfoque

Para realizar la investigación se usará el enfoque de investigación mixto, utilizando la metodología de investigación acción participativa, considerando que lo que se busca es producir cambios en el fenómeno estudiado que es la evolución conceptual y metodológica de las tendencias, teorías y modelos educativos de países Latinoamericanos líderes en educación desde el año 2010 al 2020; como construir un marco de referencia para diseñar una propuesta de modelo educativo que permita mejorar la calidad de la educación media en Honduras. La

temporalidad del estudio serán los modelos educativos implementados durante los años 2010 al 2020, de los países más destacados de América Latina y el Caribe.

De igual forma para una mejor aproximación al objeto de estudio se hizo uso de técnicas, instrumentos y estrategias de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico (cuestionario, perspectivas y técnicas dialécticas) como la investigación correlacional. Con la operacionalización de las variables nos interesa saber el grado en que las variables como Educación Pública impactan en el desarrollo social y en el desempeño laboral son concomitantes con la variación de sus factores. Para esto se podrá utilizar un análisis de correlación o covarianza.

3.3. Diseño de investigación

En este sentido se realizó un diseño metodológico mixto, donde lo primero que se hizo, fue profundizar en la revisión de literatura para hacer la mejor abstracción posible de las variables estudiadas (educación pública, desarrollo social y desempeño laboral) y poder entender de mejor forma e interpretar de manera más aproximada los datos que se recojan con los instrumentos que se preparen. Con los instrumentos se logró levantar información cuantitativa sobre las opiniones de los involucrados en el análisis de los productos (actores comunidad educativa y laboral) bajo estudio. Para presentar e interpretar los datos se hizo uso la estadística descriptiva como histogramas, gráficos de pastel para describir las opiniones que tienen sobre las variables que inciden en la calidad de la educación y el desempeño.

Los instrumentos que se usaron fueron aplicados a diferentes grupos homogéneos como docentes, estudiantes y expertos. Los ejes analíticos o hilos conductores de las discusiones fueron

vinculados al contenido curricular, los entornos y herramientas pedagógicas y el modelo organizacional de los institutos que incluye las condiciones materiales, técnicas y humanas, es decir el personal docente.

Para una mejor interpretación y cuantificación de las variables se elaboraron y adaptaron cuestionarios para entrevistas a profundidad. Para algunas variables para las que se tiene un interés particular, se espera hacer el levantamiento de la información, mediante encuestas por internet.

3.4. Tipo de investigación

La naturaleza o alcance de este estudio de acuerdo con Cauas (2015), se orientó hacia una investigación de tipo correlacional, “que mide el grado de relación entre las variables de una población estudiada, midiéndose coeficientes de correlación que no necesariamente sean causales” (p.6).

3.5. Población y muestra

Las unidades de investigación para el proceso de recolección de información, para el componente de orden cualitativo, se tomó las experiencias de países latinoamericanos. Por lo que respecta al orden cuantitativo, el referente seleccionado corresponde a los docentes, los estudiantes, el personal administrativo y de dirección de los Centros Educativos de Honduras a nivel nacional.

Es importante mencionar que, al estar trabajando con todos los elementos de la población, se trabajó con estadística descriptiva, pero cuando se trabaja con muestra, se realiza inferencia estadística, para lo cual es importante que todos los sujetos tengan las mismas probabilidades de ser seleccionados, se hace mediante diferentes métodos como el método aleatorio simple y muestreo sistemático.

A nivel nacional se disponen de más de 20 mil Centros Educativos de los diferentes niveles educativos, para lo que se procederá a realizar un muestreo de intervención.

3.5.1. Tipo de muestreo

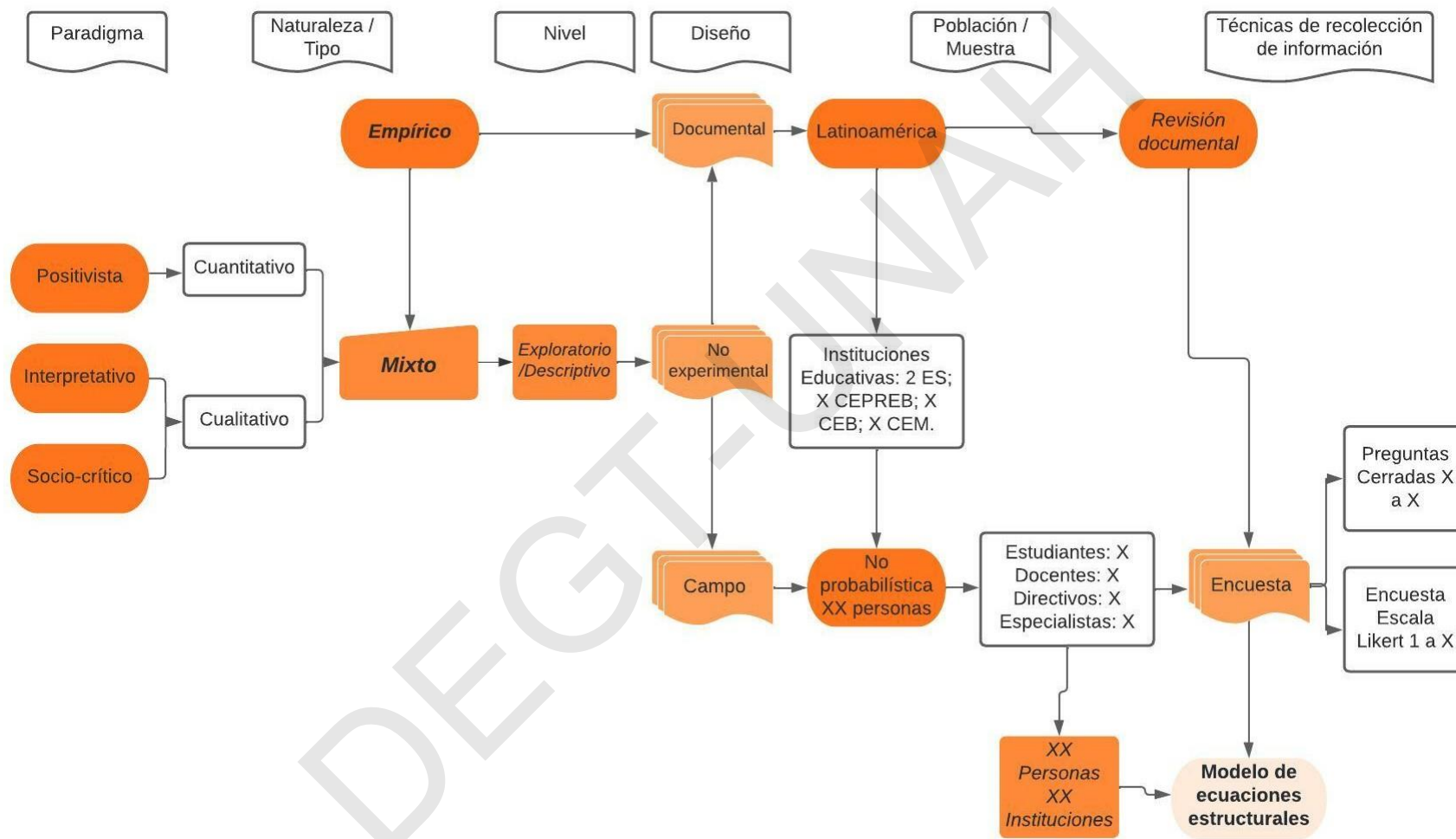
En esta investigación se hizo uso del método probabilístico, según Hernández y Carpio (2019), está basado en el “fundamento de equiprobabilidad. Utilizan métodos que buscan que todos los sujetos de una población tengan la misma probabilidad de ser seleccionados para representarla y formar parte de la muestra, generalmente son los más utilizados por que buscan mayor representatividad” (p.76).

3.5.2. Cálculo de la muestra

Para el cálculo de la muestra se seleccionó el muestreo aleatorio estratificado, que de acuerdo con Hernández y Carpio (2019), en este método se divide a la población en estratos o subgrupos menores, parecidos internamente respecto a una característica, pero heterogéneos entre ellos, diferenciándolos por una variable que resulte de interés para la investigación:

Figura 3. 1

Diseño Metodológico de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Cada estrato se considera como una población de forma independiente y dentro de ellos se puede utilizar el muestreo aleatorio simple o el estratificado para elegir los elementos que formarán parte de la muestra, buscando que todos los estratos estén representados.

(p.77)

Como se observa en la Tabla 3.1 la investigación tomo como estratos en primer lugar a los Centros Educativos a nivel nacional de acuerdo con los niveles educativos que ofrezcan; posterior un segundo estrato será los propios educandos de esos Centros Educativos; tercer estrato los egresados de media en los años 2019; seguido por los docentes y concluyendo con el personal directivo.

Tabla 3. 1

Cálculo de la muestra seleccionada

Secciones	Número de elementos	Tamaño de la muestra estratificada
Centros Educativos a nivel nacional (Gubernamentales)	169	63
Centros Educativos a nivel nacional (No Gubernamental)	16	6
Docentes de Prebásica	28	11
Docentes de Básica (II y III)	485	181
Docentes de Media	216	81
Egresados 2019	15	6
Estudiantes de Media	633	236
Personal Directivo	216	80
Población	1794	
Muestra	669	669
Coeficiente	0.37296791	

Fuente: elaboración propia con base a datos del SACE junio, 2022

3.6. Técnicas de recolección de información

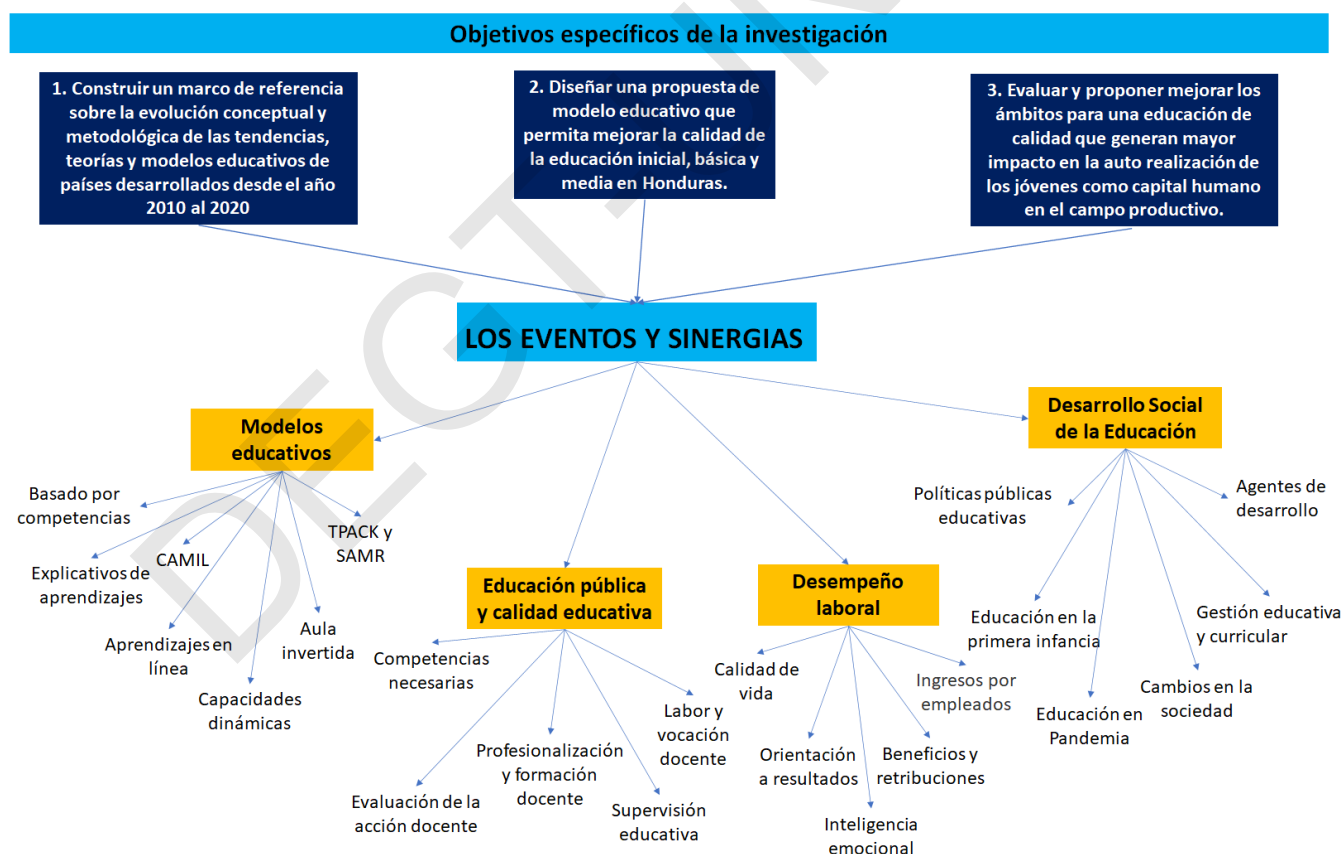
Para la recolección de datos se hará uso de instrumentos de recogida de información tanto cuantitativos como cualitativos, en vista que el tipo de investigación será mixto.

3.6.1. Recolección y análisis de datos cualitativos

Como se puede observar en la Figura 3.2, para el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación, se hizo necesario identificar los eventos y la sinergia de tópicos a investigar, desde la revisión sustancial de literatura y fuentes relevantes de información, como el entorno dentro del cual existe el problema, sus áreas de investigación; la contextualización del problema y las subáreas donde se inserta teóricamente; así, como explicar cómo se manifiesta la existencia del problema, con sus evidencias, causas y consecuencias de este.

Figura 3. 2

Eventos y sinergias de tópicos a investigar



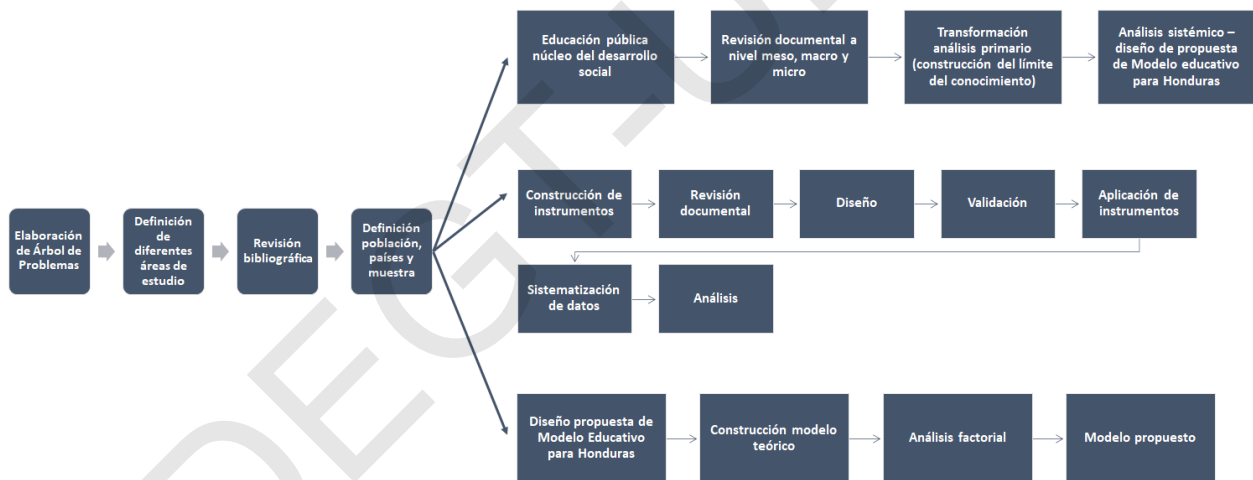
Fuente: elaboración propia.

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizado en las ciencias sociales por su practicidad y aplicabilidad. Para esta investigación se utilizará algunos cuestionarios elaborados de manera ad hoc y otros a partir de trabajos de investigación previos.

Asimismo, las actividades adicionales para la recolección de la información se realizarán a través de tres fases de trabajo, con el propósito de generar los insumos para el diseño de la propuesta de modelo educativo para Honduras. A continuación, se presenta en detalle, el proceso de recogida y análisis, en la Figura 3.3 se puede observar el procedimiento implementado y ejecutado en cada una de ellas.

Figura 3. 3

Proceso para cada fase de recolección y análisis de información



Fuente: elaboración propia.

Este ejercicio o fase heurística como es identificada por Gómez-Vargas et al. (2015) de orden preparatorio representa el procedimiento de búsqueda y recopilación de fuentes de información:

A través de la delimitación de estrategias y acciones particulares de búsqueda y de concretar la documentación a revisar y analizar actividades que posibilitaron el desarrollo de la fase hermenéutica, comprendida como la lectura, el análisis, interpretación y comprensión crítica y objetiva de los documentos existentes en cada país, para converger en una visión global e integradora sobre la educación pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral. (p.429) (Véase Tabla 3.2).

Tabla 3. 2*Guía para recolección de información*

Protocolo de búsqueda de fuentes de información		
Idioma	Español e ingles	
Periodo de tiempo	2017-2022	
Términos	Educación pública, desarrollo social, modelos educativos, desempeño laboral, calidad educativa, competencias, aprendizaje, formación y profesionalización docente, calidad de vida, orientación por resultados, gestión educativa y curricular, rankings, agentes de desarrollo	
Recursos de información	Publish or perish 8, Dialnet, Google académico, Redalyc, revistas indexadas (Latindex, Scopus, Scielo, Sustainability), ERIC, sitios oficiales de organismos internacionales vinculados a la temática, sitios web de Ministerios de Educación.	
Estrategias	De información	Asesoría en uso de base de datos y búsqueda inteligente de información.
	De búsqueda	Ingreso escalonado de términos, restringiendo la búsqueda según resultado precedentes; consulta a páginas de organismos para la educación a nivel de mundial y Latinoamericano; citaciones y referencias bibliográficas.
	De corroboración	Comunicación directa con la muestra considerada de estudio cuantitativo (docentes, educandos, autoridades de esos Centros Educativos; egresados de media en el año 2019; seguido por los empleadores de los graduados.
Protocolo de revisión de fuentes		
Normas de revisión	○ Búsqueda de trabajos análogos o cercanos sobre el objeto de estudio. ○ Revisar las fuentes de información teniendo claro la problemática y objetivos de la investigación como referente constante de revisión. ○ Selección no sesgada. ○ Corroborar la correspondencia de la fecha de publicación de la fuente primaria.	
Criterios de exclusión	○ Publicaciones que no contengan información de interés a pesar de contener los términos de búsqueda o combinación de ellos. ○ Documentos desfasados en tiempo. ○ Evitar repetición de investigaciones y el uso de teorías obsoletas o desacreditadas.	
Criterios de inclusión	○ Documentos nacionales e internacionales que aborden el tema investigación. ○ El diseño y el uso de instrumentos y medios para registro, la interpretación, la construcción de categorías.	

Estrategias de extracción de datos	○ Uso gestor de bibliografías, que incluye en orden de documentos utilizados por cada subárea de estudio, definiendo las categorías de análisis e interpretación de la información. ○ Elaboración de figuras, tablas, gráficos que posibilitan la mejor comprensión de los modelos educativos a nivel latinoamericano.

Fuente: adaptado de Mora Botina (2019, p.174).

3.6.2. Recolección y análisis de datos cuantitativos

Como la investigación incluye una fase de estudio cuantitativo se empleará la estadística descriptiva a partir de los datos que se registraron mediante cuestionarios online, ordenados y codificados por medio del programa informático SPSS Statistics, con el cual se calcularon algunos estadísticos descriptivos como las frecuencias, también se emplearán técnicas gráficas para lograr un buen nivel explicativo con sencillez y claridad.

El segundo paso que analiza datos cuantitativos se corresponde con el estudio cuasi-experimental, su análisis estadístico permitirá la comprobación o no de las hipótesis de estudio. Para esto se parte del análisis de posibles diferencias estadísticas (n.s. ,05) entre los grupos (experimental y control) antes de comenzar con la intervención. Para ello se emplean pruebas estadísticas (paramétricas y no paramétricas) de acuerdo con el tipo de datos y a la distribución de estos, comprobando si existen o no diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos para ambos grupos al aplicar los instrumentos utilizados en el pretest.

3.6.3. Instrumentos contemplados en la investigación

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, que incluyen evaluar y proponer mejorar los ámbitos para una educación de calidad que generen mayor impacto en la auto realización de los jóvenes como capital humano en el campo productivo, es por ello se consideró

oportuno hacer uso del cuestionario con el propósito de sondear y conocer la opinión de los docentes y de los educandos en cuanto a las competencias necesarias en los docentes y a las habilidades obtenidas por los educandos a través de metodologías, teorías, didácticas y herramientas de aprendizaje (Ver Tabla 3.3).

Tabla 3. 3

Instrumentos utilizados en las distintas fases de la investigación

Instrumento / Técnica	Objetivos
Cuestionario C1- Competencias profesionales docentes, elaboración propia con base en datos de Jofré-Araya (2009).	1. Aportar a la elaboración de un modelo educativo a través de la identificación de las competencias claves que debe poseer los docentes. 2. Recoger la opinión de los docentes en relación con las competencias claves para el ejercicio de su profesión. 3. Validar la pertinencia de las competencias identificadas para fortalecer el ejercicio de la profesión docente
Cuestionario C2- Estilos de aprendizaje de Ramos Rodríguez et al. (2019).	1. Recoger la opinión de los estudiantes en relación con los estilos de aprendizaje con los que ellos se identifican con mayor facilidad.
Cuestionario C4- Inventario TPACK, elaboración propia con base en datos de Palominos-Bastias (2021).	1. Conocer la autoevaluación sobre la formación del conocimiento tecno pedagógico del contenido en docentes del tercer ciclo y media de Honduras.

Fuente: elaboración propia.

El instrumento C1- Competencias profesionales docentes, elaboración propia con base en datos de Jofré-Araya (2009), y de acuerdo con el análisis realizado se buscó construir afirmaciones que no solo recogiera información sobre cómo se debe mejorar el desempeño de los docentes, sino que principalmente, ofrecer una formación más sólida que les ayude a: saber, saber hacer, saber convivir junto con otros y saber ser. Todo lo anterior requiere desarrollar competencias que van más allá del mero conocimiento, poniendo el énfasis en una integración entre el contenido de lo que se aprende con la estructura mental de cada estudiante, logrando que ese aprendizaje sea más duradero y significativo.

Este C1 cuenta con 58 items, construido de acuerdo con los 4 tipos de competencias: técnica, que se asienta en dos dimensiones: los saberes relacionados con el quehacer pedagógico y la capacidad para gestionar dispositivos tecnológicos; metodológica que se asienta en la

vinculación del saber con la realidad del educando y la capacidad de implementar un proceso reflexivo en la acción educativa; lo social que relaciona la importancia de trabajar en conjunto con otros orientado hacia el aprendizaje de los educandos; y la personal, que evidencia el compromiso con cada uno de los educandos que le son confiados en el marco de su misión de acompañamiento profesional.

Por lo que respecta, al instrumento denominado Cuestionario C2- Estilos de aprendizaje de Ramos-Rodríguez et al. (2019), este se seleccionó dentro de la bibliografía revisada en vista de que a través de los estilos de aprendizaje se determinan la forma en que los estudiantes abordan las situaciones académicas para tener un impacto positivo en la construcción de conocimiento sin desconocer las características de orden fisiológico como edad y desarrollo, y adicional incluir en el cuestionario el componente afectivo que podría ser la motivación. De acuerdo con Ramon Rodríguez et al. (2019) la connotación cognitiva se centra en el proceso de:

Construir, utilizar, interpretar la información para resolver problemas a través de estrategias creadas a partir del componente fisiológico en cuanto a lo visual, auditivo y kinestésico (Programación neurolingüística) pero también al biorritmo del estudiante, y por otro lado una connotación afectiva refiriéndose a las expectativas, anhelos y motivación del estudiante. (p.7)

Este instrumento consta de diez (10) afirmaciones que permitirán definir cuál es el empleo de la información que los educandos requieren desde su percepción de aprendizaje personal, que de acuerdo a Kolb esta herramienta permite afirmar que existen dos fases en las que los educandos tienden a inclinarse en una de ellas: a) de una experiencia directa y concreta: alumno activo; b) o bien de una experiencia abstracta, que es la que se tiene cuando se lee acerca de algo o cuando alguien lo cuenta: alumno teórico. Pero, de esta última se transforma en

conocimiento cuando se concretiza en cualquiera de estas dos formas: 1) reflexionando y pensando sobre ellas: alumno reflexivo y, 2) experimentando de forma activa con la información recibida: alumno pragmático.

El tercer instrumento utilizado está enfocado a realizar un inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK), que es un modelo que refiere a que un conocimiento diferente del conocimiento del contenido o de la tecnología que cualquier experto puede adquirir y, también, ampliar el conocimiento pedagógico general que manejan los profesores como base para la enseñanza. El instrumento evalúa siete áreas: conocimiento tecnológico (TK), conocimiento del contenido (CK); conocimiento pedagógico (PK), conocimiento pedagógico del contenido (PKC), conocimiento tecnológico del contenido (PCK), conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) y conocimiento Tecno pedagógico del contenido (TPACK). Adicional el objetivo de este, es conocer la autoevaluación sobre la formación del conocimiento tecno pedagógico del contenido en docentes del tercer ciclo y media de Honduras, con el propósito de ayudar a corregir algunas barreras que enfrentan los educandos, desde los conocimientos previos, construcción de nuevos aprendizajes y desarrollar epistemologías o reforzar las ya existentes. El cuestionario está constituido por 43 preguntas de auto aplicación adaptado del instrumento TPACK, siendo respondido a través de la escala de Likert donde las opciones de respuesta de cada ítem del cuestionario van del 1 al 5, “1” corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y “5” a “Totalmente de acuerdo”.

Los docentes, son considerados como el eje del proceso educativo, forman parte de las principales preocupaciones derivadas del modelo por competencias que, “para ser congruente con las nuevas exigencias de la sociedad tendrá que poner al día la formación inicial y continua

del profesorado, actualizar su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategia y recursos para realizar su evaluación” (Tejedor, 2012, p.3).

3.6.4. Proceso de validación de instrumentos C1 y C4

De los cinco instrumentos seleccionados para la investigación, por los ajustes realizados se validaron los instrumentos de investigación C1 y C4, lo primero que se validará es la confiabilidad y validez, estos son diferentes, según literatura la confiabilidad o fiabilidad se determina solamente con juicios de expertos u otros estudios hechos, sin embargo, existe un método estadístico denominado “Alpha de Cronbach” que puede calcular la confiabilidad de un instrumento de manera cuantitativa.

El instrumento denominado “**C1-Competencias Profesionales Docentes**”, se puede observar en las Tablas 3.4 que el nivel de confiabilidad es 0.977 se acerca al 1, es decir, que es un instrumento con un nivel de confiabilidad “Excelente”, indicándonos que los datos de este instrumento son replicables.

Tabla 3. 4

Estadísticas de fiabilidad y Resumen de procesamiento de casos Instrumento C1

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.977	.978	57

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	30	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

En cuanto al instrumento “**C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)**” el nivel de confiabilidad resulta de 0.967 (ver Tablas 3.5). Concluyendo que ambos instrumentos con las modificaciones elaboradas por la autora de esta tesis presentan un nivel de confiabilidad de “Excelencia”.

Tabla 3. 5

Estadísticas de fiabilidad y Resumen de procesamiento de casos Instrumento C4

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.967	.969	43

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	30	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

En la siguiente Tabla 3.6 se detalla el impacto en la confiabilidad del instrumento “**C1- Competencias Profesionales Docentes**” si se elimina cualquiera de las preguntas, por lo que observa que no hay opción de eliminar ningún ítem para que aumente el nivel de confiabilidad; pero que al eliminar el ítem 1.4 el nivel de confiabilidad disminuye a 0.976. No obstante, por el resultado alto de fiabilidad del instrumento se consideró no eliminar ningunas de los ítems del instrumento.

Tabla 3. 6

Estadísticas de elementos de resumen y del total del elemento Instrumento C1

Estadísticas de elemento de resumen							
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	4.599	4.233	4.833	.600	1.142	.019	57
Varianzas de elemento	.488	.166	1.220	1.054	7.368	.045	57

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.1 Capacidad para resolver problemas dentro de su área de estudio y enseñanza.	257.43	675.909	.445	.	.977
1.2 Iniciativa para aportar y/o evaluar soluciones alternativas o novedosas a los problemas, demostrando flexibilidad y profesionalismo a la hora de considerar distintos criterios de evaluación.	257.47	669.085	.556	.	.977
1.3 Realiza diagnósticos para conocer los aprendizajes y experiencias que poseen sus educandos.	257.33	685.954	.152	.	.977
1.4 Estimula en los educandos el debate y la colaboración en clase para poner en práctica nuevas técnicas de enseñanza.	257.37	668.654	.717	.	.976
1.5 Capacidad de construir herramientas técnicas-pedagógicas.	257.73	657.444	.727	.	.976
1.6 Hace uso adecuado de teorías, procedimientos y herramientas en el desarrollo profesional.	257.57	669.426	.625	.	.976
1.7 Fomenta en sus educandos la curiosidad y la autodisciplina, para que aprendan e innoven al investigar por sí mismos (Autodidactas).	257.50	660.466	.738	.	.976
1.8 Tiene motivación por la calidad y la mejora continua educativa.	257.43	665.633	.660	.	.976
1.9 Aplica métodos de evaluación y medición de resultados con el propósito de darle seguimiento y evaluar si los educandos han asimilado los contenidos.	257.50	680.328	.291	.	.977
1.10 Promueve el desarrollo de los educandos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación del aprendizaje.	257.73	664.478	.671	.	.976
1.11 Desarrolla la cooperación de trabajo en equipo entre los educandos.	257.43	676.116	.491	.	.977
1.12 Capacidad de adaptación a los cambios organizativos o tecnológicos.	257.53	662.120	.618	.	.977
1.13 Organiza y desarrolla la participación de los educandos en la búsqueda de soluciones.	257.47	663.844	.827	.	.976
1.14 Involucra las opiniones de los educandos en las tareas generales de enseñanza dentro del sistema educativo.	257.63	655.068	.865	.	.976
1.15 Desarrolla la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de responsabilidad social educativa (RSE) de los educandos.	257.57	662.392	.642	.	.976
1.16 Promueve en sus educandos la biodiversidad (Cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género).	257.43	671.357	.594	.	.977
2.1 Conoce los estilos de aprendizaje de sus educandos y lo toma en consideración a la hora de planificar.	257.70	656.148	.720	.	.976

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
2.2 Aplica las nuevas estrategias didácticas que aprovechen el uso de todas las herramientas tecnológicas.	257.67	660.575	.684	.	.976
2.3 Promueve el desarrollo de la competencia digital mediante el uso de las TIC como recurso y como contenido de aprendizaje.	257.83	658.144	.610	.	.977
2.4 Planifica las actividades de aprendizaje siguiendo una secuencia lógica de razonamiento y desarrollo cognitivo.	257.53	657.223	.870	.	.976
2.5 Diseña, evalúa y aplica materiales didácticos.	257.53	669.637	.689	.	.976
2.6 Evalúa el proceso de aprendizaje del educando y la mejora continua del curso, a través de la retroalimentación.	257.37	676.585	.593	.	.977
2.7 Diseña y aplica procesos y procedimientos en el marco de experiencias de aprendizaje de contextos reales para encontrar soluciones y transferirlas.	257.67	655.195	.739	.	.976
2.8 Fomenta en los educandos el aprendizaje autónomo y el criterio de análisis de la información.	257.57	650.530	.886	.	.976
2.9 Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus educandos y a las características de la disciplina académica.	257.60	662.317	.777	.	.976
2.10 Prepara materiales para apoyar el lenguaje en la fase de comprensión, transformación y producción del conocimiento de los educandos en varias modalidades.	257.63	648.240	.937	.	.976
2.11 Toma conciencia del contexto en el que se desenvuelve para lograr una actitud de interés de sus educandos.	257.47	665.499	.860	.	.976
2.12 Aplica estrategias metodológicas de aprendizaje y evaluación adecuadas a las necesidades de los educandos, de manera que sean coherentes para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.	257.63	660.102	.783	.	.976
2.13 Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los educandos para construir propuesta de mejora colectiva.	257.63	659.137	.809	.	.976
2.14 Promueve la participación de convivencia en el aula con base en las opiniones de toda la clase.	257.40	676.455	.437	.	.977
2.15 Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje y su propuesta de mejora.	257.60	656.938	.817	.	.976
2.16 Promueve el uso de diferentes técnicas evaluativas (coevaluación, autoevaluación, verbal, escrita y practica).	257.47	673.982	.499	.	.977

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
3.1 Participa en el proceso de gestión de investigación e innovación de proyectos educativos que contribuyan al trabajo educativo social.	257.90	662.300	.467	.	.977
3.2 Practica la tolerancia y la búsqueda de consensos.	257.47	672.326	.552	.	.977
3.3 Practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad social.	257.30	671.045	.787	.	.976
3.4 Colabora con otras personas de forma interpersonal, comunicativa y constructiva.	257.33	677.885	.566	.	.977
3.5 Apoya al equipo docente en la identificación de los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades colectivas del centro educativo.	257.43	675.840	.577	.	.977
3.6 Desarrolla las capacidades extracurriculares (lúdicas) de los educandos, estimulando la inclusión social educativa.	257.63	657.964	.710	.	.976
3.7 Promueve la integración colaborativa en proyectos sociales en donde se busque relacionarse y convivir de manera participativa en una sociedad democrática, plural y cambiante.	257.70	665.390	.603	.	.977
3.8 Promueve y practica empatía y tolerancia con sus educandos al diseñar e implementar proyectos sociales.	257.53	666.602	.515	.	.977
3.9 Construye, promueve y practica normas de convivencia con la comunidad educativa (docentes, padres, educandos, otros miembros de la comunidad).	257.53	667.016	.532	.	.977
3.10 Desarrolla en el educando habilidades relacionadas con el saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir.	257.50	665.224	.771	.	.976
3.11 Fomenta la realización de las actividades para promover la integración y participación social de los educandos.	257.63	659.757	.792	.	.976
4.1 Capaz de establecer confianza y empatía con los anhelos profesionales de los educandos.	257.30	670.700	.801	.	.976
4.2 Tiene un buen conocimiento de sí mismo y una imagen realista de sus capacidades.	257.40	673.972	.585	.	.977
4.3 Promueve el ejemplo en los educandos con base a la ética profesional.	257.30	667.872	.713	.	.976
4.4 Selecciona y confecciona herramientas didácticas apropiadas a la práctica curricular.	257.37	665.689	.742	.	.976
4.5 Conoce y transmite la información necesaria para tomar decisiones respecto a la orientación profesional de los educandos.	257.40	666.800	.854	.	.976
4.6 Practica el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales.	257.60	670.800	.532	.	.977

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
4.7 Conoce las características personales y sociales de sus educandos.	257.53	666.671	.716	.	.976
4.8 Sabe identificar los factores más relevantes del contexto sociofamiliar que rodea al educando.	257.60	667.697	.676	.	.976
4.9 Asume la necesidad de la mejora continua, con base a la evaluación (reprobados) para motivar al educando.	257.43	665.082	.895	.	.976
4.10 Investiga la ocupación (profesional, laboral o inerte) de los educandos egresados.	257.87	676.189	.306	.	.977
4.11 Promueve instancias de dialogo-reflexión postulando la teoría crítica.	257.63	660.585	.723	.	.976
4.12 Fortalece las habilidades para comprender las normas éticas y sociales para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.	257.50	671.086	.583	.	.977
4.13 Ejecuta prácticas pedagógicas que buscan trascender en el marco curricular.	257.57	665.633	.684	.	.976
4.14 Tiene la habilidad para comprender la perspectiva de sus colegas y concordar con ellos, incluyendo aquellos de diferentes procedencias.	257.57	675.495	.435	.	.977

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

De manera similar la comparación de los ítems en el instrumento “**C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)**” muestra no ser necesario eliminar ninguno de los ítems al no reflejar ninguno incremento o disminución de impacto en el nivel de confiabilidad, por lo que se recomienda mantener el instrumento integro (ver Tabla 3.7).

Tabla 3. 7

Estadísticas de elementos de resumen y del total del elemento Instrumento C4

Estadísticas de elemento de resumen							
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo / Mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de elemento	4.188	3.633	4.633	1.000	1.275	.052	43
Varianzas de elemento	.551	.230	1.068	.838	4.645	.047	43

Estadísticas de total de elemento					
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.1 Considera que el aprendizaje y uso de las tecnologías a lo largo de la vida es necesario para la práctica de la enseñanza, y útil en la solución de las desigualdades educativas.	175.43	415.289	.232	.	.968

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.2 Explora distintas posibilidades de uso de las tecnologías participando en procesos de formación y actualización.	175.63	409.964	.496	.	.966
1.3 Diseña y desarrolla experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital y tecnológica.	175.77	410.806	.534	.	.966
1.4 Reconoce la utilidad y los modos en que las herramientas tecnológicas favorecen las situaciones de aprendizaje.	175.67	408.023	.443	.	.967
1.5 Dispone de una actitud positiva para usar sistemas y herramientas tecnológicas.	175.50	409.983	.540	.	.966
1.6 Explora y utiliza diversas herramientas tecnológicas para desarrollar habilidades profesionales en los educandos.	175.73	408.685	.682	.	.966
1.7 Promuevo el uso de recursos tecnológicos para el aula entre mis colegas.	175.73	408.409	.624	.	.966
1.8 Tengo claras las metas que deseo alcanzar con respecto al uso de las tecnologías de información y comunicación en mi trabajo docente.	175.67	409.471	.565	.	.966
2.1 Tiene suficientes conocimientos de los sistemas operativos Windows/Office 365 para guiar a los educandos en el uso de estos.	176.13	403.361	.678	.	.966
2.2 Conoce mecanismos para transformar, adaptar o crear nuevas formas, usos o aplicaciones de las herramientas tecnológicas para mejorar los procesos de aprendizaje.	176.27	398.271	.707	.	.965
2.3 Sabe aplicar el conocimiento tecnológico para guiar a mis estudiantes en el uso del mismo.	175.97	401.482	.682	.	.966
2.4 Usa varios métodos y herramientas tecnológicas las cuales pone en conocimiento de los educandos.	176.17	407.730	.435	.	.967
2.5 Colabora en la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes para la integración de TIC.	176.43	403.840	.479	.	.967
3.1 Integra recursos y herramientas tecnológicas en la ejecución de actividades de clase.	176.13	405.844	.557	.	.966
3.2 Reconoce el valor y la potencialidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el momento de planificar sus actividades de clase.	175.77	400.875	.671	.	.966

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
3.3 Se involucra en actividades como informarse, planificar y crear experiencias que integran las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de reconocer las limitaciones o amenazas que implica el uso inadecuado de la tecnología con propósitos educativos.	176.10	400.438	.545	.	.966
3.4 Facilidad para integrar las tecnologías de información y comunicación y determinar las consideraciones sobre su utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	176.07	397.444	.745	.	.965
3.5 Puedo adaptar mi enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje.	175.83	396.144	.796	.	.965
3.6 Soy consciente de los aciertos y puntos de mejora de mis educandos en lo referente a la comprensión de los aprendizajes.	175.90	400.645	.647	.	.966
3.7 Colaboro en la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes para la integración de las tecnologías.	176.40	392.593	.774	.	.965
4.1 Utiliza una amplia variedad de enfoques docentes de manera efectiva para guiar el pensamiento y el aprendizaje de los educandos.	176.13	407.292	.543	.	.966
4.2 Disposición para investigar y usar de forma autónoma o colaborativa nuevas herramientas en su labor docente.	175.93	398.823	.625	.	.966
4.3 Puede diseñar evaluaciones diferenciadas a los educandos que aprenden con diferentes estilos de aprendizaje.	176.00	402.552	.627	.	.966
4.4 Resuelve sus propios problemas técnicos computacionales en vista de conocer el impacto que generan las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	176.07	401.168	.635	.	.966
4.5 Utiliza las tecnologías para mejorar los procesos de gestión de la clase y para participar en la innovación de la relación con otros miembros de la comunidad educativa.	176.03	402.999	.712	.	.965
4.6 Al planificar las clases, busca información sobre la manera en que el uso de las tecnologías puede mejorarlas.	175.80	402.579	.757	.	.965
5.1 Conoce herramientas tecnológicas que puedo usar para comprender y enseñar mi clase tanto de manera teórica como práctica.	176.00	401.586	.794	.	.965

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
5.2 Identifica, recuerda y comprende el uso de artefactos tecnológicos y software.	176.10	404.714	.652	.	.966
5.3 Identifica los objetivos de aprendizaje, las necesidades y expectativas de los educandos para decidir cuáles son las tecnologías de información y comunicación más apropiadas para usar en clase.	175.90	404.300	.815	.	.965
5.4 Dispone de habilidades suficientes para buscar, seleccionar y manejar información disponible en internet.	175.70	408.148	.695	.	.966
5.5 Continúa formándome en el manejo de herramientas tecnológicas y su incorporación al salón de clase por medio de talleres y otras actividades.	175.73	405.444	.683	.	.966
6.1 Utiliza de manera ética, pertinente y responsable las herramientas tecnológicas para crear nuevas formas de construir el proceso de enseñanza-aprendizaje.	175.80	408.303	.654	.	.966
6.2 Mantiene una postura reflexiva y crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la pertinencia de uso de herramientas tecnológicas en el proceso.	175.70	410.079	.546	.	.966
6.3 Antes de usar algún recurso tecnológico en las clases, se informa y hace pruebas para asegurarse de su utilidad.	175.57	409.771	.682	.	.966
6.4 Puedo adaptar el uso de tecnologías para aprender sobre los diversos recursos de enseñanza.	175.63	405.895	.779	.	.965
6.5 Promueve el uso de las tecnologías en el diseño de estrategias que inician el aprendizaje activo y la formación integral de los estudiantes.	175.87	401.085	.847	.	.965
6.6 Al proponer actividades en las que se haga uso de las tecnologías, valora la posibilidad de acceso de los estudiantes a los recursos tecnológicos seleccionados, de manera que sea equitativo.	175.73	410.823	.669	.	.966
7.1 Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente habilidades sociales, tecnologías y métodos de enseñanza a educandos.	175.97	399.137	.803	.	.965
7.2 Puedo seleccionar tecnologías para utilizar en mi clase, para mejorar lo que enseño, cómo enseño y lo que los educandos aprenden.	175.70	406.769	.682	.	.966
7.3 Puedo usar estrategias que combinan contenido, tecnologías y enfoques de enseñanza en una clase.	175.87	402.740	.726	.	.965

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
7.4 Puedo ayudar a otros a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y enfoques de enseñanza para ejecutar una clase.	175.77	405.013	.657	.	.966
7.5 Puedo elegir las tecnologías que mejoran el contenido de una clase.	175.73	408.133	.708	.	.966
7.6 Todo docente debe aplicar al menos cinco herramientas tecnológicas que favorecen el desarrollo de proyectos educativos que promueven la producción de conocimiento.	175.77	413.702	.413	.	.967

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

En conclusión, con este análisis de Alpha de Cronbach según los resultados para cada uno de los Instrumentos “**C1-Competencias Profesionales Docentes**” y “**C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)**”, y de acuerdo con los niveles de confiabilidad, 0.977 y 0.967 respectivamente, se determina que todos los ítems de los instrumentos están correlacionados y que pasan la prueba de normalidad.

A continuación, se ha realizado el análisis para determinar si se utilizará una estadística paramétrica o no paramétrica. La estadística paramétrica tiene determinadas presuposiciones como la normalidad de la distribución de los datos y homogeneidad en los datos. En cambio, la estadística no paramétrica se aplica libremente como situaciones de datos cualitativos, siendo esta no tan eficiente, pero esta diferencia de eficiencia lo que varían son pequeños decimales.

Hay dos pruebas de normalidad más utilizadas que son la Kolmogorov-Smirnov y la de Shapiro-Wilk. La de Shapiro se utiliza cuando el $n \leq 50$ y si son más datos se usa la de Kolmogorov. Esto es muy importante realizarlo en vista de que, sin la prueba de normalidad, no se puede inferir. Es importante que se determine la normalidad, ya que, de esta manera, se podrá generalizar, es decir, que este instrumento al ser aplicado en la muestra será representativo de toda la población. Porque en el análisis cuantitativo se generaliza y en el análisis cualitativo se profundiza.

Tabla 3. 8

Pruebas de normalidad Instrumento C1

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Competencias Técnicas	.205	30	.002	.786	30	.000
Competencias Metodológicas	.216	30	.001	.769	30	.000
Competencias Sociales	.271	30	.000	.799	30	.000
Competencias Personales	.205	30	.002	.776	30	.000
Nivel académico	.287	30	.000	.798	30	.000
Años de experiencia docente	.223	30	.001	.845	30	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Como se puede ver en la Tabla 3.8 que refiere al instrumento “**C1-Competencias Profesionales Docentes**” para el cual se hace uso de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en vista de hacer el análisis con 30 casos. Concluyendo que el tipo de curva de la distribución de las variables la significancia es menor que la distribución normal (>0.050) por lo que se rechaza la H_0 y acepta la H_a es decir que los datos no tienen una distribución normal, por lo que se utilizó una Prueba No Paramétrica denominada Rho de Spearman. Como resultado de acuerdo con la Correlación de Spearman, como se puede ver en la Tabla 3.9 la correlación entre las variables: años de experiencia docente; competencias técnicas; competencias metodológicas; competencias sociales; y competencias personales tienen una relación inversa es decir que si una de ellas aumenta la otra disminuye.

El coeficiente de correlación de Spearman $P(\rho)$ es una medida de correlación (asociación o interdependencia) entre dos variables aleatorias (tanto continuas como discretas), la interpretación del coeficiente de Spearman es igual que la del coeficiente de correlación de Pearson. (122, página 150).(Dagnino, 2014)

Tabla 3.9

Correlación de Spearman Instrumento C1

			Años de experiencia docente	Competencias Técnicas	Competencias Metodológicas	Competencias Sociales	Competencias Personales
Rho de Spearman	Años de experiencia docente	Coeficiente de correlación	1.000	-.154	-.194	-.041	-.240
		Sig. (bilateral)	.	.415	.305	.829	.202
		N	30	30	30	30	30
	Competencias Técnicas	Coeficiente de correlación	-.154	1.000	.801**	.725**	.754**
		Sig. (bilateral)	.415	.	.000	.000	.000
		N	30	30	30	30	30
	Competencias Metodológicas	Coeficiente de correlación	-.194	.801**	1.000	.706**	.695**
		Sig. (bilateral)	.305	.000	.	.000	.000
		N	30	30	30	30	30
	Competencias Sociales	Coeficiente de correlación	-.041	.725**	.706**	1.000	.726**
		Sig. (bilateral)	.829	.000	.000	.	.000
		N	30	30	30	30	30
	Competencias Personales	Coeficiente de correlación	-.240	.754**	.695**	.726**	1.000
		Sig. (bilateral)	.202	.000	.000	.000	.
		N	30	30	30	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Para el caso del instrumento “**C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)**” tras observar los datos y dado que la muestra es menor a 50 se tuvo en consideración la prueba de Shapiro-Wilk, así mismo se observa que algunas de las variables no siguen una distribución normal ya que el p-valor o la significancia es menos a 0.05, como se muestra en la Tabla 3.10. Adicionalmente, al realizar una prueba no paramétrica de una muestra y calculamos el nivel de Kolmogorov-Smirnov (Figura 3.4), algunas de las variables conservan la hipótesis nula y para otras se rechaza la hipótesis nula, por lo que para este instrumento C4 se hizo uso del coeficiente de correlación de Spearman P(rho).

Tabla 3. 10

Pruebas de normalidad Instrumento C4

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Conocimiento Tecnológico	.137	30	.156	.922	30	.030
Conocimientos de Contenidos	.139	30	.145	.955	30	.230
Conocimientos Pedagógicos	.200	30	.003	.835	30	.000
Conocimientos Pedagógico del Contenido	.093	30	.200*	.963	30	.359
Conocimientos Tecnológico del Contenido	.165	30	.035	.930	30	.049
Conocimientos Tecnológico Pedagógico	.243	30	.000	.841	30	.000
Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido	.198	30	.004	.912	30	.017

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 3. 4

Resumen de contrastes de hipótesis Instrumento C4

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Conocimiento Tecnológico es normal con la media 35.400 y la desviación estándar 3.53.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.156 ¹	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de Conocimientos de Contenidos es normal con la media 19.367 y la desviación estándar 3.21.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.145 ¹	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de Conocimientos Pedagógicos es normal con la media 28.267 y la desviación estándar 5.02.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.003 ¹	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Conocimientos Pedagógico del Contenido es normal con la media 24.433 y la desviación estándar 3.64.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.200 ^{1,2}	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de Conocimientos Tecnológico del Contenido es normal con la media 20.900 y la desviación estándar 2.62.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.200 ^{1,2}	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de Conocimientos Tecnológico Pedagógico es normal con la media 26.100 y la desviación estándar 2.76.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.200 ^{1,2}	Rechace la hipótesis nula.
7	La distribución de Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido es normal con la media 25.600 y la desviación estándar 3.08.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.200 ^{1,2}	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .05

¹Lilliefors corregido

²Este es un límite inferior de la verdadera significancia

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

La interpretación que se muestra de acuerdo con la Tabla 3.11, existen correlaciones con un grado de “relación alta” entre las variables que se ubican ± 0.600 y 0.79 ; para el caso el Conocimiento Tecnológico se relaciona en $.732$ con la variable Conocimientos Tecnológicos Pedagógicos. Relaciones de grado de “relación muy alta” entre las variables que se ubican ± 0.800 y 0.99 , como es el caso de la variable Conocimientos Tecnológico del Contenido con la variable Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido (0.877). El Spearman P(rho) en todos los casos resultó positivo por lo que la correlación de las variables es de relación directa.

Tabla 3. 11
Correlación de Spearman Instrumento C4

			Correlaciones						
			Conocimiento Tecnológico	Conocimientos de Contenidos	Conocimientos Pedagógicos	Conocimientos Pedagógico del Contenido	Conocimientos Tecnológico del Contenido	Conocimientos Tecnológico Pedagógico	Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido
Rho de Spearman	Conocimiento Tecnológico	Coefficiente de correlación	1.000	.687**	.625**	.635**	.677**	.732**	.696**
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000
		N	30	30	30	30	30	30	30
	Conocimientos de Contenidos	Coefficiente de correlación	.687**	1.000	.821**	.666**	.634**	.674**	.634**
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	30	30	30	30	30	30	30
	Conocimientos Pedagógicos	Coefficiente de correlación	.625**	.821**	1.000	.718**	.725**	.702**	.756**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000
		N	30	30	30	30	30	30	30
	Conocimientos Pedagógico del Contenido	Coefficiente de correlación	.635**	.666**	.718**	1.000	.740**	.750**	.826**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000
		N	30	30	30	30	30	30	30
	Conocimientos Tecnológico del Contenido	Coefficiente de correlación	.677**	.634**	.725**	.740**	1.000	.841**	.877**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000
		N	30	30	30	30	30	30	30
	Conocimientos Tecnológico Pedagógico	Coefficiente de correlación	.732**	.674**	.702**	.750**	.841**	1.000	.864**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000
		N	30	30	30	30	30	30	30
	Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido	Coefficiente de correlación	.696**	.634**	.756**	.826**	.877**	.864**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.
		N	30	30	30	30	30	30	30

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Seguidamente al haber confirmado la confiabilidad de los instrumentos, es importante hacer notar que un instrumento puede ser confiable pero no tener validez, ya que la confiabilidad está relacionado a la réplica de un instrumento, pero para medir la Validez del instrumento que se refiere a la veracidad, es decir, verificar la veracidad de que se esté respondiendo con la verdad o no, o contestando de forma correcta. Para ello se hizo uso del análisis factorial de la Prueba de KMO y Bartlett. Estas pruebas sirven para revisar si es factible utilizar un análisis factorial, si el KMO sale cerca de 1, de 0.9, o de 0.85 es recomendable que se haga el análisis factorial. Como se podrá observar en la Tabla 3.8 el KMO detalla 0.854 siendo el parámetro de aceptación alto ya que el coeficiente esta arriba o por encima de 0.5 o (50%). Lo que indica que este instrumento es válido. Adicional la prueba de esfericidad de Bartlett su nivel de significancia es 0.000 lo que resulta que se puede utilizar dicha prueba, si se acerca a 1 no se recomienda. Pero en esta ocasión nos detalla que con la prueba de Bartlett se comprueba que el análisis factorial es válido para el instrumento.

Tabla 3. 12

Prueba de KMO y Bartlett Instrumento C1

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.854
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	107.874
Bartlett	
gl	6
Sig.	.000

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

En cuanto a las matrices anti-imagen en la Tabla la correlación se enfoca del análisis de los datos que aparecen con la letra “a”, en donde se recomienda que se elimine la variable que es más baja, pero como en su mayoría reflejan datos altos, se dejan las cuatro dimensiones en el instrumento C1-Competencias profesionales docentes.

Tabla 3. 13*Matrices anti-imagen*

		Competencias Técnicas	Competencias Metodológicas	Competencias Sociales	Competencias Personales
Covarianza anti-imagen	Competencias Técnicas	.190	-.095	-.035	-.038
	Competencias Metodológicas	-.095	.139	-.069	-.076
	Competencias Sociales	-.035	-.069	.322	-.048
	Competencias Personales	-.038	-.076	-.048	.270
Correlación anti-imagen	Competencias Técnicas	.838 ^a	-.588	-.143	-.169
	Competencias Metodológicas	-.588	.782 ^a	-.326	-.390
	Competencias Sociales	-.143	-.326	.922 ^a	-.163
	Competencias Personales	-.169	-.390	-.163	.902 ^a

a. Medidas de adecuación de muestreo (MSA)

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

En cuanto al análisis factorial exploratorio realizado para el instrumento “**C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)**” de acuerdo con la Tabla 3.15, se muestra la Prueba de KMO y Bartlett en donde la puntuación obtenida por el instrumento es 0.880 el que mide las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas, es decir que el análisis factorial es validado y aplicable. La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta con la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad.

Tabla 3. 14*Matriz de correlaciones Instrumento C4*

		Matriz de correlaciones ^a					
		Conocimiento Tecnológico	Conocimientos de Contenidos	Conocimientos Pedagógicos	Conocimientos Pedagógico del Contenido	Conocimientos Tecnológico del Contenido	Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido
Correlación	Conocimiento Tecnológico	1.000	.641	.542	.604	.647	.691
	Conocimientos de Contenidos	.641	1.000	.731	.639	.669	.653
	Conocimientos Pedagógicos	.542	.731	1.000	.790	.757	.627
	Conocimientos Pedagógico del Contenido	.604	.639	.790	1.000	.809	.764

	Conocimiento Tecnológico	Conocimientos de Contenidos	Conocimientos Pedagógicos	Conocimientos Pedagógico del Contenido	Conocimientos Tecnológico del Contenido	Conocimientos Tecnológico Pedagógico	Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido
Conocimientos Tecnológico del Contenido	.647	.669	.757	.809	1.000	.823	.876
Conocimientos Tecnológico Pedagógico	.743	.654	.672	.731	.823	1.000	.820
Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido	.691	.653	.627	.764	.876	.820	1.000
Sig. (unilateral)							
Conocimiento Tecnológico		.000	.001	.000	.000	.000	.000
Conocimientos de Contenidos	.000		.000	.000	.000	.000	.000
Conocimientos Pedagógicos	.001	.000		.000	.000	.000	.000
Conocimientos Pedagógico del Contenido	.000	.000	.000		.000	.000	.000
Conocimientos Tecnológico del Contenido	.000	.000	.000	.000		.000	.000
Conocimientos Tecnológico Pedagógico	.000	.000	.000	.000	.000		.000
Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

a. Determinante = .001

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 3. 15

Prueba de KMO y Bartlett Instrumento C4

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.880
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado		178.072
Bartlett	gl	21
	Sig.	.000

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

En la Tabla 3.16 de comunalidades la aportación de cada una de las variables es bastante significativa ya que todos los valores de extracción explican el porcentaje dentro del modelo factorial.

Tabla 3. 16
Comunalidades Instrumento C4

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
Conocimiento Tecnológico	1.000	.636
Conocimientos de Contenidos	1.000	.668
Conocimientos Pedagógicos	1.000	.711
Conocimientos Pedagógico del Contenido	1.000	.778
Conocimientos Tecnológico del Contenido	1.000	.854
Conocimientos Tecnológico Pedagógico	1.000	.809
Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido	1.000	.808

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

No obstante, en cuanto a la varianza total explicada como se muestra en la Tabla 3.17, los autovalores mas relevantes se detallan en el componente 1, significando que muchas de las variables estan incluidas en el primer componente. En la tabla de varianza total explicada con el Instrumento C4 se puede dar respuesta o explicación al fenomeno investigado en un 75.213% con el instrumento aplicado.

Tabla 3. 17
Varianza total explicada Instrumento C4

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.265	75.213	75.213	5.265	75.213	75.213
2	.553	7.899	83.112			
3	.467	6.676	89.788			
4	.274	3.917	93.704			
5	.201	2.866	96.570			
6	.149	2.131	98.701			
7	.091	1.299	100.000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

3.7. Plan del análisis

3.7.1. Métodos y modelos de análisis

Muestreo. Una muestra debe ser un subconjunto de la población, pero no cualquier subconjunto, sino que debe ser representativo de la misma. “Los datos serán analizados considerando haber hecho uso del *muestreo aleatorio simple*, en donde todos los elementos de la población y del mismo se seleccionan los “n” elementos que forman la muestra” (Hernández-Martín, 2012).

Estadística descriptiva bidimensional. Con el análisis de las distribuciones de dos o más dimensiones tienen por objetivo general el estudio de la existencia o no de algún tipo de asociación, dependencia o *covarianza* entre las distintas variables.

Análisis estadísticos de datos cualitativos. Correlación por rangos para dos variables ordinales y queremos medir su grado de asociación, lo haremos mediante el coeficiente de correlación de rangos de Spearman.

3.7.2. Programa para utilizar en el análisis de datos



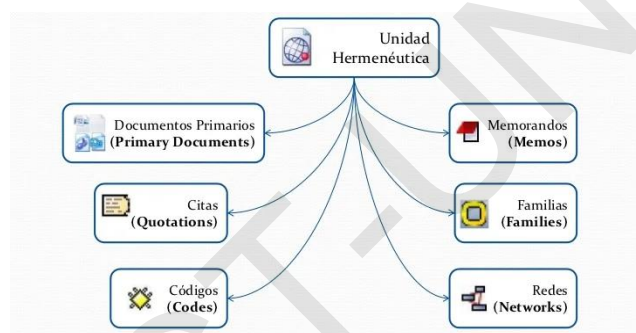
SPSS es un programa estadístico informático que originalmente se usaba únicamente en las investigaciones de las ciencias sociales y en las ciencias aplicadas, y también se aplica ahora en el ámbito la de investigación de mercado.

¿Qué te ofrece el SPSS?





El programa Atlas T.I es una herramienta de uso tecnológico y técnico creada con el objetivo de apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas. El programa permite trabajar y organizar grandes cantidades de información en una amplia variedad de formatos digitales. Además de realizar su contraste y comparación, optimizando los tiempos en la investigación y aprovechando al máximo la información, los elementos de análisis y el trabajo en equipo.



3.8. Operacionalización de variables

Operacionalización de una variable es “...el proceso de llevar una variable del nivel abstracto a un plano concreto...”, “...Operacionalizar una variable es hacerla medible...”. La definición operacional de la variable implica seleccionar los indicadores contenidos en ella, de acuerdo con el significado que se le ha otorgado a través de sus dimensiones como variable de estudio en la respectiva investigación (Bauce, 2017, p.45).

Los científicos, especialmente los científicos sociales, de acuerdo con Bauce (2017), hablan de “operacionalización de variables”, cuando se define o conceptualiza una variable; esto significa

pasarla de un concepto abstracto a un concepto cuantificable, para lo cual se deben definir sus dimensiones; esto es, el ámbito de valores que pueda tomar, a fin de facilitar la recolección, con un alto grado de precisión, de los datos necesarios. Una vez se tengan estos tres conceptos se conjugan en el cuadro de operacionalización de variables. (p. 46).

Tabla 3. 18

Cuadro de operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores
Educación Pública	Competencias necesarias a los estudiantes	Habilidades y conocimientos: Observación y recordación de información; dominio de contenidos; entender la información; interpretar hechos; contrastar, ordenar, agrupar, inferir causas, predecir; identificar componentes; crear, innovar y proponer; predecir con fundamentación; comparar y discriminar ideas; verificar el valor de las evidencias; reconocer la subjetividad. Destrezas: Reconoce información, ideas y principios; interpreta información con base en conocimientos previos; soluciona problemas; se tiene la capacidad de clasificar y relacionar las conjeturas, hipótesis, evidencias de un planteamiento; genera, integra y combina ideas a través de planes o propuestas novedosas; valora, evalúa o cuestiona con base a estándares y criterios específicos.
	Evaluación de la acción docente	Dominio del conocimiento de las materias o grados que imparte, así como de su programa académico. Diseño de una planeación didáctica. La observación por experto de la práctica docente. Evaluación a los alumnos sobre los contenidos enseñados, estudios de casos y simuladores. Cuestionario sobre sus saberes, creencias e ideas sobre la docencia (pensamiento didáctico). Motivación, autosuficiencia y responsabilidad docente.
	Profesionalización docente	Desarrollo de las competencias profesionales; calificación académica; certificaciones académicas; integridad; preparación en el ámbito cultural; honestidad; responsabilidad; sólida formación científica, técnica tecnológica y humanística; científico, reflexivo y creativo; comprometido con su entorno; sensible con las preocupaciones de los demás profesores y de los alumnos; uso de las TICs; elabora estrategias de intervención.
	Formación docente	Transmite los valores inclusivos con todo el personal de la escuela; promueve la participación en el aula y en actividades extracurriculares de todos los alumnos; facilita las oportunidades a todo el personal de la escuela para compartir sus conocimientos y experiencias; valora las diferencias de los alumnos para lograr las metas propuestas; valora la diferencia entre el alumnado para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos; asume una concepción sobre el ser humano único, holístico, autónomo, consciente de su mismo y del otro con potencial integral de aprendizaje y sociocultural.
	Supervisión educativa	Rutina mensual de análisis del desempeño; metas e incentivos asociados al desempeño; se institucionaliza política pública basada en la evidencia; retroalimentación que implica acciones que informan del desempeño pedagógico; identificación de fortalezas y debilidades; seguimiento y orientación de la práctica; fomento del saber-práctico.
	Calidad educativa	La calidad educativa no solo depende del desempeño docente, sino que existen cuatro factores (escuela, contexto, docente, gobierno) que necesitan trabajar de forma colaborativa
	Labor y vocación docente	Fomento de la motivación en los factores personales, psicológicos y sociales como: las experiencias familiares, el entorno en que se desenvuelve el individuo y la formación educativa. Favorece el desarrollo integral del estudiantado. Preparación de material didáctico. Cursos de perfeccionamiento de clases.

Variable	Dimensiones	Indicadores
Desarrollo social	Agentes de desarrollo	Trabajar con las personas y proponer soluciones y tratamientos personalizados. Informar, formar y educar a la población para conservar sus recursos. Mantener una actitud abierta ante la compleja realidad, serena ante las situaciones difíciles. Genera dinámica social y comunitaria. Todas las personas pueden ser agentes educativos.
	Políticas públicas educativas	Acceso, cobertura y participación. Equidad de las oportunidades educativas. Eficiencia educativa interna. Difusión de indicadores educativos por escuela (estadísticas reales). Foros educativos locales. Conectividad para todos los centros educativos. Presencia de Modelos educativos innovadores.
	Educación en la primera infancia	Existencia de un currículo de la primera infancia nacional. Accesos a servicio de atención y desarrollo de la primera infancia y educación preescolar de calidad. Preparación de ambientes estimulantes de aprendizaje en el hogar. Asignación presupuestaria exclusiva para el fortalecimiento de este nivel educativo.
	Cambios en la sociedad	Definición de planes respecto a nuevos objetivos estratégicos. Generación de compromisos con soluciones. Visión de cambio en una nueva realidad. Asegurar cambios sostenibles en el tiempo. Entregar a las personas las herramientas necesarias para conseguir un desarrollo. Cambio de liderazgo. Impacto y medición del cambio. Entrenamiento de las personas.
	Gestión educativa y curricular	Centralidad en lo pedagógico. Reconfiguración de nuevas competencias y profesionalización. Intervención sistémica y estratégica. Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro. Trabajo en equipo. Asesoramiento y orientación para profesionalización. Apertura al aprendizaje y a la innovación.
	Educación en Pandemia	Enfrentar a la pandemia. Gestionar la continuidad. Mejora y aceleración.
Desempeño laboral	Calidad de vida	Condiciones materiales. Trabajo. Salud. Educación. Ocio y relaciones sociales. Seguridad física y personal. Derechos básicos. Entorno y medio ambiente. Acceso a una buena educación. Escuelas adecuadas. El Producto Interno Bruto (PIB).
	Orientación a resultados	Participación y formación ciudadana. Clima de convivencia escolar. Autoestima académica y motivación escolar. Equidad de género en aprendizajes. Tener en cuenta el tiempo y recursos de las distintas etapas. Definir los indicadores de rendimiento KPIs. Retención escolar. Hábitos de vida saludable. Asistencia escolar.
	Inteligencia emocional	Autoconciencia: conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo, confianza en uno mismo. Auto regulación: autocontrol emocional, confiabilidad, concienciación, adaptabilidad, motivación de logro, iniciativa. Conocimientos de otros: empatía, orientación hacia el servicio, conciencia organizacional. Habilidad social: desarrollo de los demás, influencias, comunicación, gestión de conflictos, visión de liderazgo, canalizados del cambio, desarrollo de vínculos, colaboración y trabajo en equipo.
	Beneficios y retribuciones	Igualdad salarial. Crecimiento profesional. Rotación. Recompensas de acuerdo con un salario base. Motivación a través de evaluación del desempeño. Incentivos a corto plazo. Capacidad y desarrollo.
	Ingresos por empleados	Fortuna heredada o adquirida. Ganancias, beneficios y honorarios profesionales. Salario mensual. Salario semanal. Donaciones de origen público o privado.

Fuente: elaboración propia.

3.9. Hipótesis

Para la realización del estudio se plantean varias hipótesis de partida que quedarán demostradas en la investigación, que considera que:

- H_0 El impacto de la educación pública de calidad como una inversión social y articulada con el desarrollo de competencias y habilidades, promueve que los jóvenes se inserten en el campo productivo y realicen un buen desempeño laboral
- H_1 Las tendencias, teorías y modelos educativos en la última década de países desarrollados ofrecen desafíos y oportunidades de réplica para países en vías de desarrollo en mejorar sus índices de desarrollo social;
- H_1 Existe mejor educación pública de calidad con la implementación de un modelo o teoría educativa basada en evidencias y construida a través de coaliciones y alineamiento de los actores, así como fortaleciendo las competencias formativas del cuerpo docente, y;
- H_1 La educación pública influye en el desarrollo social de los jóvenes a la igualdad de oportunidades en el nuevo entorno empresarial en la era digital y demandas de la globalización.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos C1 y C4 adaptados y el instrumento C2, todos utilizados para recolección de fuente primaria, enmarcados en las diferentes etapas de esta investigación como se planteó en la metodología. Estos fueron recopilados a través de un formulario de Google Form, enviado a grupos focalizados y seleccionados a través de muestreo aleatorio estratificado de grupos homogéneos de docentes de educación prebásica, de básica y de media, a estudiantes de 9no a 12avo grado, directores de centros educativos, algunas autoridades y expertos vinculados al sistema educativo.

La información obtenida busca poder explicar y describir el fenómeno de estudio dando respuesta al planteamiento planteado **¿Cuál es el impacto de la calidad educativa como una inversión social y articulada con el desarrollo de competencias y habilidades de los jóvenes para su inserción en condiciones favorables al campo productivo y su desempeño laboral?**

Los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos C1 y C4 adaptados se detallan los elementos que dan respuesta a la hipótesis nula de que existe mejor calidad educativa con la implementación de un modelo o teoría educativa basada en evidencias y construida a través de coaliciones y alineamiento de los actores, así como fortaleciendo las competencias formativas del cuerpo docente, la cual desde esa formación docente contribuye a la calidad educativa para que influya en el desarrollo social de los jóvenes a la igualdad de oportunidades en el nuevo entorno empresarial en la era digital y demandas de la globalización.

Esta muestra fue atendida por docentes de los dieciocho departamentos de Honduras de los diferentes niveles educativos, educandos de los grados de noveno a doceavo grado y de directores de los centros educativos, divididos al azar en grupos independientes de acuerdo con el instrumento aplicado como se muestra en la Tabla 4.1.

Tabla 4. 1

Número de encuestados que conforman la muestra que atendió el fenómeno

Grupo	Instrumento	Cantidad
Docentes de prebásica, básica y media	C1-Competencias Profesionales Docentes	193
Directores de Centros Educativos	C1-Competencias Profesionales Docentes	32
Docentes de media	C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)	103
Educandos de 9no a 12avo grado	C2-Estilos de aprendizaje de los educandos	142
Total		470

Fuente: elaboración propia.

Una vez que se recolectan los datos, se proceden a ordenar y se preparan según la información disponible y los objetivos a comprobar; todo con la finalidad de proceder con el análisis de estos. Este procedimiento determinará los distintos aspectos para la toma de decisiones apropiada para los fines de la investigación. Dada la importancia de este proceso, se revisan las respuestas, incluso, se validan si resultan incoherentes e inusuales, se clasifican y codifican, con el fin de favorecer su manejo. De estos factores dependerá lo acertado de las conclusiones y recomendaciones finales.

Como se indicó en el plan de análisis en el capítulo metodológico para la obtención de resultados se hará uso del programa estadístico informático SPSS para identificar los datos cuantitativos y para los cualitativos el programa Atlas.ti.

Los resultados se presentan de acuerdo con los instrumentos aplicados, dando atención al resultado del análisis hermenético interpretativo de las entrevistas realizadas a docentes, educandos y autoridades del sistema educativo en los aspectos: competencias profesionales docentes, estilos de aprendizaje en los educandos, autoevaluación de los docentes sobre la formación del

conocimiento tecno pedagógico del contenido, con enfoque de proponer mejoras o corregir algunas barreras que enfrentan los educandos, desde los conocimientos previos, construcción de nuevos aprendizajes y desarrollo de epistemologías o reforzar las ya existentes en el sistema educativo público nacional.

4.1. Análisis del Instrumento C1-Competencias profesionales docentes

Este cuestionario adaptado cuenta con 58 items, construido de acuerdo con los 4 tipos de competencias: i. técnica, que se asienta en dos dimensiones: los saberes relacionados con el quehacer pedagógico y la capacidad para gestionar dispositivos tecnológicos; ii. metodológica que se asienta en la vinculación del saber con la realidad del educando y la capacidad de implementar un proceso reflexivo en la acción educativa; iii. lo social que relaciona la importancia de trabajar en conjunto con otros orientado hacia el aprendizaje de los educandos; y iv. la personal, que evidencia el compromiso con cada uno de los educandos que le son confiados en el marco de su misión de acompañamiento profesional.

Tabla 4. 2

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov Instrumento C1-Competencias profesionales docentes

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Competencia Técnica	.205	193	.000	.781	193	.000
Competencia Metodológica	.225	193	.000	.782	193	.000
Competencia Social	.214	193	.000	.783	193	.000
Competencia Personal	.203	193	.000	.798	193	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Lo primero es calcular la normalidad de los datos y como se muestra en la Tabla 4.2 la prueba de Kolmogorov-Smirnov será la utilizada por disponer de más de 50 datos. El nivel de significancia para cada una de las variables es .000 siendo < 0.05 por lo que resulta que los datos

presentan distribuciones no normales, por lo que utilizaremos el estadístico coeficiente de correlación de Spearman (rho).

Tabla 4. 3

Correlaciones variables Competencias profesionales docentes C1-Competencias profesionales docentes

			Competencia Técnica	Competencia Metodológica	Competencia Social	Competencia Personal
Rho de Spearman	Competencia Técnica	Coeficiente de correlación	1.000	.751**	.712**	.703**
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000
		N	193	193	193	193
	Competencia Metodológica	Coeficiente de correlación	.751**	1.000	.773**	.741**
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000
		N	193	193	193	193
	Competencia Social	Coeficiente de correlación	.712**	.773**	1.000	.741**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000
		N	193	193	193	193
	Competencia Personal	Coeficiente de correlación	.703**	.741**	.741**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.
		N	193	193	193	193

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

La escala de valores del coeficiente de correlación de las variables estudiadas muestra la correlación entre la competencia técnica con las otras tres competencias con un valor mayor a 0.700 lo que representa una correlación positiva alta; en cuanto a la competencia metodológica la correlación más directa se enfoca con la competencia social (0.773); la competencia personal destaca su correlación directa en menor grado con la competencia técnica (0.703). Finalmente, al realizar un resumen de contrastes de hipótesis se reitera que la distribución no es normal por lo que se rechazan las hipótesis nulas de cada variable en estudio (Ver Figura 4.1)

El nivel académico de la población en estudio corresponde a un 23.8% con estudios de maestro de educación primaria, el 64.8% ya cursaron un pregrado y disponen de una licenciatura

y tal sólo el 11.4% de los docentes han cursado estudios de postgrado (Tabla 4.4). Seguido de información general de importancia como lo es, los años de experiencia profesional docente, siendo el rango de 6 a 10 años el de mayor porcentaje (29.0%), seguido por el rango de 1 a 5 años con 23.8%. Para el caso de los rangos de 11 a 15 años y de Más de 20 años muestran similitud en el porcentaje (18.1% y 18.7%) respectivamente y finalmente los entrevistados con experiencia docente en el rango de 16 a 20 años muestra un 10.4% (Ver Tabla 4.5).

Tabla 4. 4

Nivel académico de los docentes entrevistados C1-Competencias profesionales docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Maestro de primaria	46	23.8	23.8	23.8
	Licenciatura	125	64.8	64.8	88.6
	Postgrados	22	11.4	11.4	100.0
	Total	193	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 4. 1

Resumen de contrastes de hipótesis C1-Competencias profesionales docentes

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Competencia Técnica es normal con la media 75.399 y la desviación estándar 5.59.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de Competencia Metodológica es normal con la media 74.036 y la desviación estándar 7.45.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de Competencia Social es normal con la media 51.523 y la desviación estándar 4.39.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Competencia Personal es normal con la media 65.404 y la desviación estándar 5.53.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .05.

¹Lilliefors corregido

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 4. 5

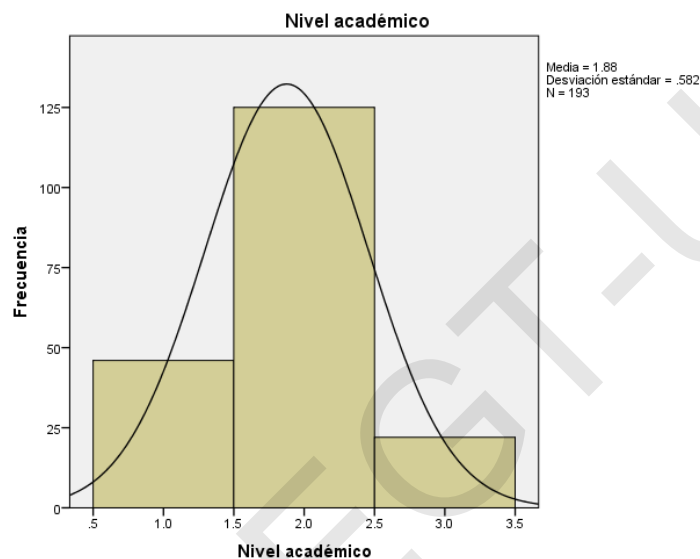
Años de experiencia docente C1-Competencias profesionales docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1 a 5 años	46	23.8	23.8	23.8
6 a 10 años	56	29.0	29.0	52.8
11 a 15 años	35	18.1	18.1	71.0
16 a 20 años	20	10.4	10.4	81.3
Más de 20 años	36	18.7	18.7	100.0
Total	193	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 4. 2

Histograma nivel académico de docentes entrevistados C1-Competencias profesionales docentes

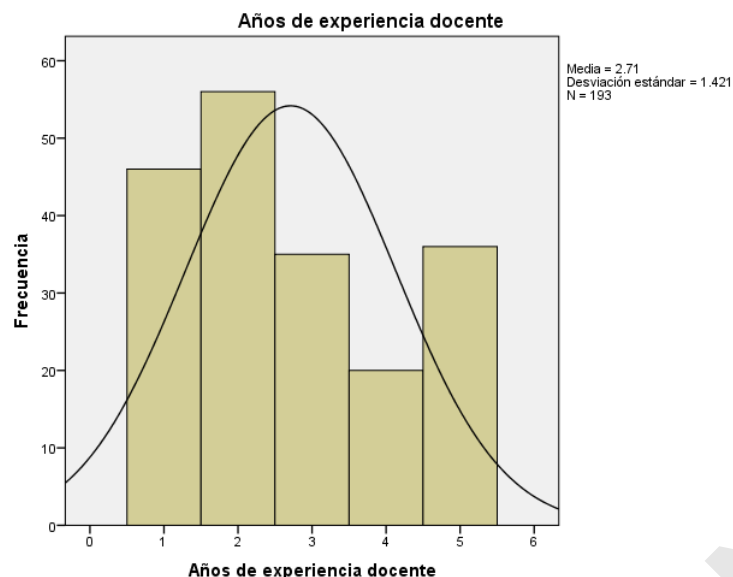


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

En lo que respecta a la ubicación en donde se ha aplicado el instrumento C1-Competencias Profesionales Docentes, se obtuvieron en un 28.5% en Francisco Morazán, 21.8% de Cortés, 10.9% de Yoro y 5.7% de Olancho (véase Tabla 4.6)

Figura 4. 3

Histograma años de experiencia docente C1-Competencias profesionales docentes



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 4. 6

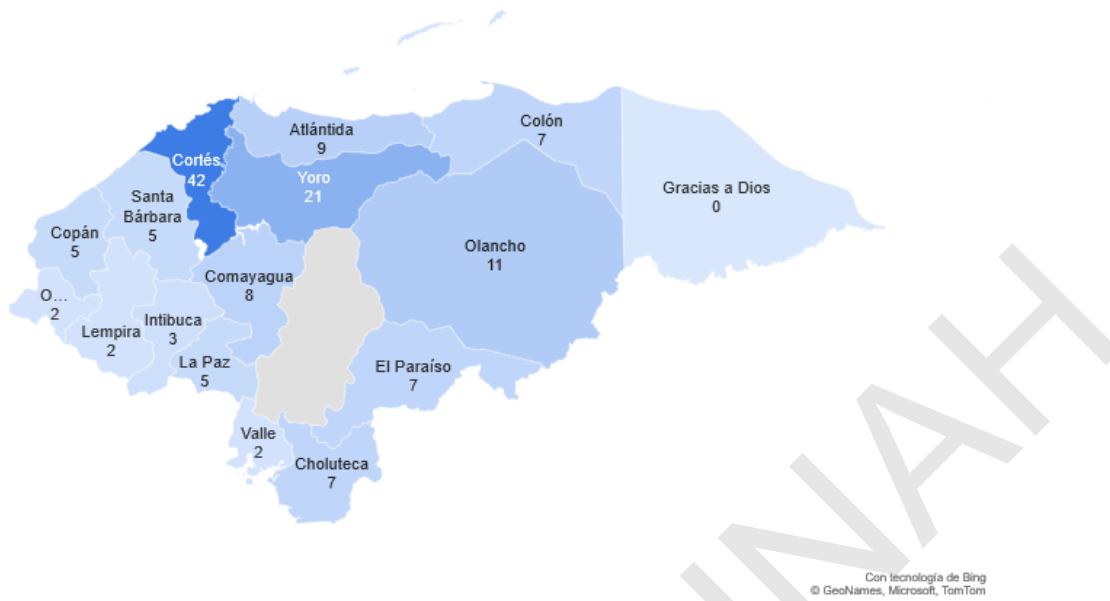
Recolección de respuestas por Departamento C1-Competencias profesionales docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Atlántida	9	4.7	4.7	4.7
	Choluteca	7	3.6	3.6	8.3
	Colón	7	3.6	3.6	11.9
	Comayagua	8	4.1	4.1	16.1
	Copán	5	2.6	2.6	18.7
	Cortés	42	21.8	21.8	40.4
	El Paraíso	7	3.6	3.6	44.0
	Francisco Morazán	55	28.5	28.5	72.5
	Intibucá	3	1.6	1.6	74.1
	Islas de la Bahía	2	1.0	1.0	75.1
	La Paz	5	2.6	2.6	77.7
	Lempira	2	1.0	1.0	78.8
	Ocatepeque	2	1.0	1.0	79.8
	Olancho	11	5.7	5.7	85.5
	Santa Bárbara	5	2.6	2.6	88.1
	Valle	2	1.0	1.0	89.1
	Yoro	21	10.9	10.9	100.0
	Total	193	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 4. 4

Recepción de encuestas a nivel nacional C1-Competencias profesionales docentes



Fuente: elaboración propia.

Para poder darle respuesta al fenómeno investigado y consecuente a las hipótesis planteadas en la investigación en donde H_1^1 : que existe mejor calidad educativa con la implementación de un modelo o teoría educativa basada en evidencias y construida a través de coaliciones y alineamiento de los actores, así como fortaleciendo las competencias formativas del cuerpo docente, y; H_1^1 : que la calidad educativa influye en el desarrollo social de los jóvenes a la igualdad de oportunidades en el nuevo entorno empresarial en la era digital y demandas de la globalización, a través del instrumento C1-Competencia Profesionales Docentes se ha considerado como variables independientes a las competencias técnicas, metodológicas, sociales y personales de los docentes, y como variables dependientes los años de experiencia y el nivel académico docente.

Para ello se hizo uso del modelo perceptrón multicapa del SPSS y así predecir como las variables utilizadas en el contexto de competencias docentes influyen de acuerdo con los años de experiencia y a la formación académica. Las capas de entrada- cuatro factores relativos a las

competencias docentes, técnica, metodológica, social y personal- latente y prospectiva del nivel académico y de los años de experiencia docente, véase Tabla 4.7.

Tabla 4. 7

Estructura de la red de conocimiento haciendo uso del modelo Perceptrón Multicapa C1- Competencias profesionales docentes

Capa de entrada	Covariables	1	Competencia Técnica
		2	Competencia Metodológica
		3	Competencia Social
		4	Competencia Personal
Capas ocultas	Número de unidades ^a Método de cambio de escala para las covariables Número de capas ocultas Número de unidades en la capa oculta 1 ^a		4
			Estandarizados
			1
			3
Capa de salida	Función de activación Variables dependientes	1	Tangente hiperbólica
		2	Nivel académico
			Años de experiencia docente
			2
	Número de unidades Método de cambio de escala para las dependientes de escala Función de activación Función de error		2
			Estandarizados
			Identidad
			Suma de cuadrados

a. Excluyendo la unidad de sesgo

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Es posible observar que la capa latente con 3 unidades o nodos de conocimiento ocultos refleja la incidencia de las percepciones en torno a los años de experiencia docente y los niveles académicos (véase Figura 4.5). Las capas de salida evidencian las expectativas en torno a años de experiencia docente (ponderación sináptica = 0,252) y a nivel académico (ponderación sináptica = -0,088). Es decir que la muestra de docentes, a partir de los grupos de nivel académico a los que pertenecen y los años de experiencia profesional, parecen configurar una prospectiva de competencias profesionales docentes menor a las percibidas (véase Tabla 4.8).

Tabla 4. 8

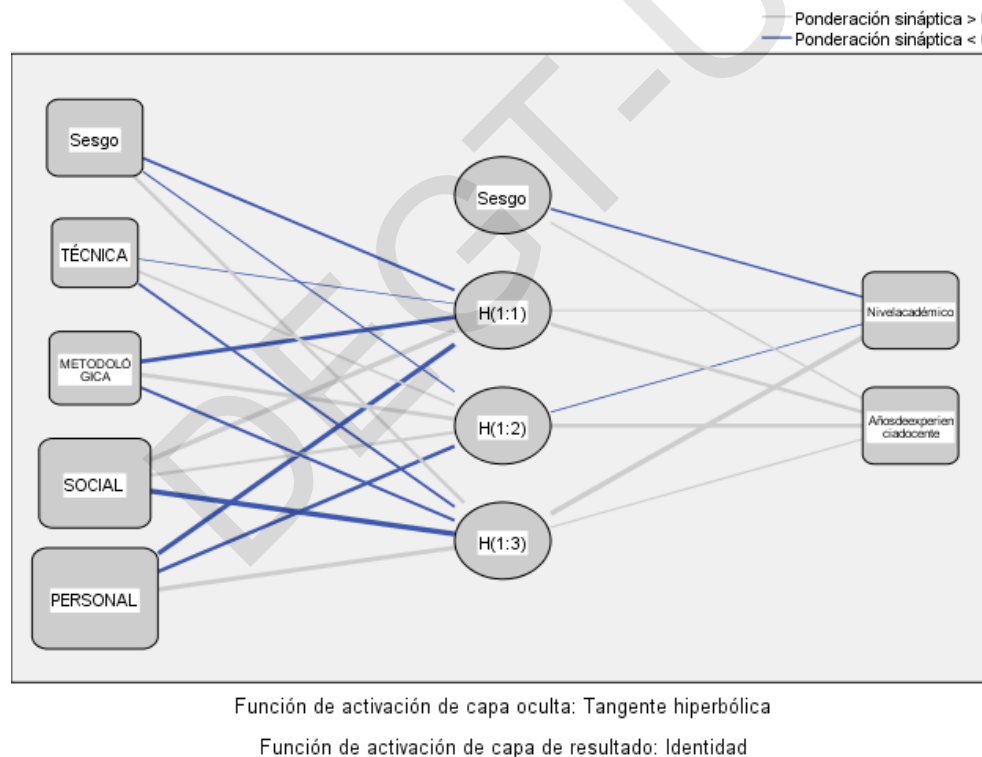
Estimaciones de parámetro de la red de conocimiento C1-Competencias profesionales docentes

Predictor		Pronosticado			
		Capa oculta 1		Capa de salida	
		H(1:1)	H(1:2)	Nivelacadémico	Añosdeexperiencia docente
Capa de entrada	(Sesgo)	-.264	-.398		
	TÉCNICA	.235	.462		
	METODOLÓGICA	-.113	-.205		
	SOCIAL	.237	.085		
	PERSONAL	-.095	.318		
Capa oculta 1	(Sesgo)			-.229	.035
	H(1:1)			-.189	.199
	H(1:2)			-.088	.252

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 4. 5

Redes de conocimiento de las competencias profesionales docentes C1-Competencias profesionales docentes



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

El modelo de redes neuronales no permite obtener información de lo que sucede dentro de las capas ocultas, no obstante, permite que podamos identificar el impacto de la importancia que tienen las variables independientes sobre las variables dependientes. Como se observa en la Tabla 4.10 la variable más relevante para entender el tema de las competencias profesionales docentes es la de competencias personales. Las competencias sociales y metodológicas son los factores segundo y tercero en orden de importancia para explicar esas competencias profesionales docentes. Siendo la última en importancia la variable de competencia técnica.

Tabla 4. 9

Datos de procesamiento (entrenamiento y prueba) de la red neuronal artificial- Modelo Perceptrón Multicapa C1-Competencias profesionales docentes

Entrenamiento	Error de suma de cuadrados	127.027
	Promedio de error relativo global	.985
	Error relativo para Nivel académico	.977
	dependientes de escala Años de experiencia docente	.992
	Regla de parada utilizada	1 pasos consecutivos sin disminución del error ^a
	Tiempo de preparación	0:00:00.02
Pruebas	Error de suma de cuadrados	53.643
	Promedio de error relativo global	.965
	Error relativo para Nivel académico	.934
	dependientes de escala Años de experiencia docente	.996

a. Los cálculos de error se basan en la muestra de comprobación.

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 4. 10

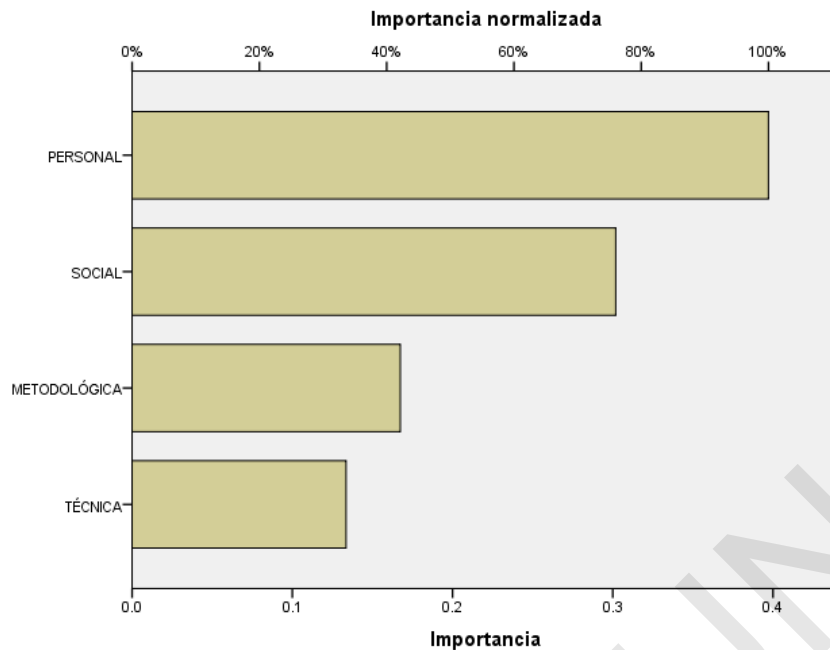
Análisis de la importancia de las variables independientes C1-Competencias profesionales docentes

	Importancia	Importancia normalizada
Competencia Técnica	.134	33.6%
Competencia Metodológica	.167	42.2%
Competencia Social	.302	76.0%
Competencia Personal	.397	100.0%

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 4. 6

Histograma importancia de variables independientes C1-Competencias profesionales docentes



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

4.1.1. Perspectiva desde el enfoque del cuerpo docente

Competencia profesional docente: TÉCNICA

En la dimensión de las competencias técnicas del docente en donde se busca identificar y verificar si el docente posee los conocimientos que le permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes. Por lo que los resultados evidencian que para la capacidad para resolver problemas dentro de su área de estudio y enseñanza el 78.2% está totalmente de acuerdo; la iniciativa de aportar y/o evaluar soluciones alternativas o novedosas a los problemas, demostrando flexibilidad y profesionalismo a la hora de considerar distintos criterios de evaluación el 74.6% de los entrevistados están totalmente de acuerdo; en cuanto a si realiza diagnósticos para conocer los aprendizajes y experiencias que poseen sus educandos, el 85.5% están totalmente de acuerdo

en realizar esta actividad. El 83.9% está totalmente de acuerdo con que estimula en los educandos el debate y la colaboración en clase para poner en práctica nuevas técnicas de enseñanza.

Continuando con el análisis, referido a la capacidad de construir herramientas técnicas-pedagógicas los entrevistados opinaron el 29.5% que están de acuerdo, sin embargo, el 61.7% indican estar totalmente de acuerdo con esta necesidad. El hacer uso adecuado de teorías, procedimientos y herramientas en el desarrollo profesional el 28.0% y 67.9% están de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente. El 77.7% indica que fomentar en sus educandos la curiosidad y la autodisciplina, para que aprendan e innoven al investigar por sí mismos (Autodidactas) es totalmente de acuerdo. En cuanto a la motivación por la calidad y mejora continua educativa el 85.0% de los entrevistados están totalmente de acuerdo; Aplicar métodos de evaluación y medición de resultados con el propósito de darle seguimiento y evaluar si los educandos han asimilado los contenidos para el 77.7% y 19.2% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente. Para el 66.3% están totalmente de acuerdo en promover el desarrollo de los educandos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación del aprendizaje.

Para el 76.2% de los docentes entrevistados el desarrollo de la cooperación de trabajo en equipo entre los educandos, están totalmente de acuerdo; en cuanto a la capacidad de adaptación a los cambios organizativos o tecnológicos el 71.5% y 22.3% de los entrevistados están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente. Organizar y desarrollar la participación de los educandos en la búsqueda de soluciones representa al 83.4% de los entrevistados en opción de totalmente de acuerdo. Para el tema de involucrar las opiniones de los educandos en las tareas

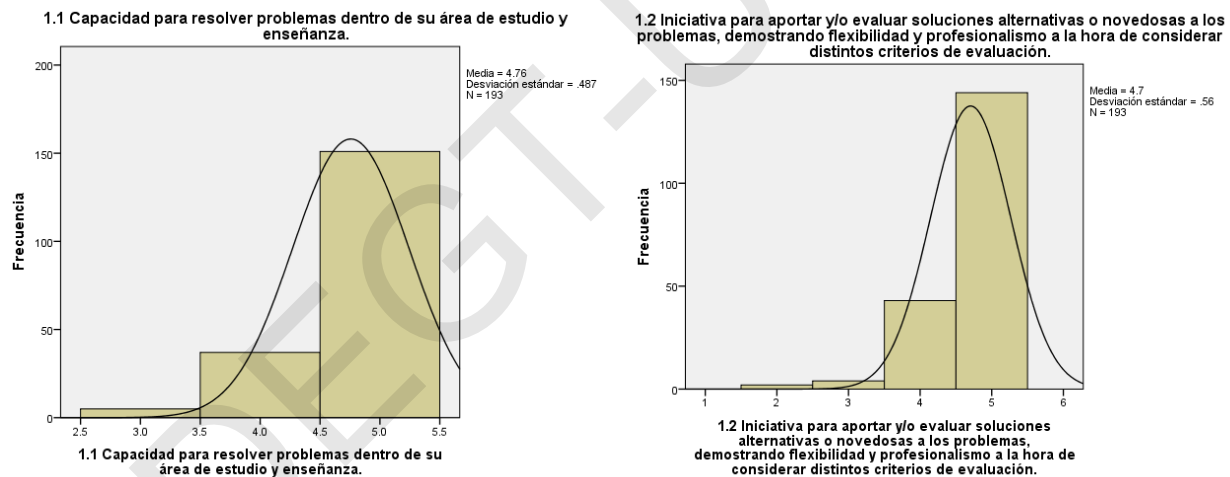
generales de enseñanza dentro del sistema educativo el 77.7% de los entrevistados está totalmente de acuerdo y el 20.2% de acuerdo.

Finalmente, en esta dimensión el desarrollar la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de responsabilidad social educativa (RSE) de los educandos, es totalmente de acuerdo en un 79.8% de los entrevistados. Y en cuanto a promover en sus educandos la biodiversidad (Cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género), para el 79.8% de los docentes entrevistados es totalmente de acuerdo.

Para cada una de las afirmaciones antes descritas se muestran los histogramas con la representatividad de los resultados obtenidos.

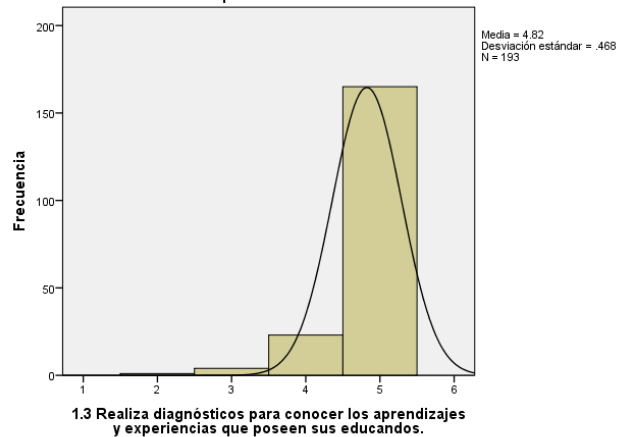
Gráfica 4. 1

Histogramas con representatividad - Dimensión Técnica

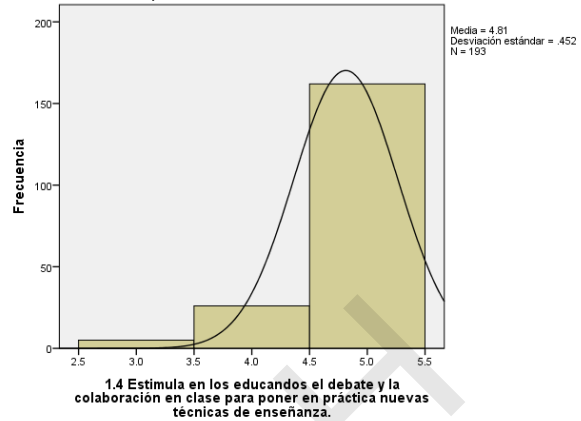


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

1.3 Realiza diagnósticos para conocer los aprendizajes y experiencias que poseen sus educandos.

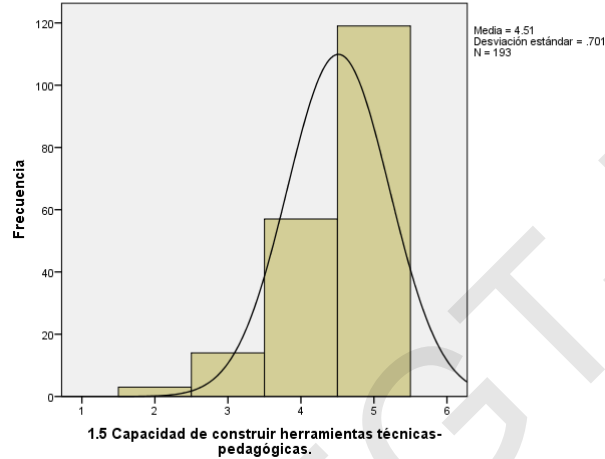


1.4 Estimula en los educandos el debate y la colaboración en clase para poner en práctica nuevas técnicas de enseñanza.

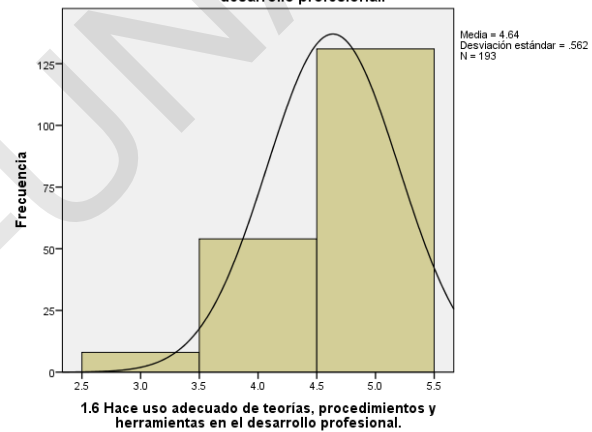


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

1.5 Capacidad de construir herramientas técnicas-pedagógicas.

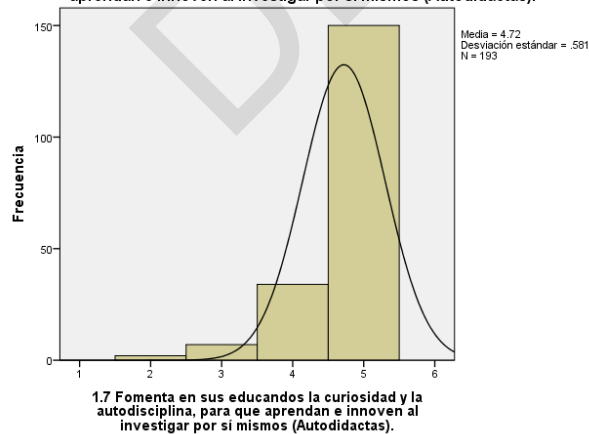


1.6 Hace uso adecuado de teorías, procedimientos y herramientas en el desarrollo profesional.

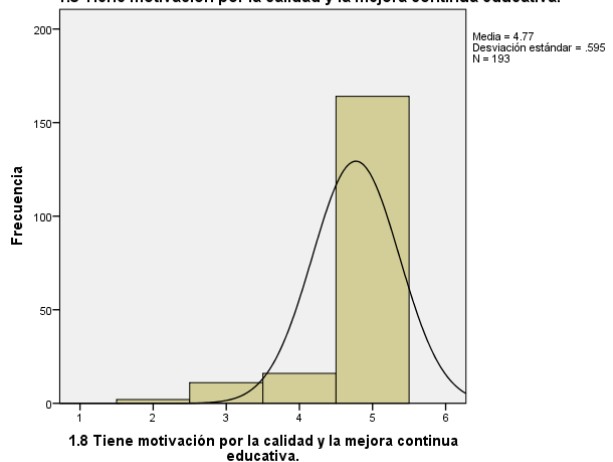


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

1.7 Fomenta en sus educandos la curiosidad y la autodisciplina, para que aprendan e innoven al investigar por sí mismos (Autodidactas).

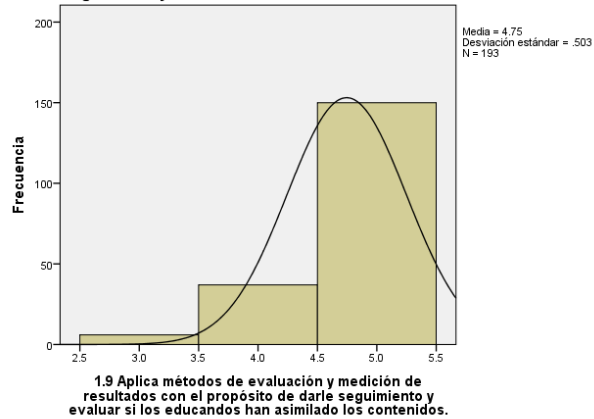


1.8 Tiene motivación por la calidad y la mejora continua educativa.

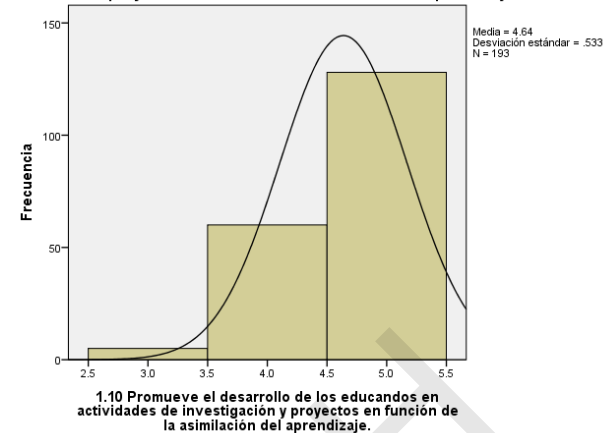


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

1.9 Aplica métodos de evaluación y medición de resultados con el propósito de darle seguimiento y evaluar si los educandos han asimilado los contenidos.

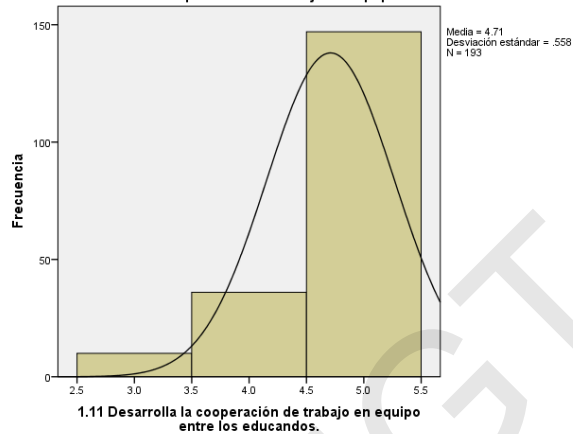


1.10 Promueve el desarrollo de los educandos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación del aprendizaje.

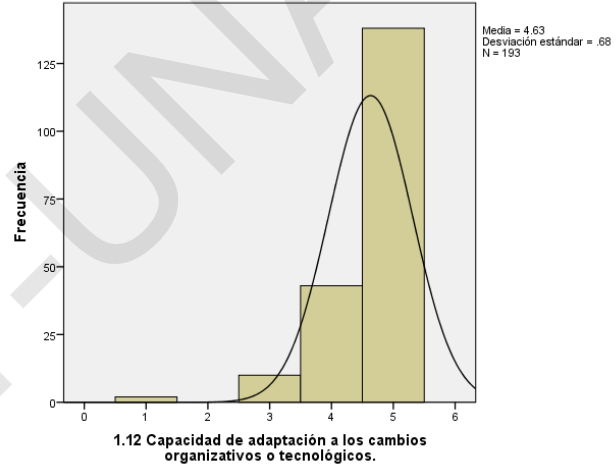


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

1.11 Desarrolla la cooperación de trabajo en equipo entre los educandos.

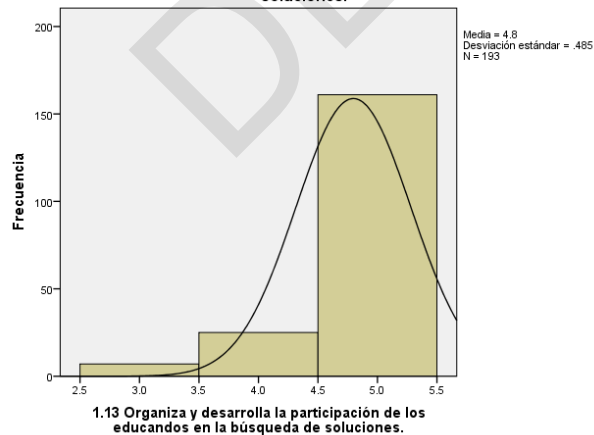


1.12 Capacidad de adaptación a los cambios organizativos o tecnológicos.

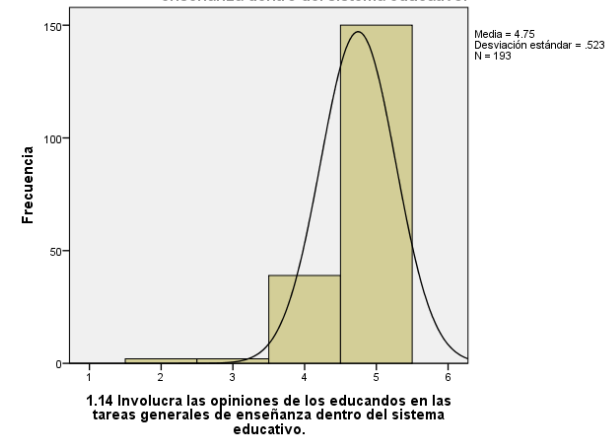


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

1.13 Organiza y desarrolla la participación de los educandos en la búsqueda de soluciones.



1.14 Involucra las opiniones de los educandos en las tareas generales de enseñanza dentro del sistema educativo.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Competencia profesional docente: METODOLÓGICA

La dimensión de competencias metodológicas la cual se enfoca en demostrar que el docente sepa aplicar los conocimientos a su situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y a transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas. Por lo que los encuestados opinaron de la siguiente manera: el 67.9% está totalmente de acuerdo con que el docente conoce los estilos de aprendizaje de sus educandos y lo toma en consideración a la hora de planificar, seguido por un 24.4% que considera que están de acuerdo; aplicar las nuevas estrategias didácticas que aprovechen el uso de todas las herramientas tecnológicas representa un 61.7% de estar totalmente de acuerdo. En cuanto a que el docente debe promover el desarrollo de la competencia digital mediante el uso de las TIC como recurso y como contenido de aprendizaje, un 9.4% de los entrevistados indican que están en desacuerdo, siendo el 84.0% de la opinión de que totalmente de acuerdo con esta afirmación. Planificar las actividades de aprendizaje siguiendo una secuencia lógica de razonamiento y desarrollo cognitivo es una característica que el 93.2% consideran totalmente de acuerdo. La competencia de diseñar, evaluar y aplicar materiales didácticos para los entrevistados representa un 30.1% de acuerdo y el 64.2% totalmente de acuerdo. Por lo que continúan opinando que para el 78.2% de los entrevistados están totalmente de acuerdo con que el docente evalúa el proceso de aprendizaje del educando y la mejora continua del curso, a través de la retroalimentación. Así mismo, para el 73.6% están totalmente de acuerdo con que el docente diseña y aplica procesos y procedimientos en el marco de experiencias de aprendizaje de contextos reales para encontrar soluciones y transferirlas.

Los docentes fomentan en los educandos el aprendizaje autónomo y el criterio de análisis de la información (72.5% y 22.3% totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente). Un

97.9% indican estar totalmente de acuerdo en que el docente utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus educandos y a las características de la disciplina académica. El 63.7% opina que el docente prepara materiales para apoyar el lenguaje en la fase de comprensión, transformación y producción del conocimiento de los educandos en varias modalidades.

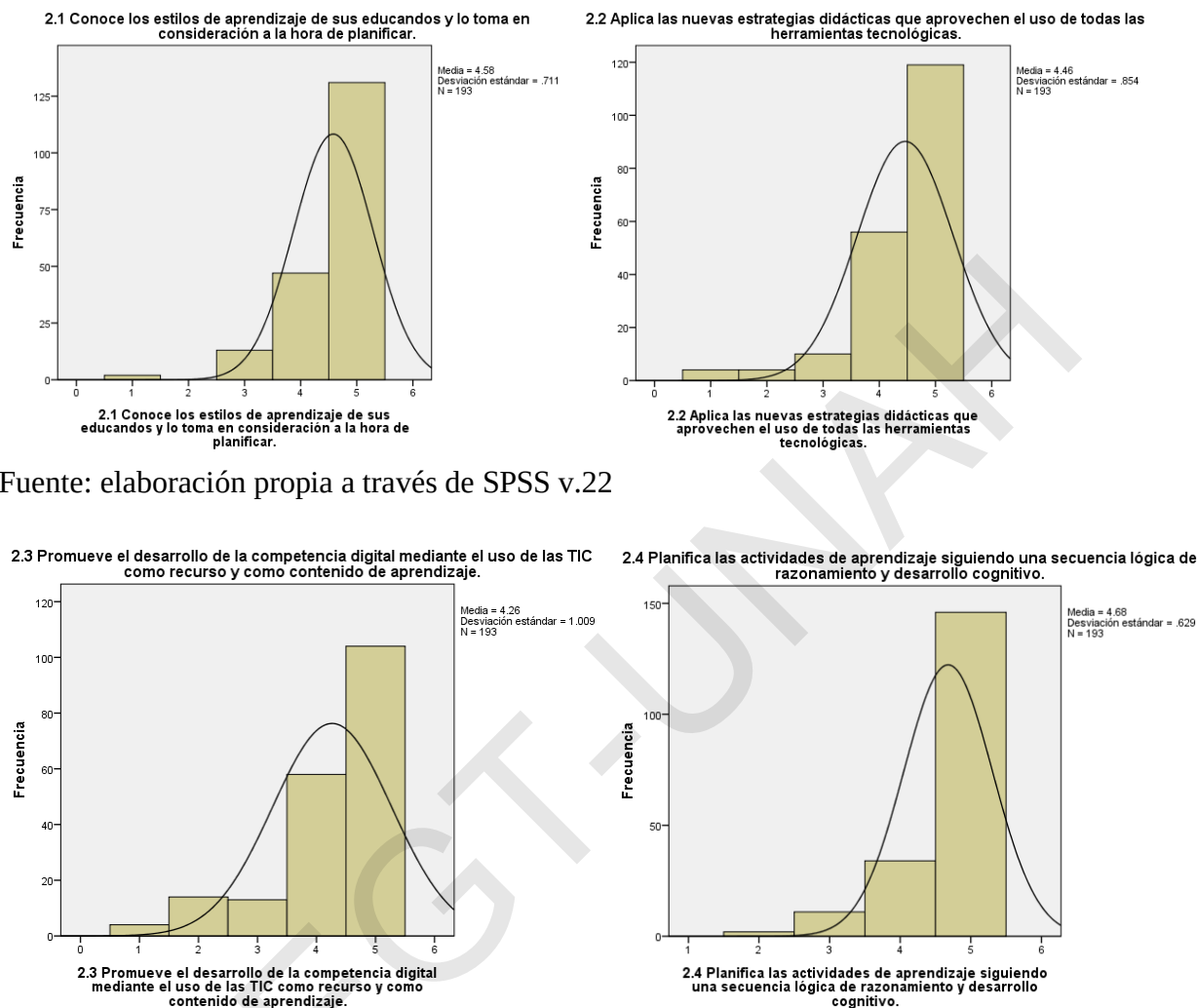
Del mismo modo, el 73.1% de los entrevistados opina que el docente toma conciencia del contexto en el que se desenvuelve para lograr una actitud de interés de sus educandos; aplicando estrategias metodológicas de aprendizaje y evaluación adecuadas a las necesidades de los educandos, de manera que sean coherentes para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (95.3%). En cuanto a estructurar tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los educandos para construir propuesta de mejora colectiva el 28.0% indican estar de acuerdo, no obstante, el 67.4% están totalmente de acuerdo. Los docentes en un 96.9% promueven la participación de convivencia en el aula con base en las opiniones de toda la clase.

Por consiguiente, el 93.2% de los entrevistados, realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje y su propuesta de mejora; y, el 95.3% promueve el uso de diferentes técnicas evaluativas (coevaluación, autoevaluación, verbal, escrita y practica).

Es de hacer notar que los entrevistados en un promedio del 4.1% expresaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo de todas las afirmaciones antes analizadas. De igual manera, a continuación, se muestran los histogramas de cada pregunta realizada en el componente metodológico.

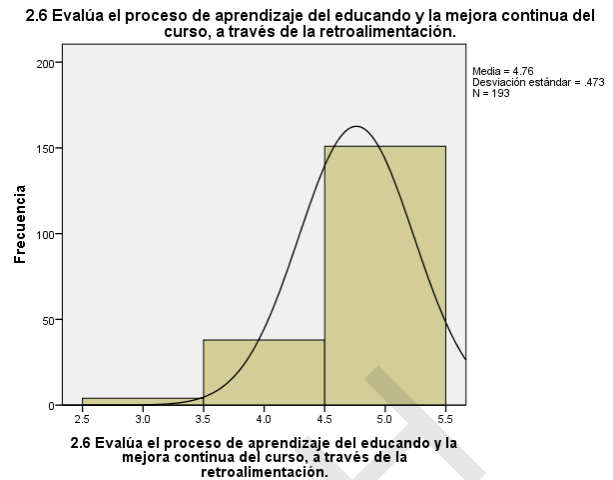
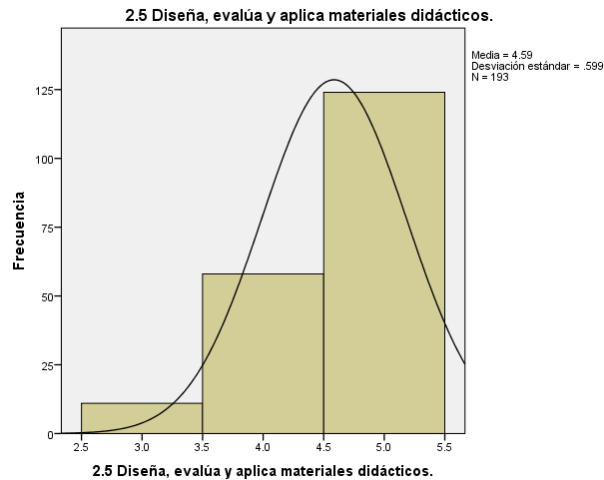
Gráfica 4. 2

Histogramas con representatividad – Dimensión Metodológica

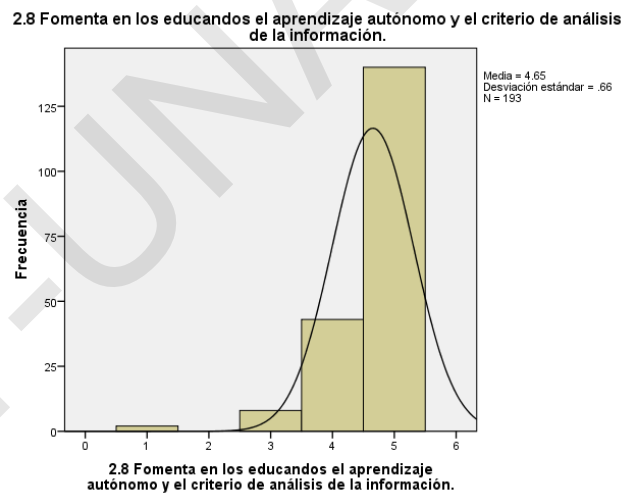
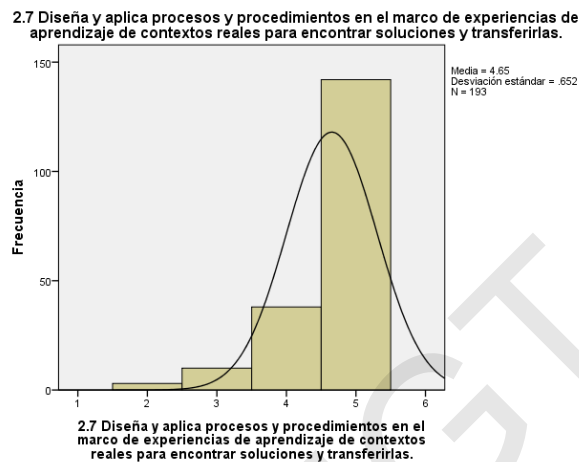


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

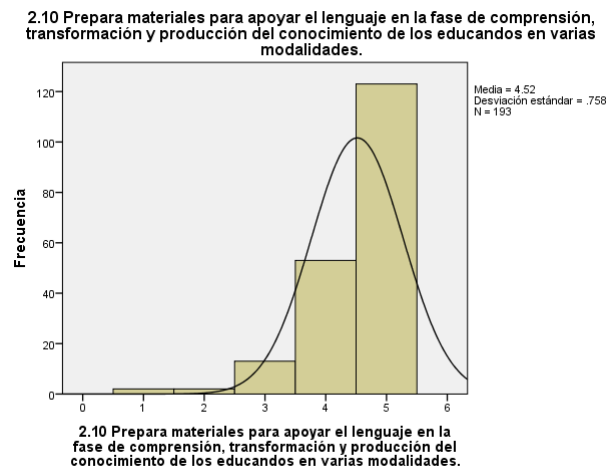
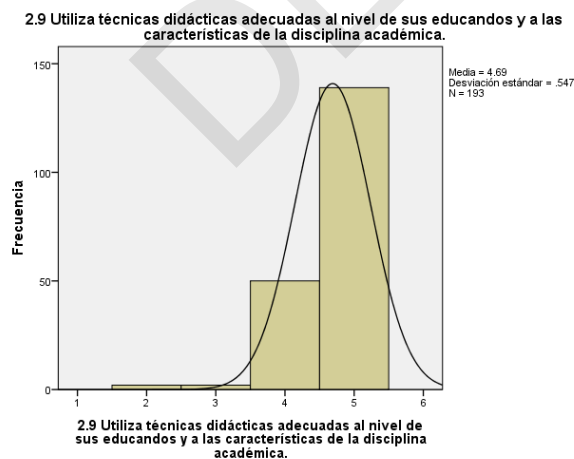
Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

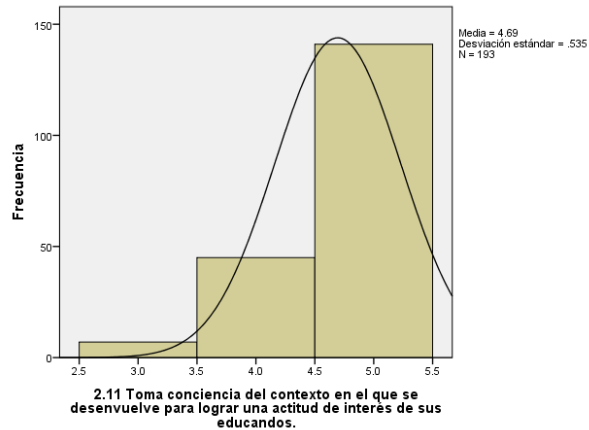


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

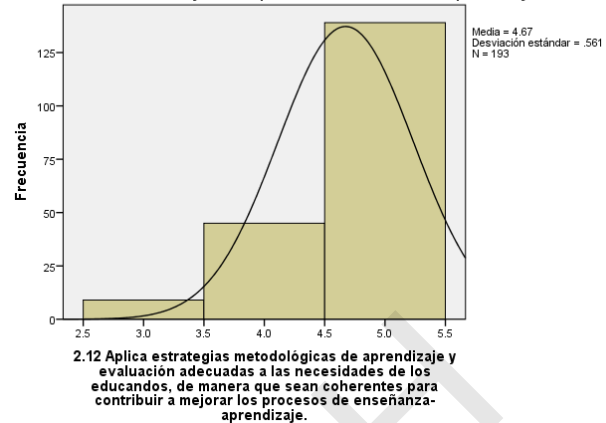


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

2.11 Toma conciencia del contexto en el que se desenvuelve para lograr una actitud de interés de sus educandos.

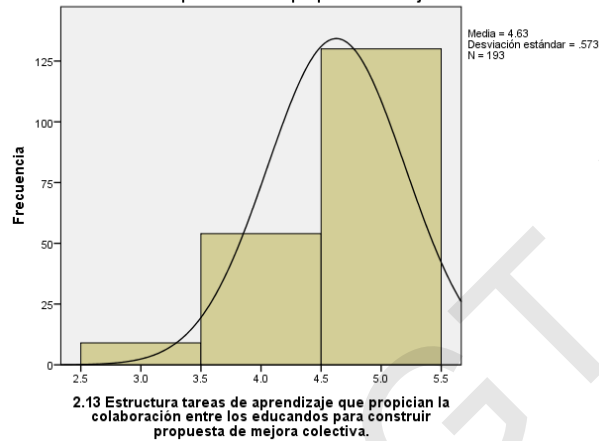


2.12 Aplica estrategias metodológicas de aprendizaje y evaluación adecuadas a las necesidades de los educandos, de manera que sean coherentes para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

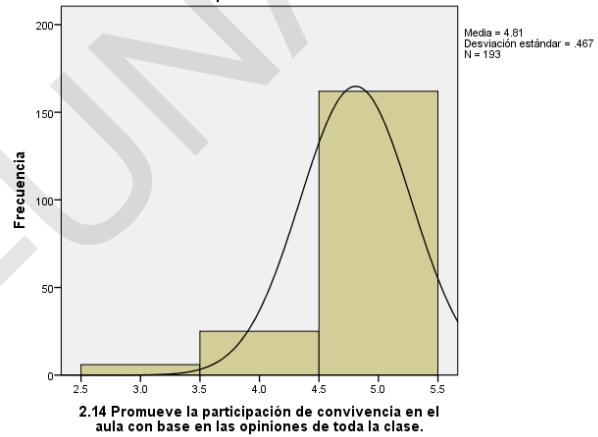


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

2.13 Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los educandos para construir propuesta de mejora colectiva.

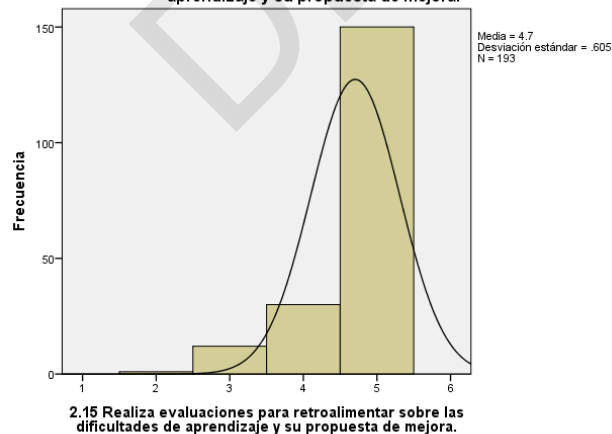


2.14 Promueve la participación de convivencia en el aula con base en las opiniones de toda la clase.

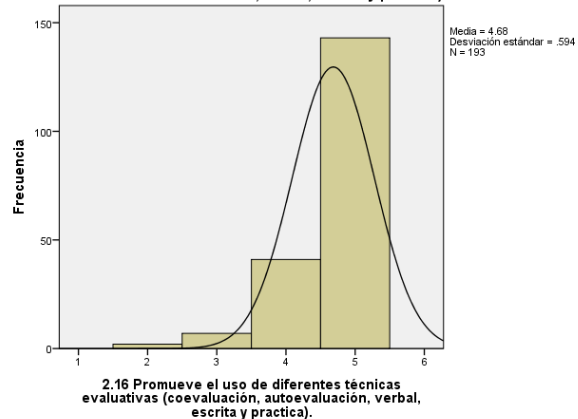


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

2.15 Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje y su propuesta de mejora.



2.16 Promueve el uso de diferentes técnicas evaluativas (coevaluación, autoevaluación, verbal, escrita y práctica).



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Competencia profesional docente: SOCIAL

Por lo que respecta a la dimensión de competencias sociales, en la que el docente debe estar atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo, de acuerdo con el 52.8% de los entrevistados están totalmente de acuerdo con que el docente participa en el proceso de gestión de investigación e innovación de proyectos educativos que contribuyan al trabajo educativo social, seguido por el 24.4% como resultado de estar de acuerdo, no se obviará el 16.4% que indica que esta competencia no están de acuerdo ni en desacuerdo, significa neutralidad al tema. Todo ello aunado a que el 95.3% están totalmente de acuerdo en que el docente practica la tolerancia y la búsqueda de consensos.

Del mismo modo, el 88.1% de los docentes practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad social, como el 76.2% colabora con otras personas de forma interpersonal, comunicativa y constructiva. Y el 76.7% y 15.5% totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, apoyan al equipo de colegas en la identificación de los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades colectivas del centro educativo.

Por otra parte, el desarrollar las capacidades extracurriculares (lúdicas) de los educandos, estimulando la inclusión social educativa es totalmente de acuerdo para el 71.5% de los entrevistados, sumado del 22.8% que están de acuerdo. La promoción de la integración colaborativa en proyectos sociales en donde el educando busque relacionarse y convivir de manera participativa en una sociedad democrática, plural y cambiante, el 69.4% están totalmente de acuerdo, el 25.9% de acuerdo y no representativo tan solo el 1.6% están en desacuerdo.

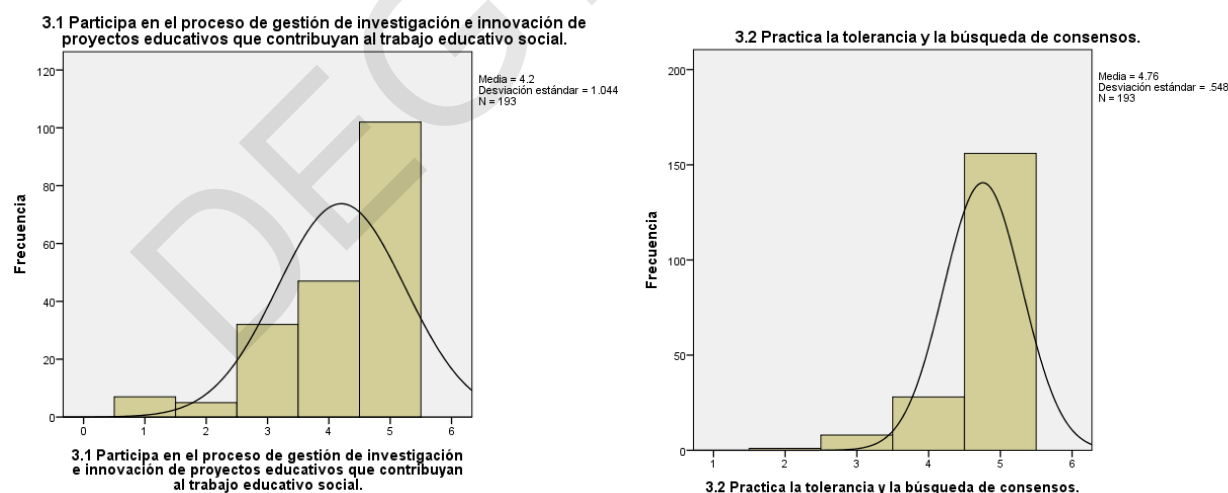
Por el contrario, para el 79.8% están totalmente de acuerdo en que el docente debe promover y practicar empatía y tolerancia con sus educandos al diseñar e implementar proyectos sociales; el construir, promover y practicar normas de convivencia con la comunidad educativa (docentes, padres, educandos, otros miembros de la comunidad) (79.3% y 12.4% totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente).

El desarrollar en el educando habilidades relacionadas con el saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir el 84.5% de los entrevistados están totalmente de acuerdo y 14.0% de acuerdo; y finalmente el 78.8% totalmente de acuerdo y 16.6% de acuerdo en que el docente debe fomentar la realización de las actividades para promover la integración y participación social de los educandos.

Para cada una de las afirmaciones antes descritas se muestran los histogramas con la representatividad de los resultados obtenidos.

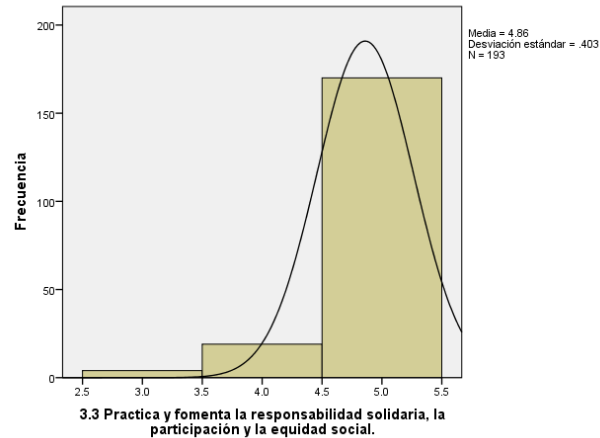
Gráfica 4. 3

Histogramas con representatividad – Dimensión Social

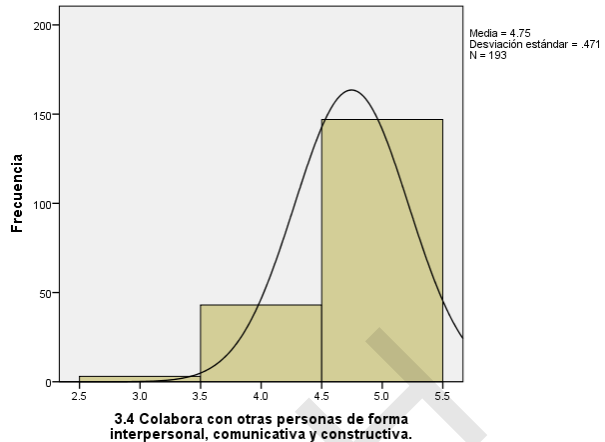


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

3.3 Practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad social.

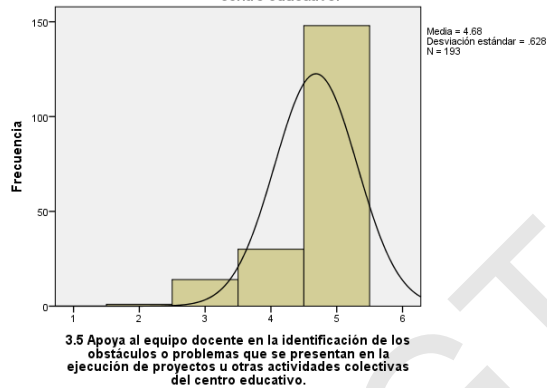


3.4 Colabora con otras personas de forma interpersonal, comunicativa y constructiva.

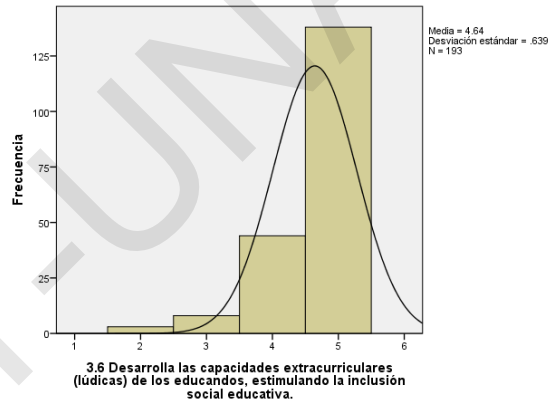


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

3.5 Apoya al equipo docente en la identificación de los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades colectivas del centro educativo.

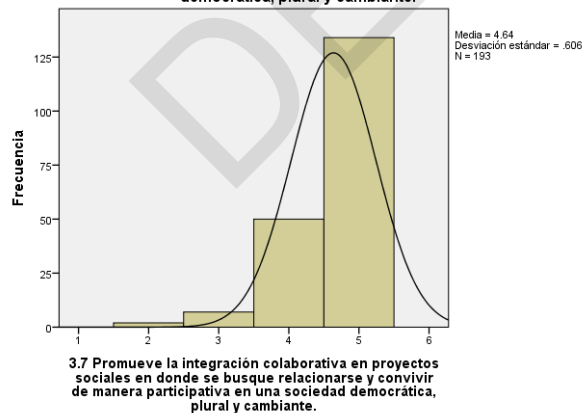


3.6 Desarrolla las capacidades extracurriculares (lúdicas) de los educandos, estimulando la inclusión social educativa.

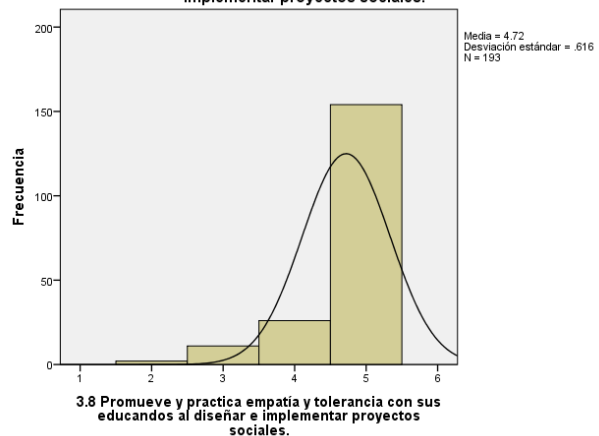


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

3.7 Promueve la integración colaborativa en proyectos sociales en donde se busque relacionarse y convivir de manera participativa en una sociedad democrática, plural y cambiante.

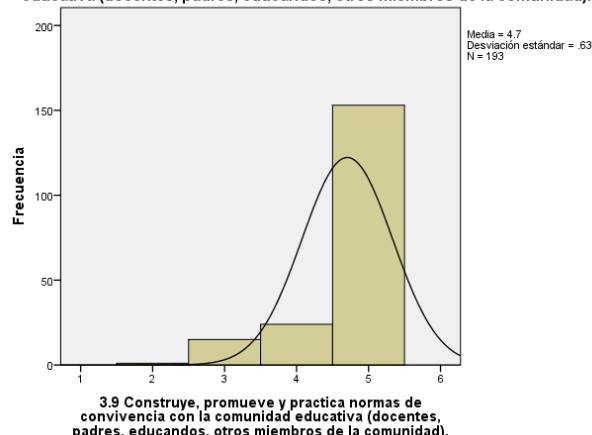


3.8 Promueve y practica empatía y tolerancia con sus educandos al diseñar e implementar proyectos sociales.

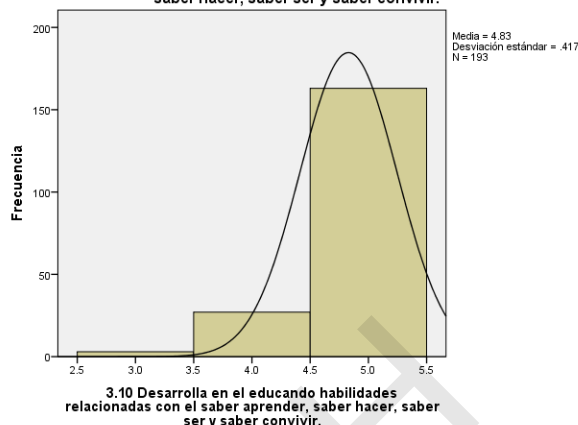


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

3.9 Construye, promueve y practica normas de convivencia con la comunidad educativa (docentes, padres, educandos, otros miembros de la comunidad).

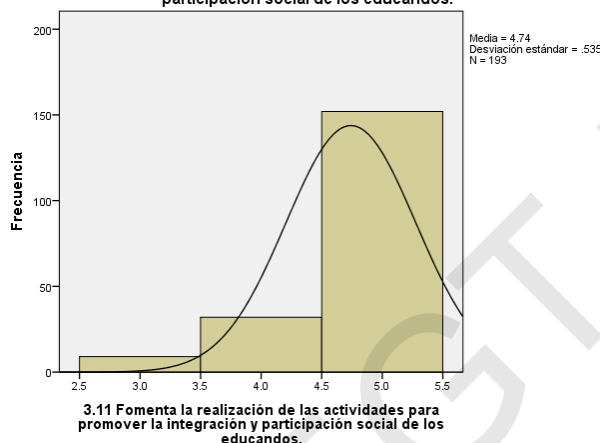


3.10 Desarrolla en el educando habilidades relacionadas con el saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

3.11 Fomenta la realización de las actividades para promover la integración y participación social de los educandos.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Competencia profesional docente: PERSONAL

Por otra parte, el componente de competencias personales, las cuales el docente manifiesta una conciencia profesional, es decir, actúa responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional. Los resultados obtenidos indican: el 87.0% están totalmente de acuerdo en que el docente es capaz de establecer confianza y empatía con los anhelos profesionales de los educandos, así mismo el 11.9% están de acuerdo. El 86.0% están totalmente

de acuerdo en que el docente tiene un buen conocimiento de sí mismo y una imagen realista de sus capacidades. De la misma manera, el 90.2% están totalmente de acuerdo en que el docente promueve el ejemplo en los educandos con base a la ética profesional y un 8.8% están de acuerdo. En cuanto a seleccionar y confeccionar herramientas didácticas apropiadas a la práctica curricular el 74.6% están totalmente de acuerdo, el 17.6% de acuerdo y un 3.6% en desacuerdo.

En lo que se refiere a que el docente conoce y transmite la información necesaria para tomar decisiones respecto a la orientación profesional de los educandos el 82.9% y 13.5% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente. Del mismo modo, la práctica del principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales el 74.1% están totalmente de acuerdo y el 19.2% de acuerdo. Por estas razones el 74.10% totalmente de acuerdo y el 18.7% de acuerdo en que los docentes conocen las características personales y sociales de sus educandos.

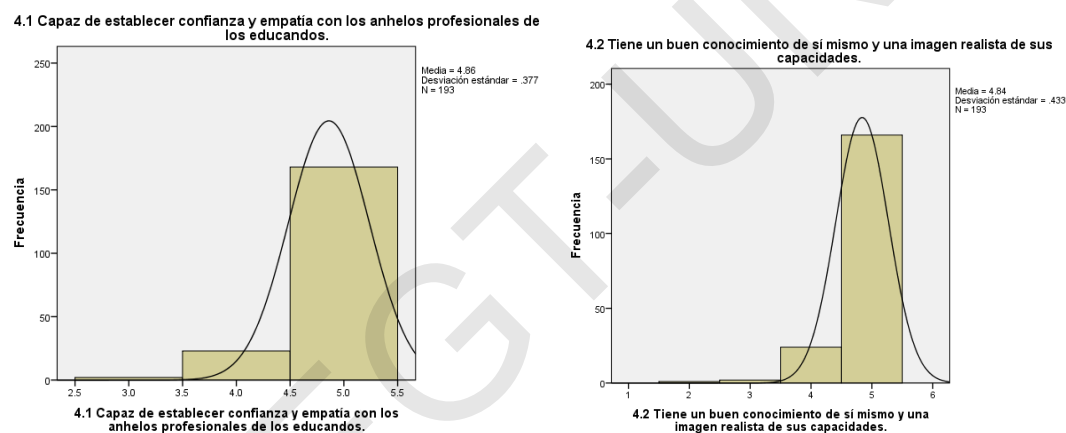
El 72.5% totalmente de acuerdo y el 22.8% de acuerdo son los resultados de la opinión que los docentes saben identificar los factores más relevantes del contexto sociofamiliar que rodea al educando. En relación con asumir la necesidad de la mejora continua, con base a la evaluación (reprobados) para motivar al educando, el 78.8% están totalmente de acuerdo y el 18.7% de acuerdo. Desde otro punto de vista, el 52.3% y 29.0% totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente, indican que el docente investiga la ocupación (profesional, laboral o inerte) de los educandos egresados, mostrando un 11.4% ni de acuerdo, ni en desacuerdo con esta competencia.

Por lo que respecta, a que el docente promueve instancias de dialogo-reflexión postulando la teoría crítica, el 71.0% totalmente de acuerdo, 17.6% de acuerdo y el 10.4% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Fortalecer las habilidades para comprender las normas éticas y sociales para el

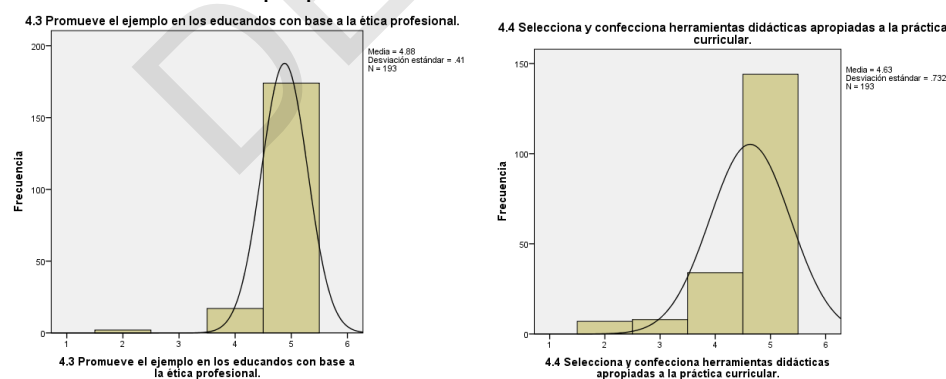
comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad, el 72.0% totalmente de acuerdo y 19.7% de acuerdo. Los docentes ejecutan prácticas pedagógicas que buscan trascender en el marco curricular un 63.7% totalmente de acuerdo, 23.3% de acuerdo y 10.4% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Finalmente, el 72.0% y 24.9% totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente los docentes tienen la habilidad para comprender la perspectiva de sus colegas y concordar con ellos, incluyendo aquellos de diferentes procedencias. Para cada una de las afirmaciones antes descritas se muestran los histogramas con la representatividad de los resultados obtenidos.

Gráfica 4. 4

Histogramas con representatividad – Dimensión Personal

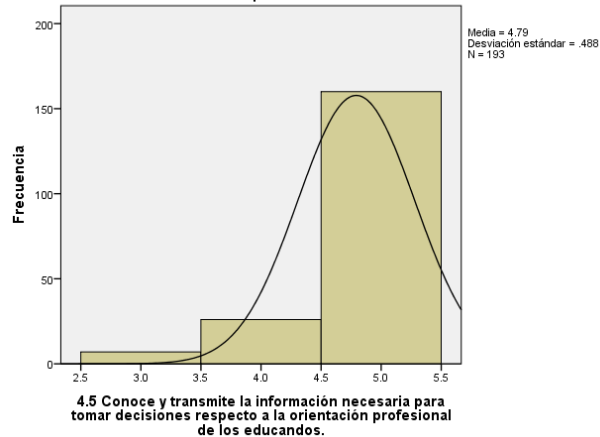


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

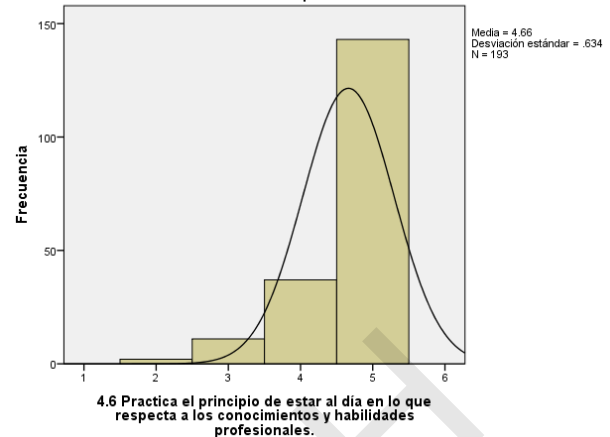


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

4.5 Conoce y transmite la información necesaria para tomar decisiones respecto a la orientación profesional de los educandos.

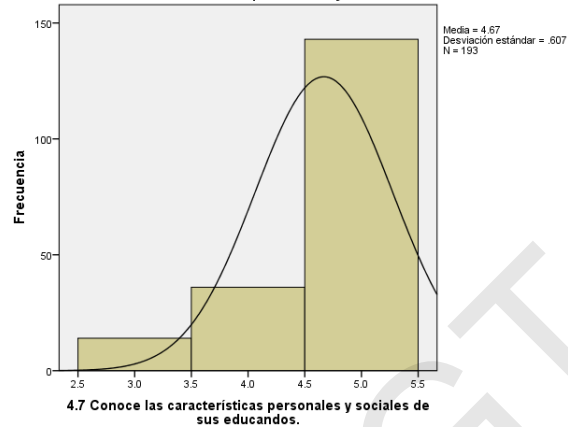


4.6 Practica el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales.

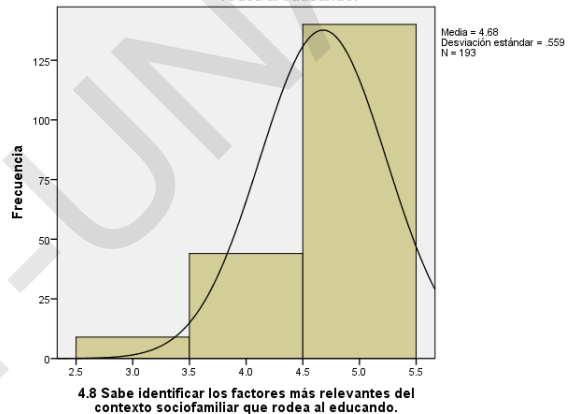


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

4.7 Conoce las características personales y sociales de sus educandos.

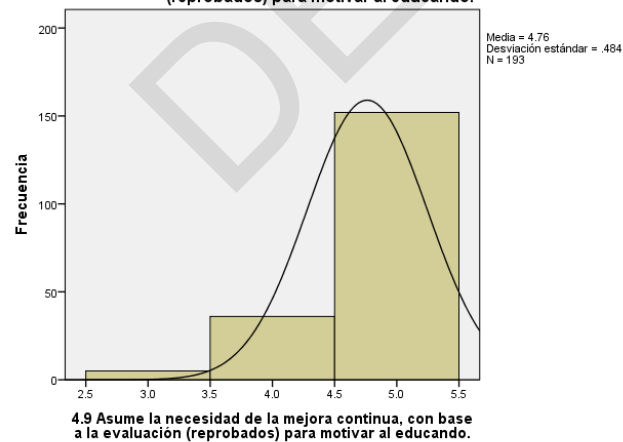


4.8 Sabe identificar los factores más relevantes del contexto sociofamiliar que rodea al educando.

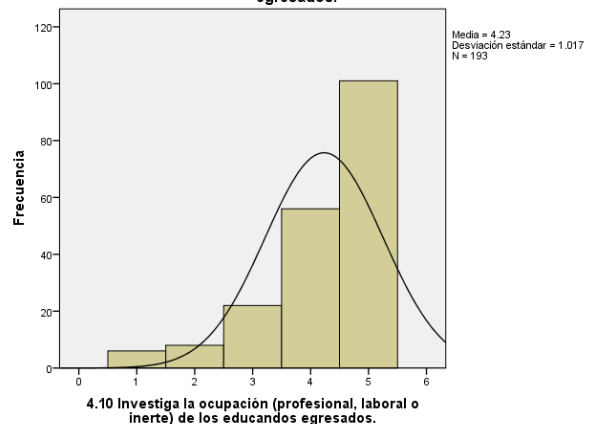


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

4.9 Asume la necesidad de la mejora continua, con base a la evaluación (reprobados) para motivar al educando.

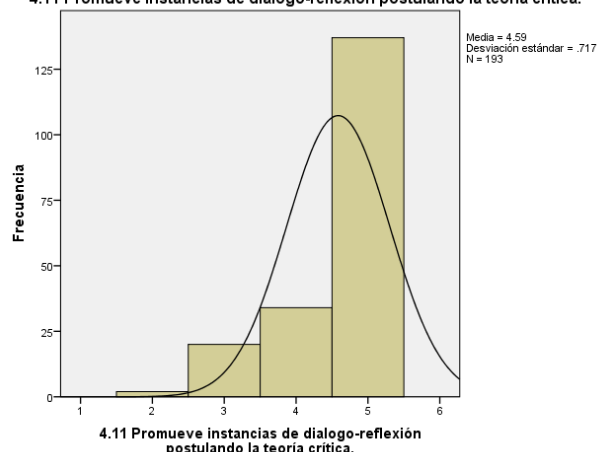


4.10 Investiga la ocupación (profesional, laboral o inerte) de los educandos egresados.

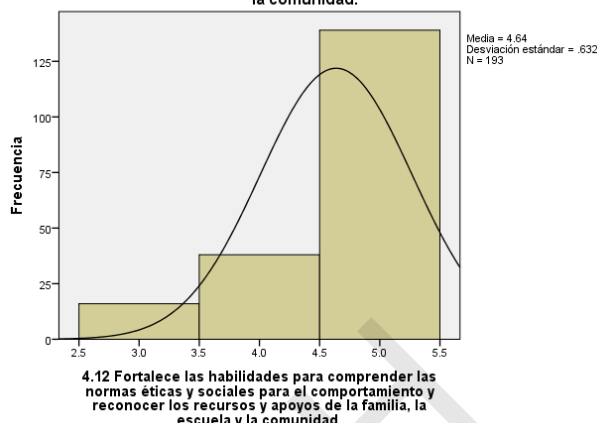


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

4.11 Promueve instancias de dialogo-reflexión postulando la teoría crítica.

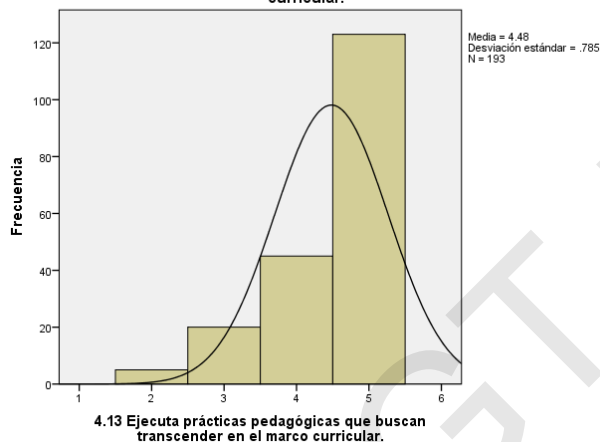


4.12 Fortalece las habilidades para comprender las normas éticas y sociales para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.

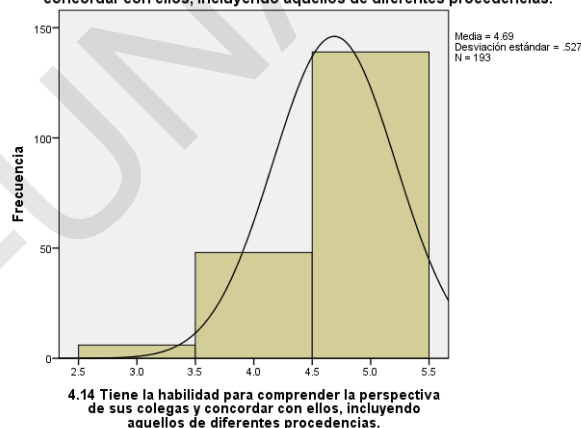


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

4.13 Ejecuta prácticas pedagógicas que buscan trascender en el marco curricular.



4.14 Tiene la habilidad para comprender la perspectiva de sus colegas y concordar con ellos, incluyendo aquellos de diferentes procedencias.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

4.1.2. Perspectiva desde el enfoque de la dirección del Centro Educativo

En este apartado, se tomó en consideración los resultados de la aplicación a treinta y cinco directores (véase Tabla 4.11) de diversos centros educativos Gubernamentales y No Gubernamentales de catorce departamentos del país (véase Tabla 4.12). El propósito era conocer la opinión de la máxima autoridad de un centro educativo sobre las "competencias claves que deben poseer los docentes en el ejercicio de su profesión".

Tabla 4. 11

Nivel académico alcanzado por los Directores de los Centros Educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Licenciatura	30	85.7	85.7	85.7
	Postgrados	5	14.3	14.3	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 4. 12

Departamentos a nivel nacional donde respondieron los Directores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Atlántida	4	11.4	11.4	11.4
	Choluteca	2	5.7	5.7	17.1
	Copán	2	5.7	5.7	22.9
	Cortés	2	5.7	5.7	28.6
	El Paraíso	1	2.9	2.9	31.4
	Francisco Morazán	5	14.3	14.3	45.7
	Intibucá	2	5.7	5.7	51.4
	Islas de la Bahía	2	5.7	5.7	57.1
	La Paz	1	2.9	2.9	60.0
	Lempira	1	2.9	2.9	62.9
	Ocotepeque	2	5.7	5.7	68.6
	Olancho	4	11.4	11.4	80.0
	Santa Bárbara	2	5.7	5.7	85.7
	Yoro	5	14.3	14.3	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Otra de las generalidades de los encuestados fue conocer los años de servicio profesional como director(a) de un Centro Educativo, para lo que respondieron el 53.4% tener de cinco a diez años de servicio, el 20.0% más de veinte años, el 14.3% entre once a quince años y, el 11.4% entre el rango de dieciséis a veinte años de servicio. Así mismo, los directores entrevistados respondieron al instrumento C1-Competencias profesionales docentes adaptado desde su enfoque como autoridad educativa. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las cuatro competencias docentes.

Competencia técnica docente desde la visión de la autoridad del Centro Educativo

El 80.0% de los directores de centros educativos consideran totalmente de acuerdo que los docentes deben tener la capacidad para resolver problemas dentro de su área de estudio y enseñanza, y el 17.1% están de acuerdo. En cuanto a la iniciativa para aportar y/o evaluar soluciones alternativas o novedosas a los problemas, demostrando flexibilidad y profesionalismo a la hora de considerar distintos criterios de evaluación, los directores de centros educativos consideran estar totalmente de acuerdo (74.3%) y de acuerdo (22.9%) en esta competencia docente. De la misma manera, que los docentes sean capaces de realizar diagnósticos para conocer los aprendizajes y experiencias que poseen sus educandos, para los directores de los centros educativos es totalmente de acuerdo en un 77.1% y el 20.0% de acuerdo.

Del mismo modo, los directores de centros educativos consideran que la competencia docente de estimular en los educandos el debate y la colaboración en clase para poner en práctica nuevas técnicas de enseñanza, es totalmente de acuerdo en un 80.0%, de acuerdo en un 14.3% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo tan solo un 5.7%. Así como otra de las competencias docentes en las que están totalmente de acuerdo los directores (57.1%), de acuerdo 37.1% y en desacuerdo 5.7% es en la capacidad de construir herramientas técnicas-pedagógicas. Y sumado a ellos la competencia docente de hacer uso adecuado de teorías, procedimientos y herramientas en el desarrollo profesional, los directores consideran totalmente de acuerdo 80.0% y 17.1% de acuerdo.

El 68.6% de los directores de centros educativos encuestados opinan totalmente de acuerdo en que el docente sea capaz de fomentar en sus educandos la curiosidad y la autodisciplina, para que aprendan e innoven al investigar por sí mismos (Autodidactas), el 22.9% considera de acuerdo, el 5.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Ahora bien, el docente debe

también tener la capacidad de motivar a sus educandos por la calidad y la mejora continua educativa, por lo que el 82.9% está totalmente de acuerdo, el 14.3% de acuerdo y solo 2.9% en desacuerdo. Por consiguiente, el docente debe poder aplicar métodos de evaluación y medición de resultados con el propósito de darle seguimiento y evaluar si los educandos han asimilado los contenidos, esto a conciencia y opinión de los encuestados opinan estar totalmente de acuerdo un 74.3%, de acuerdo 20.0% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo un 5.7%.

En lo que se refiere a que el docente sea capaz de promover el desarrollo de los educandos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación del aprendizaje, los directores de centros educativos consideran totalmente de acuerdo un 60.0%, de acuerdo 34.3% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo 5.7%. Sin duda, otra de las competencias docentes es desarrollar la cooperación de trabajo en equipo entre los educandos, por lo que los entrevistados en un 82.9% están totalmente de acuerdo y el 11.4% de acuerdo. Por otra parte, la capacidad de adaptación de los docentes a los cambios organizativos o tecnológicos es una competencia que el 74.3% de los directores de centros educativos están totalmente de acuerdo y el 20.0% de acuerdo.

Por último, en esta componente de competencia profesional docente: técnica se suman las opiniones de directores de centros educativos totalmente de acuerdo (82.9%), de acuerdo (11.4%) y ni de acuerdo, ni en desacuerdo (5.7%) la competencia del docente en organizar y desarrollar la participación de los educandos en la búsqueda de soluciones. Así como el 77.1% de los encuestados opinaron estar totalmente de acuerdo y 20.0% de acuerdo, con que el docente se debe involucrar las opiniones de los educandos en las tareas generales de enseñanza dentro del sistema educativo. En otras palabras, los docentes deben ser capaces totalmente de acuerdo un 82.9% y de acuerdo 11.4%, de desarrollar la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de

responsabilidad social educativa (RSE) de los educandos. Mejor dicho, los docentes deben tener la capacidad de promover en sus educandos la biodiversidad (Cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género), para ello los entrevistados opinaron estar 80.0% totalmente de acuerdo y 17.1% de acuerdo.

Competencia metodológica docente desde la visión de la autoridad del Centro Educativo

Conocer los estilos de aprendizaje de los educandos y tomarlo en consideración a la hora de planificar, es una competencia docente de la que los directores de los centros educativos consideran estar totalmente de acuerdo en un 60.0%, de acuerdo 34.3% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo en un 2.9%. Aplicar las nuevas estrategias didácticas que aprovechen el uso de todas las herramientas tecnológicas, es otra de las competencias que los entrevistados califican totalmente de acuerdo en un 60.0%, de acuerdo, 28.6% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo 5.7%. Para el caso, que el docente debe promover el desarrollo de las competencias digitales mediante el uso de las TIC como recurso y como contenido de aprendizaje, el 45.7% están totalmente de acuerdo, el 34.3% de acuerdo y finalmente muestra un desacuerdo del 17.1%

Del mismo modo, otras competencias metodológicas que son necesarias que sean implementadas por los docentes resultan en totalmente de acuerdo por los entrevistados en un 82.9%, de acuerdo 11.4%, ni de acuerdo, ni en desacuerdo 2.9% y en desacuerdo 2.9% también. De la misma manera, los directores de centros educativos opinan que el docente debe diseñar, evaluar y aplicar materiales didácticos, totalmente de acuerdo 65.7%, de acuerdo 28.6% y 5.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Inmediatamente, que el docente pueda evaluar el proceso de aprendizaje del educando y la mejora continua del curso, a través de la retroalimentación, es una competencia que el 88.6% de los entrevistados están totalmente de acuerdo, suman el 8.6% de acuerdo.

Desde otro punto de vista, otra competencia considerada totalmente de acuerdo en 77.1%, de acuerdo con 14.3% y en desacuerdo el 5.7% es que el docente debe diseñar y aplicar procesos y procedimientos en el marco de experiencias de aprendizaje de contextos reales para encontrar soluciones y transferirlas. Para el 65.7% de los entrevistados los docentes en totalmente de acuerdo (65.7%) deben fomentar en los educandos el aprendizaje autónomo y el criterio de análisis de la información. A partir del uso de las técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus educandos y a las características de la disciplina académica, es que, para los directores de los centros educativos, los docentes totalmente de acuerdo 82.9% y 11.4% de acuerdo realizan esta práctica.

En lo que refiere a que los docentes deben tener la competencia de preparar materiales para apoyar el lenguaje en la fase de comprensión, transformación y producción del conocimiento de los educandos en varias modalidades, los directores de centros educativos opinaron totalmente de acuerdo el 62.9%, de acuerdo 28.6%, ni de acuerdo, ni en desacuerdo el 5.7% y totalmente en desacuerdo la minoría con el 2.9%. De modo similar, los docentes con capacidad de tomar conciencia del contexto en el que se desenvuelve para lograr una actitud de interés de sus educandos, los directores están totalmente de acuerdo un 85.7%, de acuerdo 8.6% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo el 5.7%. Así como, la competencia docente de aplicar estrategias metodológicas de aprendizaje y evaluación adecuadas a las necesidades de los educandos, de manera que sean coherentes para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es totalmente de acuerdo en un 82.9%.

El 74.3% de los directores de los centros educativos consideran totalmente de acuerdo con 74.3%, de acuerdo 20.0% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo 5.7% que los docentes deben estructurar tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los educandos para construir

propuesta de mejora colectiva. En el caso de la competencia de promover la participación de convivencia en el aula con base en las opiniones de toda la clase, los encuestados opinan totalmente de acuerdo en 82.9% y de acuerdo 17.1%. Mejor dicho, realizar evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje y su propuesta de mejora, es una competencia docente considerada por los directores de los centros educativos totalmente de acuerdo 77.1% y, de acuerdo 14.3%. Por consiguiente, es totalmente de acuerdo (80.0%) por parte de los entrevistados, 14.3% de acuerdo y 5.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo que los docentes promuevan el uso de diferentes técnicas evaluativas (coevaluación, autoevaluación, verbal, escrita y practica).

Competencia social docente desde la visión de la autoridad del Centro Educativo

Para este componente de estudio según instrumento aplicado, la competencia profesional docente en el ámbito social debe incluir de acuerdo con resultados de los entrevistados, totalmente de acuerdo un 54.3% la participación en el proceso de gestión de investigación e innovación de proyectos educativos que contribuyan al trabajo educativo social. En un 80.0% totalmente de acuerdo, los docentes deben practicar la tolerancia y la búsqueda de consensos. Del mismo modo, el 88.6% totalmente de acuerdo los directores de centros educativos que consideran que los docentes deben practicar y fomentar la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad social.

Asimismo, los docentes deben colaborar con otras personas de forma interpersonal, comunicativa y constructiva, siendo la opinión de los directores de centros educativos en un 82.9% totalmente de acuerdo y 17.1% de acuerdo. Por otra parte, los directores de centros educativos están totalmente de acuerdo en un 71.4%, de acuerdo en 22.9% y 5.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Como el desarrollar las capacidades extracurriculares (lúdicas) de los

educandos, estimulando la inclusión social educativa están totalmente de acuerdo 60.0%, de acuerdo 28.6% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo 5.7%.

De la misma manera, los resultados indican que el 60.0% están totalmente de acuerdo con que los docentes deben promover la integración colaborativa en proyectos sociales en donde se busque relacionarse y convivir de manera participativa en una sociedad democrática, plural y cambiante, 31.4% de acuerdo y 5.7% en desacuerdo. En lo que refiere a que los docentes deben promover y practicar empatía y tolerancia con sus educandos al diseñar e implementar proyectos sociales, el 60.0% están totalmente de acuerdo, el 25.7 de acuerdo, el 8.6% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 5.7% en desacuerdo. Por estas razones, los docentes deben construir, promover y practicar normas de convivencia con la comunidad educativa (docentes, padres, educandos, otros miembros de la comunidad), con totalmente de acuerdo 80.0% y de acuerdo 17.1%.

En efecto, el 77.1% y 20.0% está totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con que los docentes desarrollan en el educando habilidades relacionadas con el saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir. Y finalmente, los docentes deben tener la competencia de fomentar la realización de las actividades para promover la integración y participación social de los educandos, resultado del totalmente de acuerdo 77.1% y de acuerdo 17.1%.

Competencia personal docente desde la visión de la autoridad del Centro Educativo

Con este componente, se identifica la importancia de que los docentes deben ser capaces de establecer confianza y empatía con los anhelos profesionales de los educandos, resultado de la opinión de los directores de centros educativos, totalmente de acuerdo 82.9% y 14.3% de acuerdo. además, el 77.1% totalmente de acuerdo, 20.0% de acuerdo y 2.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, los docentes tienen un buen conocimiento de sí mismo y una imagen realista de sus

capacidades. Así mismo, el 85.7% totalmente de acuerdo, los docentes deben promover el ejemplo en los educandos con base a la ética profesional.

Por otra parte, los entrevistados consideran que están totalmente de acuerdo 71.4%, de acuerdo 25.7% y en desacuerdo 2.9% en que los docentes seleccionan y confeccionan herramientas didácticas apropiadas a la práctica curricular. En efecto, conocer y transmitir la información necesaria para tomar decisiones respecto a la orientación profesional de los educandos, los directores de centros educativos están totalmente de acuerdo el 71.4%, de acuerdo 22.9% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo 2.9%. De modo similar, el 57.1% y 40.0% están totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, en que el docente debe practicar el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales. En lo que refiere, a la competencia de conocer las características personales y sociales de sus educandos, los directores de centros educativos opinan en totalmente de acuerdo 74.3%, de acuerdo 14.3% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo el 11.4%.

Del mismo modo, el 77.1% totalmente de acuerdo, 17.1% de acuerdo y el 5.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, en que los docentes deben saber identificar los factores más relevantes del contexto sociofamiliar que rodea al educando. Por lo que respecta a que el docente debe asumir la necesidad de la mejora continua, con base a la evaluación (reprobados) para motivar al educando, en donde los directores de centros educativos opinan estar totalmente de acuerdo y de acuerdo (82.9% y 14.3% respectivamente). Así como, el 45.7% totalmente de acuerdo, el 34.3% de acuerdo y el 17.1% ni de acuerdo, ni en desacuerdo en que los docentes deben tener la competencia personal de investigar la ocupación (profesional, laboral o inerte) de los educandos egresados.

Por lo que respecta a la competencia personal del docente de promover instancias de dialogo-reflexión postulando la teoría crítica, el director del centro educativo están totalmente de acuerdo 65.7%, de acuerdo 20.0% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo 11.4%. De la misma manera, el docente debe fortalecer las habilidades para comprender las normas éticas y sociales para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad, en donde totalmente de acuerdo el 74.3%, de acuerdo 20.0% y ni de acuerdo, ni en desacuerdo 5.7% es la opinión de los directores de los centros educativos. Para el caso, de la competencia docente de ejecutar prácticas pedagógicas que buscan trascender en el marco curricular, el 65.7% totalmente de acuerdo, 22.9% de acuerdo y 11.4% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Por consiguiente, los docentes deben tener la habilidad para comprender la perspectiva de sus colegas y concordar con ellos, incluyendo aquellos de diferentes procedencias, esto avalado totalmente de acuerdo y de acuerdo, 71.4% y 20.0% totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente.

4.2. Análisis del Instrumento C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos

Con este instrumento se buscó identificar los estilos de aprendizaje con lo que se determinan la forma en que los estudiantes abordan las situaciones académicas para tener un impacto positivo en la construcción de conocimiento sin desconocer las características de orden fisiológico como edad y desarrollo, y adicional incluir en el cuestionario el componente afectivo que podría ser la motivación. De acuerdo con Ramos Rodríguez et al. (2019) la connotación cognitiva se centra en el proceso de construir, utilizar, interpretar la información para resolver problemas a través de estrategias creadas a partir del componente fisiológico en cuanto a lo visual, auditivo y kinestésico (Programación neurolingüística) pero también al biorritmo del

estudiante, y por otro lado una connotación afectiva refiriéndose a las expectativas, anhelos y motivación del estudiante (p.7)

Este instrumento consta de diez (10) afirmaciones que permitirán definir cuál es el empleo de la información que los educandos requieren desde su percepción de aprendizaje personal, que de acuerdo a Kolb esta herramienta permite afirmar que existen dos fases en las que los educandos tienden a inclinarse en una de ellas: a) de una experiencia directa y concreta: alumno activo; b) o bien de una experiencia abstracta, que es la que se tiene cuando se lee acerca de algo o cuando alguien lo cuenta: alumno teórico. Pero, de esta última se transforma en conocimiento cuando se concretiza en cualquiera de estas dos formas: 1) reflexionando y pensando sobre ellas: alumno reflexivo y, 2) experimentando de forma activa con la información recibida: alumno pragmático.

Para el instrumento C2-Estilos de aprendizaje de los educandos, al realizar la prueba de normalidad (véase Tabla 4.13) se hará uso de la prueba de Kolmogorov-Smirnov en vista de disponer de 142 datos, es decir $n > 50$ datos. El nivel de significancia para cada una de las variables es .000 siendo < 0.05 por lo que resulta que los datos presentan distribuciones no normales, por lo que utilizaremos el estadístico coeficiente de correlación de Spearman (ρ).

Tabla 4. 13

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov Instrumento C2-Estilos de aprendizaje de los educandos

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Aprendo ATRAVÉS de	.282	142	.000	.804	142	.000
Aprendo MEJOR cuando	.148	142	.000	.951	142	.000
Cuando ESTOY aprendiendo	.140	142	.000	.955	142	.000
Cuando Aprendo	.120	142	.000	.964	142	.001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 4. 14

Correlaciones variables Estilos de aprendizaje de educandos C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos

			AprendoAT RAVÉSde	AprendoME JORcuando	CuandoESTOYa prendiendo	Cuando Aprendo
Rho de Spearman	AprendoAT	Coefficiente de correlación	1.000	.415**	.188*	.227**
	RAVÉSde	Sig. (bilateral)	.	.000	.025	.006
		N	142	142	142	142
	AprendoME	Coefficiente de correlación	.415**	1.000	.173*	.091
	JORcuando	Sig. (bilateral)	.000	.	.040	.283
		N	142	142	142	142
	CuandoEST	Coefficiente de correlación	.188*	.173*	1.000	.226**
	OYaprendie	Sig. (bilateral)	.025	.040	.	.007
	ndo	N	142	142	142	142
	Cuando	Coefficiente de correlación	.227**	.091	.226**	1.000
	Aprendo	Sig. (bilateral)	.006	.283	.007	.
		N	142	142	142	142

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

La escala de valores del coeficiente de correlación de las variables estudiadas muestra la correlación entre ellas con diversos valores de rho: de 0.01 a 0.19 correlaciones positivas muy bajas entre variable de Cuando Aprendo y AprendoMEJORcuando; de 0.2 a 0.39 correlaciones positivas bajas entre variable AprendoATRAVÉSde y CuandoAPRENDO; de 0.4 a 0.69 correlación positivamente moderada de AprendoMEJORcuando a AprendoATRAVÉSde. Finalmente, al realizar un resumen de contrastes de hipótesis se reitera que la distribución no es normal por lo que se rechazan las hipótesis nulas de cada variable en estudio (Ver Figura 4.7)

Figura 4. 7

Resumen de contrastes de hipótesis C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Aprendo ATRAVÉS de es normal con la media 4.280 y la desviación estándar 0.10.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de Cuando Aprendo es normal con la media 23.975 y la desviación estándar 0.25.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de Aprendo MEJOR cuando es normal con la media 21.851 y la desviación estándar 0.20.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Cuando ESTOY aprendiendo es normal con la media 18.715 y la desviación estándar 0.15.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .05.

¹Lilliefors corregido

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 4. 15

Grado académico de los educandos entrevistados C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Noveno	12	8.5	8.5	8.5
Décimo	21	14.8	14.8	23.2
Onceavo	63	44.4	44.4	67.6
Doceavo	46	32.4	32.4	100.0
Total	142	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

El grado académico de la población en estudio corresponde a un 8.5% con estudios de noveno grado, el 14.8% cursando décimo grado, 44.4% educandos de onceavo y tal solo el 32.4% educandos de doceavo grado (vease Tabla 4.15). Seguido de información general de importancia como lo es, los años de edad de los educandos, siendo el rango de Más de 18 años el de mayor porcentaje (62.7%), seguido por el rango de 16 a 18 años con 33.1%. Para el caso de los rangos de 12 a 15 años tan solo 4.2% (Ver Tabla 4.16).

Tabla 4. 16

Rangos de edades de los educandos entrevistados C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 12 a 15 años	6	4.2	4.2	4.2
16 a 18 años	47	33.1	33.1	37.3
Más de 18 años	89	62.7	62.7	100.0
Total	142	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

En lo que respecta a la ubicación en donde se ha aplicado el instrumento C2-Estilos de aprendizaje de educandos, se obtuvieron en un 64.1% en Francisco Morazán, 12.0% de Cortés, 11.3% de Yoro y 6.3% de Olancho (véase Tabla 4.17).

Tabla 4. 17

Recolección de respuestas por Departamento C2-Estilos de aprendizaje de los educandos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Atlántida	2	1.4	1.4	1.4
Colón	2	1.4	1.4	2.8
Comayagua	2	1.4	1.4	4.2
Cortés	17	12.0	12.0	16.2
El Paraíso	1	.7	.7	16.9
Francisco Morazán	91	64.1	64.1	81.0
Intibucá	1	.7	.7	81.7
La Paz	1	.7	.7	82.4
Olancho	9	6.3	6.3	88.7
Yoro	16	11.3	11.3	100.0
Total	142	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Para poder darle respuesta al fenómeno investigado y consecuente a las hipótesis planteadas en la investigación en donde la H_1 : que la calidad educativa influye en el desarrollo social de los jóvenes a la igualdad de oportunidades en el nuevo entorno empresarial en la era digital y demandas de la globalización, a través del instrumento C2-Estilos de aprendizajes de los educandos se ha considerado como variables independientes: Aprendo ATRAVÉS de;

AprendoMEJORcuando; CuandoESTOYaprendiendo; y CuandoAPRENDO, y como variables dependiente el grado académico del educando.

Para ello se hizo uso del modelo perceptrón multicapa del SPSS y así predecir como las variables utilizadas en el contexto de estilos de aprendizaje de los educandos influyen de acuerdo con la edad. Las capas de entrada- cuatro factores relativos a los estilos de aprendizaje, aprendo mejor cuando, cuando aprendo, cuando estoy aprendiendo y aprendo a través de- latente y prospectiva de la edad, véase Tabla 4.18.

Tabla 4. 18

Estructura de la red de conocimiento haciendo uso del modelo Perceptrón Multicapa C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos

Capa de entrada	Covariables	1	AprendoMEJORcuando
		2	Cuando Aprendo
		3	CuandoESTOYaprendiendo
		4	AprendoATRAVÉSde
Capas ocultas	Número de unidades ^a		4
	Método de cambio de escala para las covariables		Estandarizados
	Número de capas ocultas		1
Capa de salida	Número de unidades en la capa oculta 1 ^a		3
	Función de activación		Tangente hiperbólica
	Variables dependientes	1	Edad
	Número de unidades		3
	Función de activación		Softmax
	Función de error		Entropía cruzada

a. Excluyendo la unidad de sesgo

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Es posible observar que la capa latente con 3 unidades o nodos de conocimiento ocultos refleja la incidencia de las percepciones en torno a la edad (véase Figura 4.8). Las capas de salida evidencian la edad (ponderación sináptica = 0,376, 0.264 y 0.161). Es decir que la muestra de educandos, a partir de los grupos de edades, parecen configurar una prospectiva de estilos de aprendizaje menor a las percibidas (véase Tabla 4.19).

Tabla 4. 19

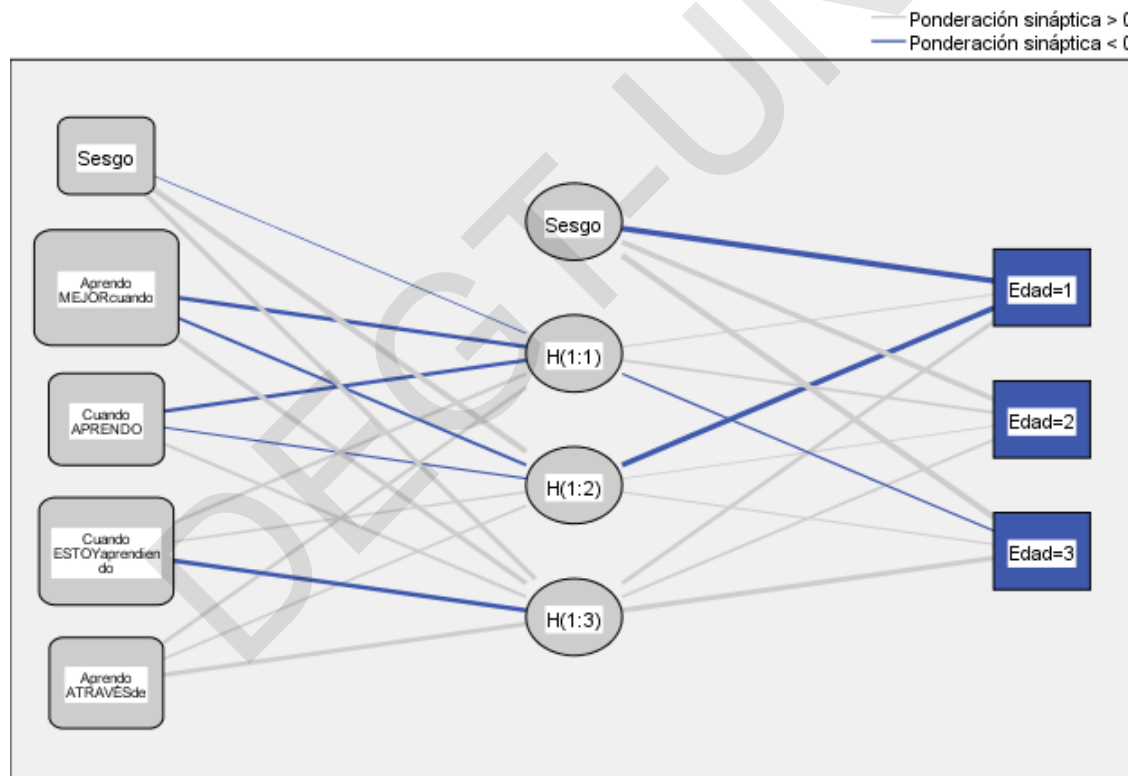
Estimaciones de parámetro de la red de conocimiento C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos

Predictor		Pronosticado					
		Capa oculta 1			Capa de salida		
		H(1:1)	H(1:2)	H(1:3)	[Edad=1]	[Edad=2]	[Edad=3]
Capa de entrada	(Sesgo)	-.639	-.112	.338			
	AprendoMEJORcuando	.270	.208	-.084			
	CuandoAPRENDO	-.682	.108	.169			
	CuandoESTOYaprendiendo	.151	.539	.208			
	AprendoATRAVÉSde	-.393	-.482	.129			
Capa oculta 1	(Sesgo)				-.773	.166	1.061
	H(1:1)				.376	-.352	-.349
	H(1:2)				-.109	.264	.161
	H(1:3)				-.145	-.446	-.525

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 4. 8

Redes de conocimiento de las competencias profesionales docentes C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos



Función de activación de capa oculta: Tangente hiperbólica

Función de activación de capa de resultado: Softmax

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 4. 20

Datos de procesamiento (entrenamiento y prueba) de la red neuronal artificial- Modelo Perceptrón Multicapa C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos

Entrenamiento	Error de entropía cruzada	83.620
	Porcentaje de pronósticos incorrectos	38.2%
	Regla de parada utilizada	1 pasos consecutivos sin disminución del error ^a
	Tiempo de preparación	0:00:00.05
Pruebas	Error de entropía cruzada	32.053
	Porcentaje de pronósticos incorrectos	35.0%

Variable dependiente: Edad

a. Los cálculos de error se basan en la muestra de comprobación.

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

El modelo de redes neuronales no permite obtener información de lo que sucede dentro de las capas ocultas, no obstante, permite que podamos identificar el impacto de la importancia que tienen las variables independientes sobre las variables dependiente. Como se observa en la Tabla 4.21 la variable más relevante para entender el tema de los estilos de aprendizaje de los educandos es la de cuando aprendo. Las variables cuando estoy aprendiendo y aprendo a través de son los factores segundo y tercero en orden de importancia para explicar esos estilos de aprendizaje. Siendo la última en importancia la variable de aprendo mejor cuando.

Tabla 4. 21

Análisis de la importancia de las variables independientes C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos

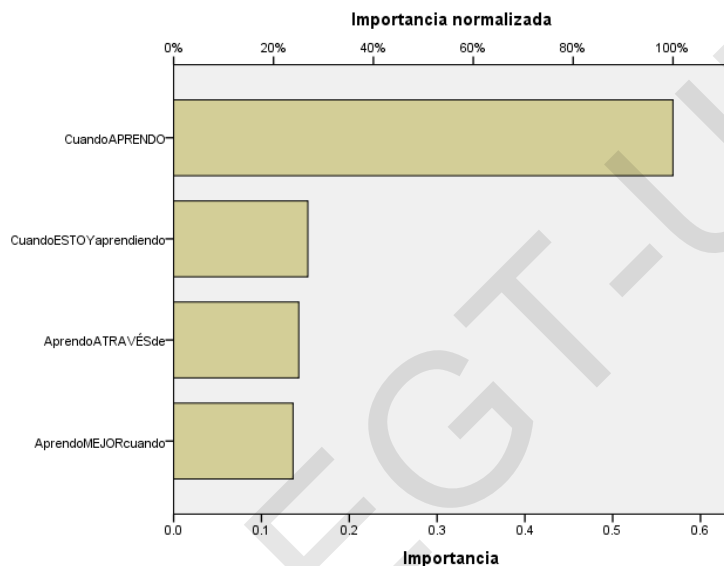
	Importancia	Importancia normalizada
AprendoMEJORcuando	.136	23.9%
Cuando Aprendo	.569	100.0%
CuandoESTOYaprendiendo	.153	26.9%
AprendoATRAVÉSde	.143	25.1%

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Los resultados obtenidos nos indican que “cuando los educandos aprenden” el 47.2% prefiere mirar y atender, el 33.1% prefiere hacer las cosas, el 14.1% prefiere pensar en las ideas y tan sólo el 5.6% prefiere valerse de sus sensaciones y sentimientos. En relación con “Aprendo mejor cuando” los educandos respondieron el 40.1% que atienden y observan cuidadosamente, el 39.4% trabaja duramente para que las cosas queden realizadas, el 14.8% confía en sus pensamientos lógicos y finalmente el 5.6% confía en sus corazonadas y sentimientos.

Figura 4. 9

Histograma importancia de variables independientes C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Por lo que respecta, “cuando estoy aprendiendo” los entrevistados respondieron en su mayoría con el 39.4% que busca razonar sobre las cosas que se están sucediendo, el 32.4% son reservados y tranquilos, el 19.7% indica que tiene sentimientos y reacciones fuertes y, por último, el 8.5% se siente responsable de las cosas. Del mismo modo, los educandos respondieron a la variable de “cuando aprendo” el 44.4% estoy abierta a nuevas experiencias, el

19.7% prefieren hacer las cosas directamente, 18.3% prefiere analizar las cosas dividiéndolas en sus partes componentes y, el 17.6% toma en cuenta todos los aspectos relacionados.

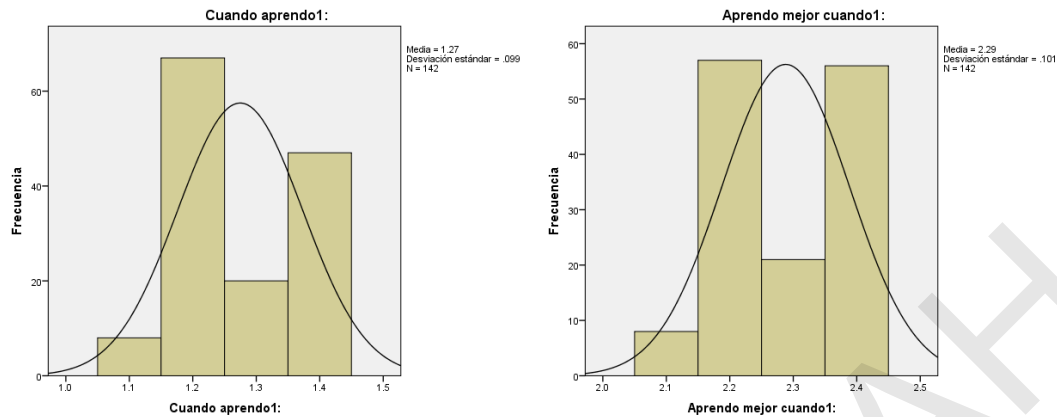
Por otra parte, en relación con “cuando estoy aprendiendo” los educandos en un 53.5% respondieron ser una persona observadora, el 19.0% son una persona activa, el 17.6% son una persona lógica y tan solo el 9.9% son personas intuitivas. Sumando “cuando aprenden” el 45.1% prefieren ver los resultados a través de su propio trabajo, el 19.7% prefieren las teorías y las ideas, con casi mismo porcentaje (19.0) se toman tiempo antes de actuar y, el 16.2% se sienten involucrados en los temas tratados.

En lo que se refiere a “aprendo mejor cuando” el 52.8% toma en cuenta sus propias ideas sobre el tema, el 30.3% prueba personalmente la tarea, y con igual porcentaje cada uno (8.5) se basan en sus intuiciones y sentimientos, como en observaciones personales. En el caso de “cuando estoy aprendiendo” los educandos respondieron que el 32.4% son personas abiertas, el 24.6% son personas reservadas, el 21.8% se consideran personas responsables y el 21.1% se catalogan como personas racionales. Por otra parte “cuando aprendo” los educandos en 45.1% indicaron que se involucran, el 30.3% prefieren observar, 13.4% prefieren asumir una actitud activa y, el 11.3% prefieren evaluar las cosas. Y finalmente, la aseveración de “Aprendo mejor cuando” el 45.1% analiza las ideas, el 22.5% es receptivo y de mente abierta, el 17.6% son prácticos y el 14.8% son cuidadosos.

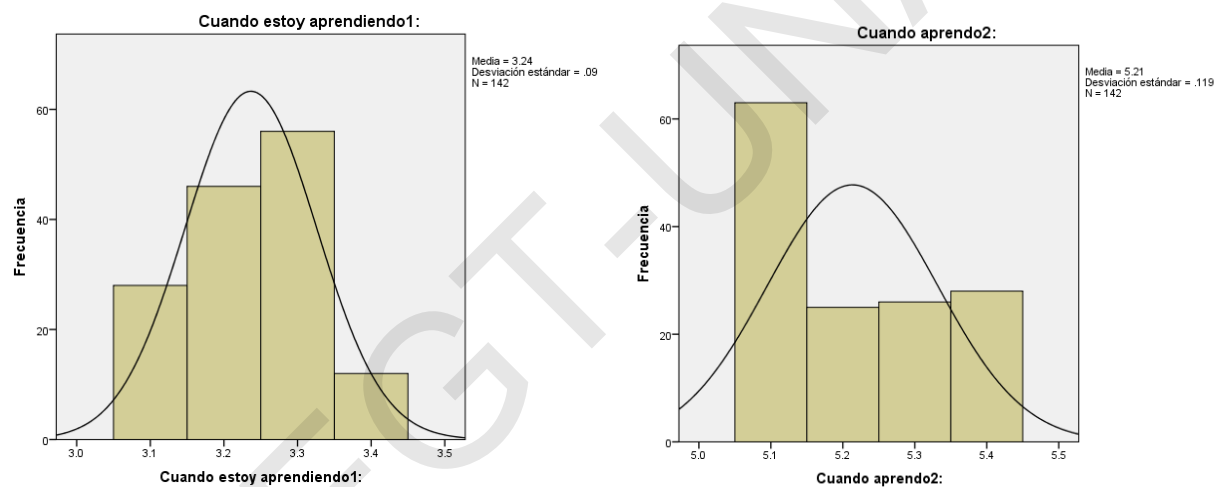
A continuación, se detalla los histogramas que indican de manera gráfica las frecuencias anteriormente explicadas sobre los resultados obtenidos por la aplicación del instrumento C2- Estilos de aprendizaje de los educandos de 10 departamentos de Honduras.

Gráfica 4. 5

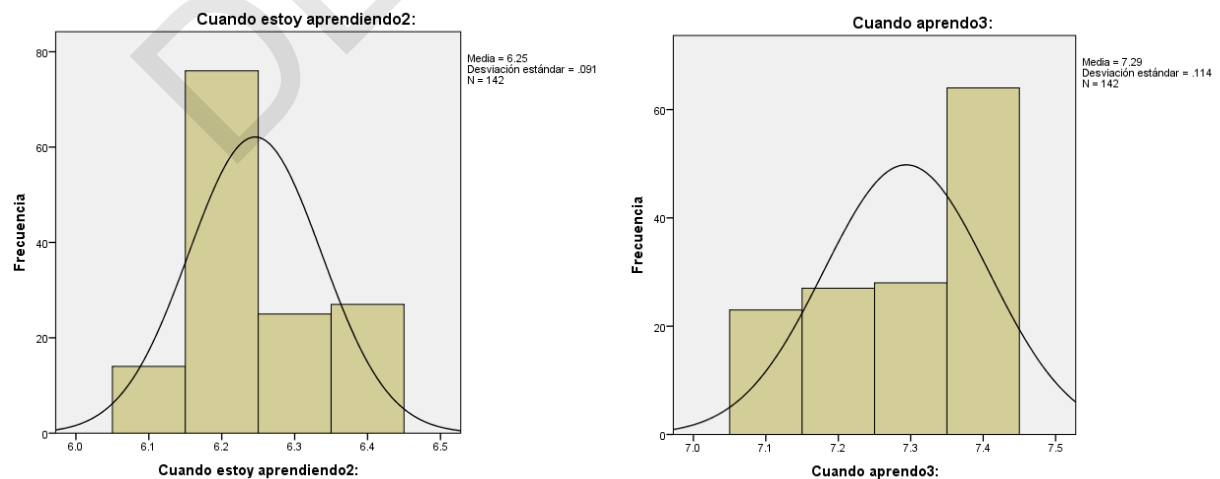
Histogramas con representatividad – Estilos de aprendizaje de los educandos



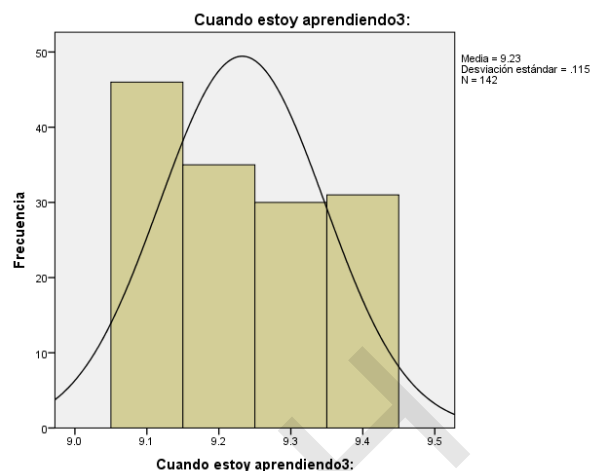
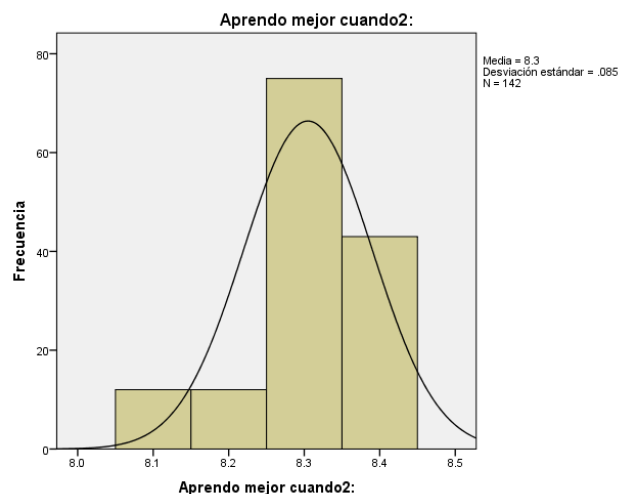
Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22



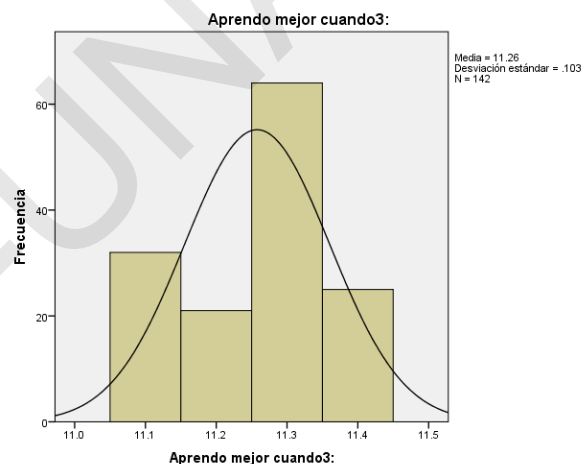
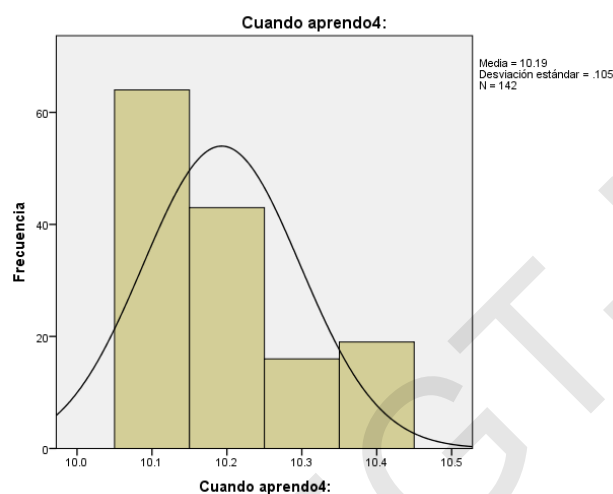
Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

4.3. Análisis del Instrumento C4- Inventario sobre Conocimiento Tecnológico del Contenido (TPACK)

Este instrumento que fue adaptado por la autora de la tesis es un modelo que busca referir a que un conocimiento diferente al del conocimiento del contenido o de la tecnología que cualquier experto pueda adquirir y, también, ampliar el conocimiento pedagógico general que manejan los profesores como base para la enseñanza, es un beneficio que complementa las actividades docentes. El instrumento evalúa siete áreas: conocimiento tecnológico (TK),

conocimiento del contenido (CK); conocimiento pedagógico (PK), conocimiento pedagógico del contenido (PKC), conocimiento tecnológico del contenido (PCK), conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) y conocimiento Tecno pedagógico del contenido (TPACK). Adicional el objetivo de este, es conocer la autoevaluación sobre la formación del conocimiento tecno pedagógico del contenido en docentes del tercer ciclo y media de Honduras, con el propósito de ayudar a corregir algunas barreras que enfrentan los educandos, desde los conocimientos previos, construcción de nuevos aprendizajes y desarrollar epistemologías o reforzar las ya existentes. El cuestionario está constituido por 43 preguntas de auto aplicación adaptado del instrumento TPACK, siendo respondido a través de la escala de Likert donde las opciones de respuesta de cada ítem del cuestionario van del 1 al 5, “1” corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y “5” a “Totalmente de acuerdo”.

Para el instrumento C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK), al realizar la prueba de normalidad (véase Tabla 4.22) se hará uso de la prueba de Kolmogorov-Smirnov en vista de disponer de 103 datos, es decir $n > 50$ datos. El nivel de significancia para seis de las variables es .000 y solamente una variable representa 0.004, no obstante, son < 0.05 por lo que resulta que los datos presentan distribuciones no normales, por lo que utilizaremos el estadístico coeficiente de correlación de Spearman (ρ).

Tabla 4. 22

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov Instrumento C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Conocimiento Tecnológico TK	.167	103	.000	.801	103	.000
Conocimientos de Contenidos CK	.159	103	.000	.921	103	.000
Conocimientos Pedagógicos PK	.169	103	.000	.832	103	.000
Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK	.110	103	.004	.875	103	.000
Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK	.127	103	.000	.897	103	.000

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK	.159	103	.000	.852	103	.000
Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK	.159	103	.000	.852	103	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

La escala de valores del coeficiente de correlación de las variables estudiadas muestra la correlación entre ellas con diversos valores de rho: de 0.4 a 0.69 correlaciones positivas moderada en las variables Conocimiento Tecnológico TK con Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK; de 0.7 a 0.89 correlación positiva alta de la variable Conocimientos de Contenidos CK con las otras seis variables estudiadas; de 1.0 correlación positiva grande y perfecta destacando la variable Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK con las variables Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK y viceversa (véase Tabla 4.23).

Tabla 4. 23

Correlaciones variables Estilos de aprendizaje de educandos C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

			Conocimiento Tecnológico TK	Conocimientos de Contenidos CK	Conocimientos Pedagógicos PK	Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK	Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK	Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK	Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK
Rho de Spearman	Conocimiento Tecnológico TK	Coeficiente de correlación	1.000	.781**	.757**	.698**	.724**	.791**	.791**
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000
		N	103	103	103	103	103	103	103
	Conocimientos de Contenidos CK	Coeficiente de correlación	.781**	1.000	.872**	.762**	.793**	.800**	.800**
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	103	103	103	103	103	103	103
	Conocimientos Pedagógicos PK	Coeficiente de correlación	.757**	.872**	1.000	.802**	.773**	.795**	.795**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000
		N	103	103	103	103	103	103	103
	Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK	Coeficiente de correlación	.698**	.762**	.802**	1.000	.783**	.823**	.823**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000
		N	103	103	103	103	103	103	103

		Conocimiento Tecnológico TK	Conocimientos de Contenidos CK	Conocimientos Pedagógicos PK	Conocimientos Pedagógicos del Contenido PCK	Conocimientos Tecnológicos del Contenido TCK	Conocimientos Tecnológicos Pedagógicos TPK	Conocimientos Tecnológicos Pedagógicos del Contenido TPACK
Conocimientos Tecnológicos del Contenido TCK	Coefficiente de correlación	.724**	.793**	.773**	.783**	1.000	.883**	.883**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000
	N	103	103	103	103	103	103	103
Conocimientos Tecnológicos Pedagógicos TPK	Coefficiente de correlación	.791**	.800**	.795**	.823**	.883**	1.000	1.000**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.	.
	N	103	103	103	103	103	103	103
Conocimientos Tecnológicos Pedagógicos del Contenido TPACK	Coefficiente de correlación	.791**	.800**	.795**	.823**	.883**	1.000**	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.	.
	N	103	103	103	103	103	103	103

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Finalmente, en Figura 4.10 al realizar un resumen de contrastes de hipótesis se reitera que la distribución no es normal por lo que se rechazan las hipótesis nulas de cada variable en estudio

La población que respondió el instrumento el 60.2% fueron mujeres y el resto (39.8%) hombres (vease Tabla 4.22). Seguido de información general de importancia como lo es, los años de edad de los docentes, siendo el rango de 38 a 47 años el de mayor porcentaje (37.9%), seguido por el rango de 28 a 37 años con 26.2%. El rango de 48 a 57 años ocupando el tercer puesto con el 17.5%, el 10.7% corresponde al rango de 18 a 27 años y, finalmente el rango de más de 58 años tan solo 7.8% (Ver Tabla 4.25).

Tabla 4. 24

Sexo de los docentes entrevistados C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Mujer	62	60.2	60.2	60.2
Hombre	41	39.8	39.8	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 4. 10

Resumen de contrastes de hipótesis C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Conocimiento Tecnológico TK es normal con la media 34.534 y la desviación estándar 5.65.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de Conocimientos de Contenidos CK es normal con la media 19.505 y la desviación estándar 4.17.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de Conocimientos Pedagógicos PK es normal con la media 28.777 y la desviación estándar 5.46.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK es normal con la media 24.437 y la desviación estándar 4.30.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.004 ¹	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK es normal con la media 20.806 y la desviación estándar 3.54.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK es normal con la media 24.942 y la desviación estándar 4.73.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.
7	La distribución de Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK es normal con la media 24.942 y la desviación estándar 4.73.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.000 ¹	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .05.

¹Lilliefors corregido

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Tabla 4. 25

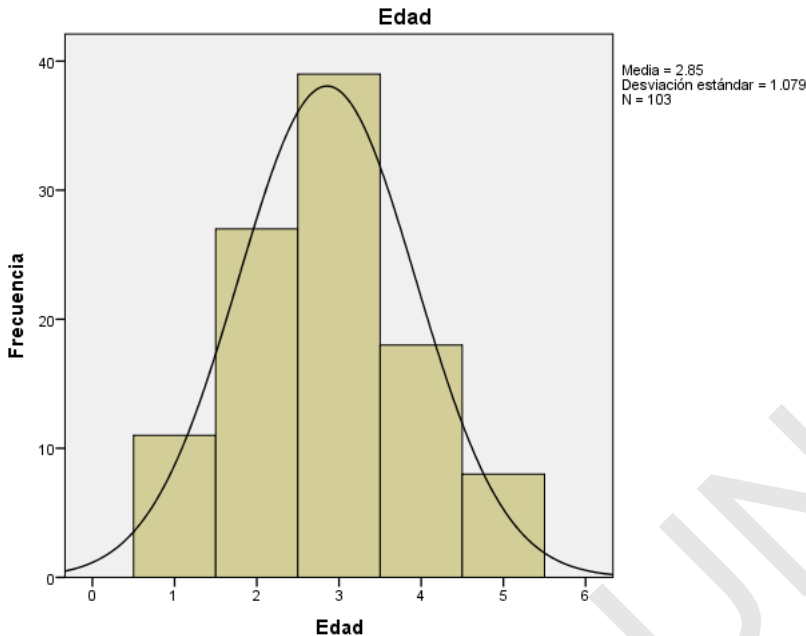
Rangos de edades de los docentes entrevistados C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 18 a 27 años	11	10.7	10.7	10.7
28 a 37 años	27	26.2	26.2	36.9
38 a 47 años	39	37.9	37.9	74.8
48 a 57 años	18	17.5	17.5	92.2
Más de 58 años	8	7.8	7.8	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 4. 11

Histograma de la frecuencia de edad de los docentes entrevistados C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

En lo que respecta a la ubicación en donde se ha aplicado el instrumento C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK), se obtuvo en un 20.4% en Francisco Morazán, 15.5% de La Paz, Colón, Lempira y Yoro con 8.7% cada uno, y con 6.8% de Olancho y Cortés cada uno (véase Tabla 4.26).

Tabla 4. 26

Recolección de respuestas por Departamento C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Atlántida	5	4.9	4.9	4.9
	Choluteca	4	3.9	3.9	8.7
	Colón	9	8.7	8.7	17.5
	Copán	5	4.9	4.9	22.3
	Cortés	7	6.8	6.8	29.1
	El Paraíso	3	2.9	2.9	32.0
	Francisco Morazán	21	20.4	20.4	52.4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Gracias a Dios	2	1.9	1.9	54.4
La Paz	16	15.5	15.5	69.9
Lempira	9	8.7	8.7	78.6
Ocotepeque	1	1.0	1.0	79.6
Olancho	7	6.8	6.8	86.4
Santa Bárbara	1	1.0	1.0	87.4
Valle	4	3.9	3.9	91.3
Yoro	9	8.7	8.7	100.0
Total	103	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Para poder darle respuesta al fenómeno investigado y consecuente a las hipótesis planteadas en la investigación en donde la H_1 : que existe mejor calidad educativa con la implementación de un modelo o teoría educativa basada en evidencias y construida a través de coaliciones y alineamiento de los actores, así como fortaleciendo las competencias formativas del cuerpo docente, a través del instrumento C4-Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK) se ha considerado como variables independientes: Conocimiento Tecnológico TK, Conocimientos de Contenidos CK, Conocimientos Pedagógicos PK, Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK, Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK, Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK Y Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK, y como variables dependiente la edad y el área en donde imparten sus clases.

Tabla 4. 27

Estructura de la red de conocimiento haciendo uso del modelo Perceptrón Multicapa C2-Estilos de Aprendizaje de los educandos

Capa de entrada	Covariables	1	Conocimiento Tecnológico TK
		2	Conocimientos de Contenidos CK
		3	Conocimientos Pedagógicos PK
		4	Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK
		5	Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK
		6	Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK

		7	Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK	7
Capas ocultas	Número de unidades ^a			
	Método de cambio de escala para las covariables		Estandarizados	
	Número de capas ocultas			1
	Número de unidades en la capa oculta 1 ^a			4
Capa de salida	Función de activación		Tangente hiperbólica	
	Variables dependientes	1	Área en donde imparte su docencia	
		2	Edad	
	Número de unidades			2
	Método de cambio de escala para las dependientes de escala		Estandarizados	
	Función de activación		Identidad	
	Función de error		Suma de cuadrados	

a. Excluyendo la unidad de sesgo

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Para ello se hizo uso del modelo perceptrón multicapa del SPSS y así predecir como las variables utilizadas en el contexto de Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK) por parte de los docentes, influyen de acuerdo con la edad y el área en donde imparten sus clases. Las capas de entrada- siete factores relativos al Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido: Conocimiento Tecnológico TK, Conocimientos de Contenidos CK, Conocimientos Pedagógicos PK, Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK, Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK, Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK Y Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK- latente y prospectiva de la edad y el área en donde imparten sus clases los docentes, véase Tabla 4.27.

Es posible observar que la capa latente con 4 unidades o nodos de conocimiento ocultos refleja la incidencia de las percepciones en torno Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK) (véase Figura 4.12). Las capas de salida evidencian a la edad (ponderación sináptica = 0,673) y el área en donde imparte su docencia (ponderación sináptica = 0,349, 0.562 y 0.269). Es decir que la muestra de docentes, a partir de los grupos de

edades, parecen configurar una prospectiva de Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK) menor a las percibidas (véase Tabla 4.26).

Tabla 4. 28

Estimaciones de parámetro de la red de conocimiento C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

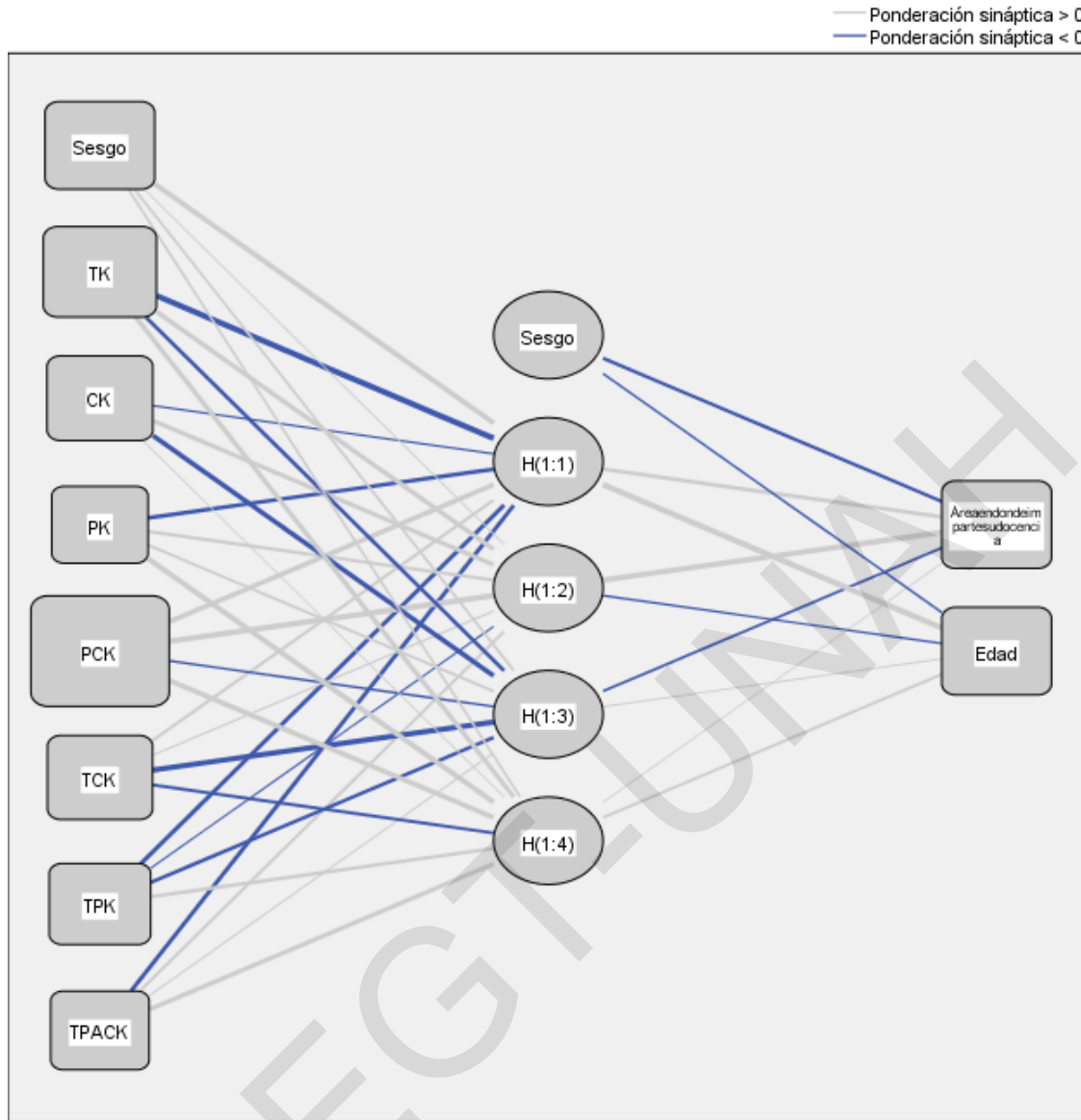
Predictor	Pronosticado					
	Capa oculta 1				Capa de salida	
	H(1:1)	H(1:2)	H(1:3)	H(1:4)	Área donde imparte su docencia	Edad
Capa de entrada (Sesgo)	-.609	-.017	-1.016	-.160		
TK	.920	.390	1.055	.713		
CK	-.381	-.388	-.284	-.369		
PK	-.680	-.099	-.367	-.255		
PCK	.665	-.635	.371	-.190		
TCK	-.114	-.610	-.302	.504		
TPK	.046	-.702	.544	.464		
TPACK	-.501	-.735	.435	.624		
Capa oculta 1 (Sesgo)					.349	-.171
H(1:1)					.562	.673
H(1:2)					-.682	-.513
H(1:3)					.269	-.959
H(1:4)					-.752	-.219

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

El modelo de redes neuronales no permite obtener información de lo que sucede dentro de las capas ocultas, no obstante, permite que podamos identificar el impacto de la importancia que tienen las variables independientes sobre las variables dependiente.

Figura 4. 12

Redes de conocimiento de las competencias profesionales docentes C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)



Función de activación de capa oculta: Tangente hiperbólica

Función de activación de capa de resultado: Identidad

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Como se observa en la Tabla 4.29 la variable más relevante para entender el tema del Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK) es la del Conocimiento Pedagógico del Contenido PCK (100.0%). Las variables Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK y Conocimiento Tecnológico TK, 79.6% y 65.2% respectivamente son los factores segundo y tercero en orden de importancia; ocupando el cuarto

lugar con 51.2% la variable de Conocimientos Pedagógicos PK; seguido por el 42.1% en quinto lugar para la variable Conocimientos Pedagógicos PK; finalmente los factores sexto y séptimo en orden de importancia para Conocimientos de Contenidos CK (39.2%) y Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK (35.6%).

Tabla 4. 29

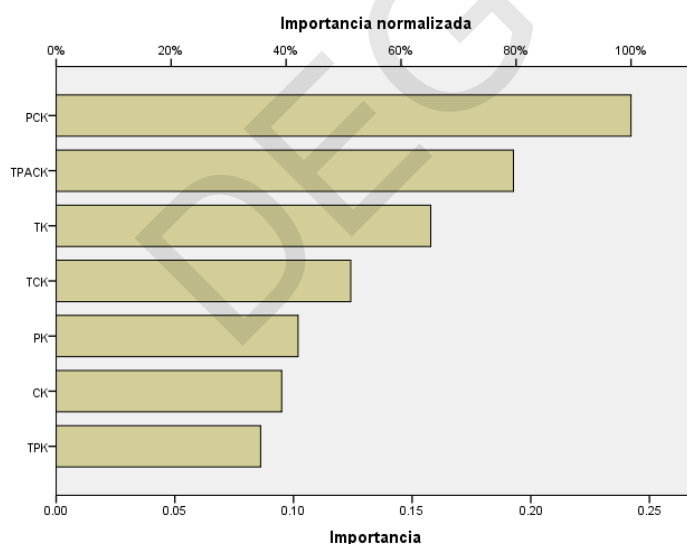
Análisis de la importancia de las variables independientes C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

	Importancia	Importancia normalizada
Conocimiento Tecnológico TK	.158	65.2%
Conocimientos de Contenidos CK	.095	39.2%
Conocimientos Pedagógicos PK	.102	42.1%
Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK	.242	100.0%
Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK	.124	51.2%
Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK	.086	35.6%
Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK	.193	79.6%

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Figura 4. 13

Histograma importancia de variables independientes C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Conocimiento Tecnológico TK

En este componente del instrumento se trata del conocimiento acerca del uso de las tecnologías en un sentido general y también específico de ciertas herramientas. Implica la habilidad del docente de aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías, en particular, dado el carácter cambiante de las TIC los conocimientos de este constructo no son sencillos de establecer y deberían estar continuamente en formación. En síntesis, corresponde al conocimiento sobre el con qué enseñar. Por lo que los resultados obtenidos indican que:

El 61.2% de los docentes entrevistados consideran totalmente de acuerdo que el aprendizaje y uso de las tecnologías a lo largo de la vida es necesario para la práctica de la enseñanza, y útil en la solución de las desigualdades educativas; seguido del 23.3% que está de acuerdo con esta afirmación y en tercera y cuarta posición con 7.8% cada una están ni de acuerdo, ni en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente.

En cuanto a que el docente debe explorar distintas posibilidades de uso de las tecnologías participando en procesos de formación y actualización, el 55.3% están totalmente de acuerdo, el 35.9% están de acuerdo, el 4.9% están ni de acuerdo, ni en desacuerdo y finalmente el 3.9% indican estar en totalmente en desacuerdo. Por lo que respecta al diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital y tecnológica, los docentes respondieron en su mayoría (52.4%) estar de acuerdo con esta actividad, seguido por la opinión totalmente de acuerdo con un 40.8%, el 4.9% expresó ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Asimismo, el reconocer la utilidad y los modos en que las herramientas tecnológicas favorecen las situaciones de aprendizaje, 46.6% están totalmente de acuerdo, el 43.7% está de acuerdo, el 4.9% esta totalmente en desacuerdo, el 2.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, y, el 1.9% en desacuerdo.

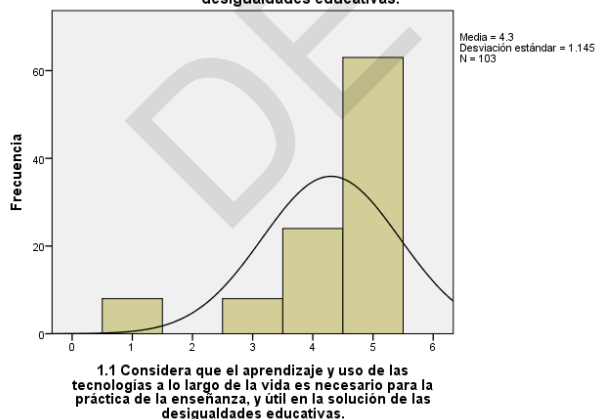
En lo que refiere, a que los docentes disponen de una actitud positiva para usar sistemas y herramientas tecnológicas, el 65.0% están totalmente de acuerdo, el 27.2% está de acuerdo y tan solo el 3.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. De la misma manera, el docente explora y utiliza diversas herramientas tecnológicas para desarrollar habilidades profesionales en los educandos en un 43.7% que están totalmente de acuerdo, el 49.5% están de acuerdo, el 4.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 1.9% totalmente en desacuerdo. Del mismo modo, el docente promueve el uso de recursos tecnológicos para el aula entre mis colegas, totalmente de acuerdo el 38.8% y de acuerdo 52.4%, ni de acuerdo, ni en desacuerdo 3.9% y en desacuerdo 2.9%. Por otra parte, para el 46.6% totalmente de acuerdo y el 38.8% de acuerdo con que los docentes tienen claras las metas que deseo alcanzar con respecto al uso de las tecnologías de información y comunicación en mi trabajo docente.

Para cada una de las afirmaciones antes descritas se muestran los histogramas con la representatividad de los resultados obtenidos

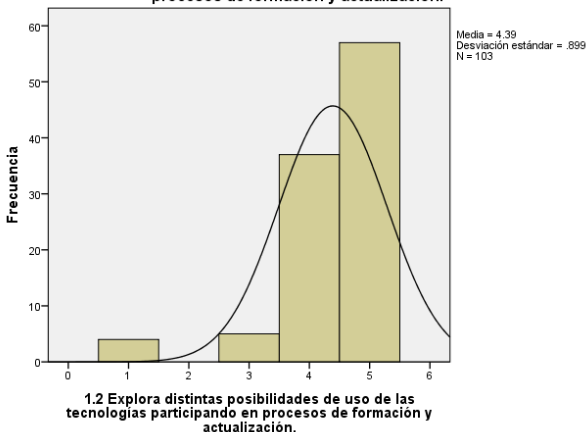
Gráficas 4. 6

Histograma con representatividad – Conocimiento Tecnológico TK

1.1 Considera que el aprendizaje y uso de las tecnologías a lo largo de la vida es necesario para la práctica de la enseñanza, y útil en la solución de las desigualdades educativas.

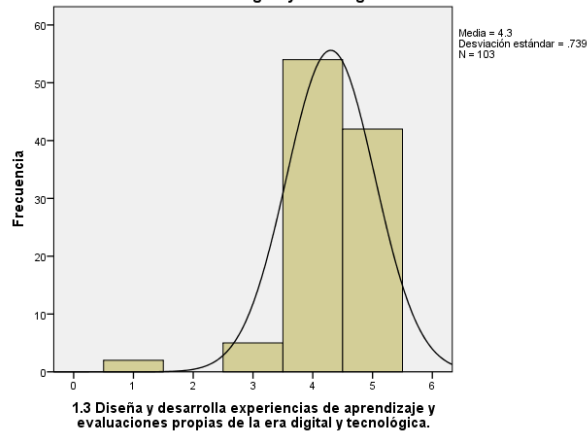


1.2 Explora distintas posibilidades de uso de las tecnologías participando en procesos de formación y actualización.

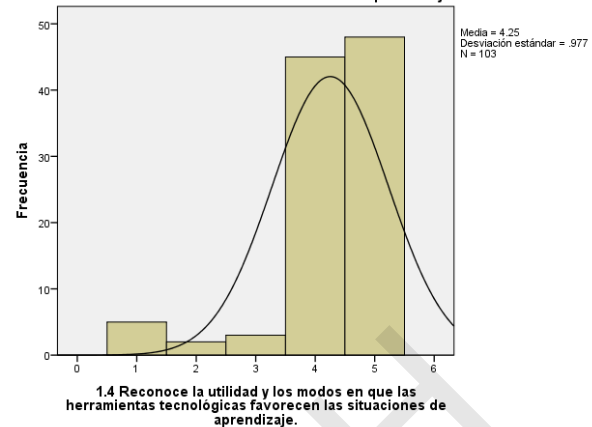


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

1.3 Diseña y desarrolla experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital y tecnológica.

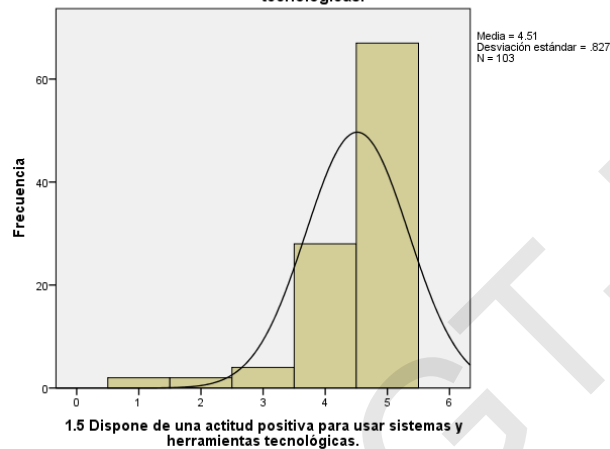


1.4 Reconoce la utilidad y los modos en que las herramientas tecnológicas favorecen las situaciones de aprendizaje.

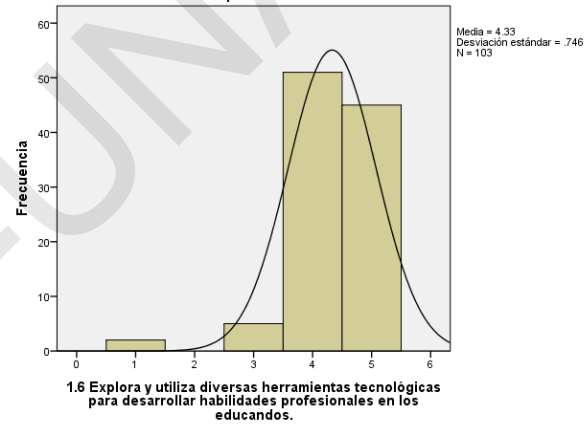


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

1.5 Dispone de una actitud positiva para usar sistemas y herramientas tecnológicas.

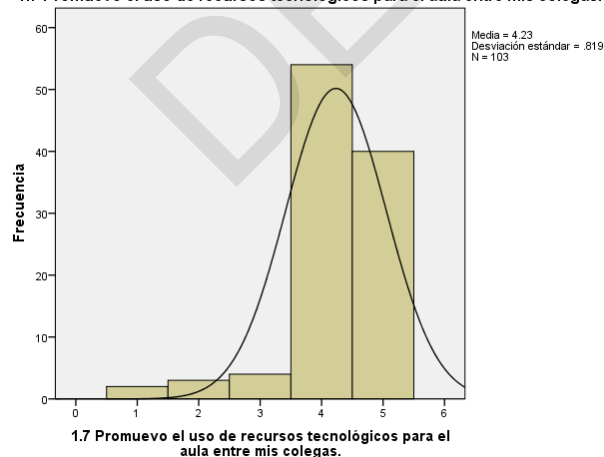


1.6 Explora y utiliza diversas herramientas tecnológicas para desarrollar habilidades profesionales en los educandos.

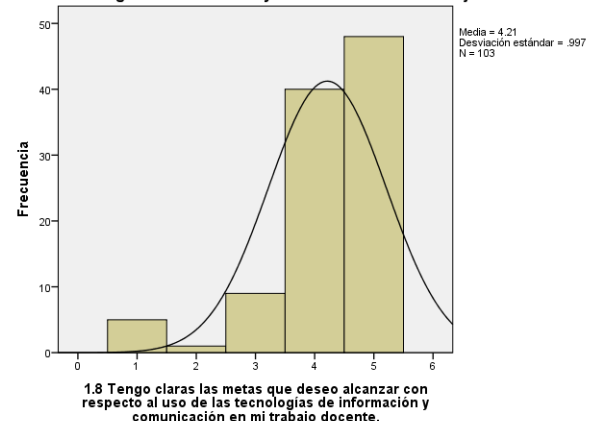


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

1.7 Promuevo el uso de recursos tecnológicos para el aula entre mis colegas.



1.8 Tengo claras las metas que deseo alcanzar con respecto al uso de las tecnologías de información y comunicación en mi trabajo docente.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Conocimientos de Contenidos CK

Referido al conocimiento sobre la disciplina y contenidos particulares en que se forma el profesor, es decir, el qué se enseña.

Los docentes entrevistados en este componente opinaron el 47.6% estar de acuerdo con que ellos tienen suficientes conocimientos de los sistemas operativos Windows/Office 365 para guiar a los educandos en el uso de estos, el 29.1% totalmente de acuerdo, el 12.6% están ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 5.8% en desacuerdo y el 4.9% en totalmente desacuerdo. Por lo que respecta a que los docentes conocen mecanismos para transformar, adaptar o crear nuevas formas, usos o aplicaciones de las herramientas tecnológicas para mejorar los procesos de aprendizaje, el 44.7% están de acuerdo con esta competencia, un 28.2% totalmente de acuerdo, el 18.4% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Del mismo modo el 44.7% de los docentes están de acuerdo en que saben aplicar el conocimiento tecnológico para guiar a los estudiantes en el uso de este, el 34.0% están totalmente de acuerdo y el 13.6% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, y por último el 4.9% están totalmente en desacuerdo a que esta acción sea de beneficio a la docencia.

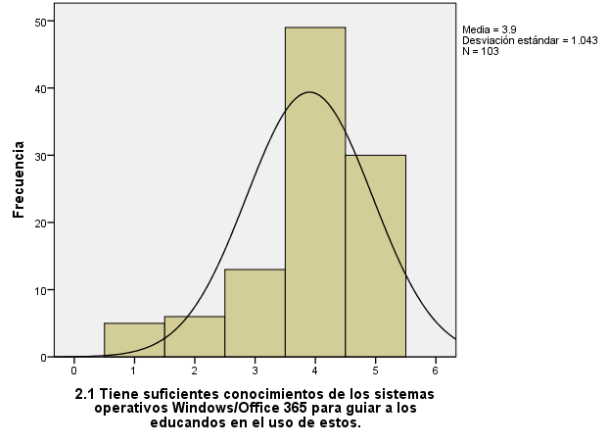
Del mismo modo, el 50.5% están de acuerdo con usar varios métodos y herramientas tecnológicas las cuales pone en conocimiento de los educandos, el 30.1% están totalmente de acuerdo, el 10.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 5.8% totalmente en desacuerdo y el 2.9% en desacuerdo. De igual forma, el 46.6% están de acuerdo con que el docente colabora en la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes para la integración de TIC, el 21.4% está totalmente de acuerdo, el 20.4% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 8.7% en desacuerdo y finalmente solo el 2.9% totalmente en desacuerdo.

Para cada una de las afirmaciones antes descritas se muestran los histogramas con la representatividad de los resultados obtenidos:

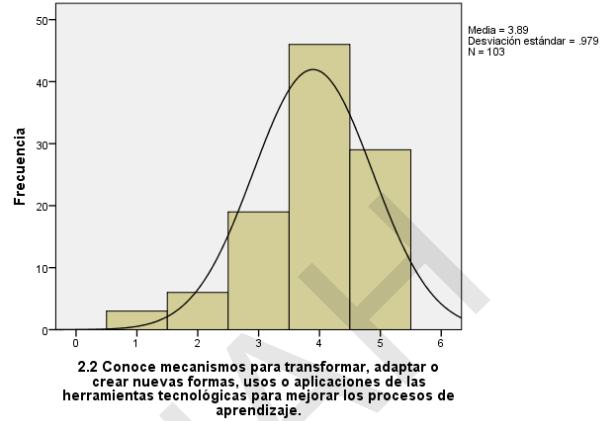
Gráficas 4. 7

Histograma con representatividad – Conocimiento de contenidos CK

2.1 Tiene suficientes conocimientos de los sistemas operativos Windows/Office 365 para guiar a los educandos en el uso de estos.

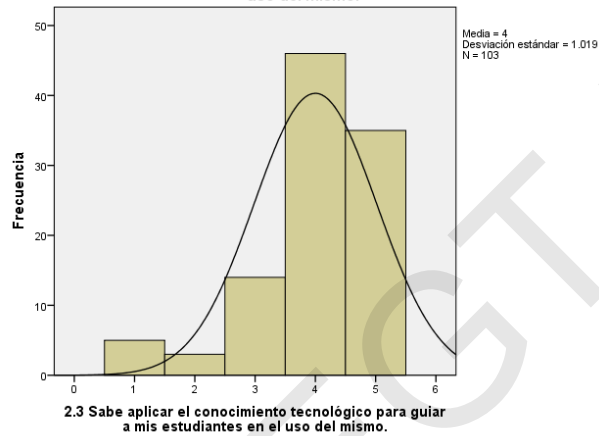


2.2 Conoce mecanismos para transformar, adaptar o crear nuevas formas, usos o aplicaciones de las herramientas tecnológicas para mejorar los procesos de aprendizaje.

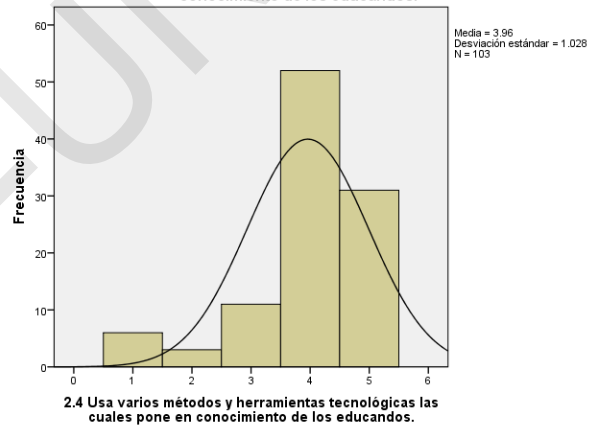


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

2.3 Sabe aplicar el conocimiento tecnológico para guiar a mis estudiantes en el uso del mismo.

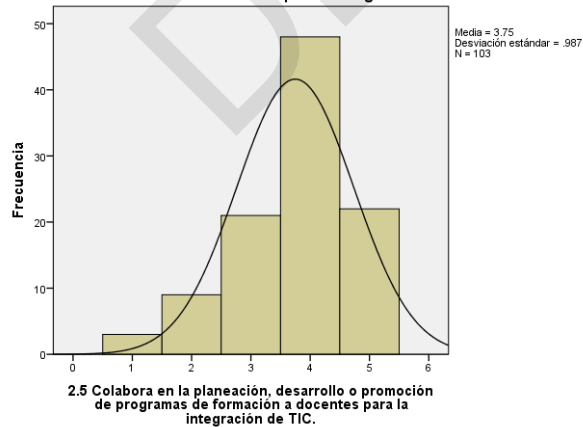


2.4 Usa varios métodos y herramientas tecnológicas las cuales pone en conocimiento de los educandos.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

2.5 Colabora en la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes para la integración de TIC.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Conocimientos Pedagógicos PK

En este componente del instrumento se refiere a conocer si los docentes están familiarizados con lo relativo al conocimiento sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, la didáctica, la evaluación, la planificación, teorías pedagógicas de base, etc. En definitiva, el conocimiento sobre cómo se enseña.

El 52.4% de los entrevistados indican estar de acuerdo en que los docentes integran recursos y herramientas tecnológicas en la ejecución de actividades de clase, el 29.10% totalmente de acuerdo, el 14.6% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, y no muy representativo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo (1.9% ambos casos). Asimismo, el 50.5% de los docentes reconoce el valor y la potencialidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el momento de planificar sus actividades de clase, el 41.7% totalmente de acuerdo, totalmente en desacuerdo 4.9%.

De la misma manera, el 45.6% están de acuerdo con que los docentes se involucran en actividades como informarse, planificar y crear experiencias que integran las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de reconocer las limitaciones o amenazas que implica el uso inadecuado de la tecnología con propósitos educativos, el 39.8% totalmente de acuerdo, el 9.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Asimismo, el 48.5% respondieron que están de acuerdo con que los docentes tienen la facilidad para integrar las tecnologías de información y comunicación y determinar las consideraciones sobre su utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el 34.0% totalmente de acuerdo y el 10.7% ni en desacuerdo, ni en de acuerdo.

Inmediatamente, los docentes pueden adaptar su enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje, opinión de un 48.5% de acuerdo, el 43.7% totalmente de acuerdo, 3.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y finalmente un 2.9% totalmente en desacuerdo.

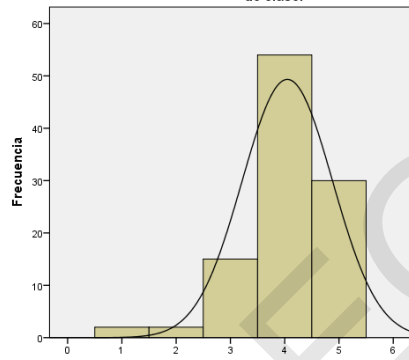
El 54.4% están de acuerdo con que los docentes son conscientes de los aciertos y puntos de mejora de mis educandos en lo referente a la comprensión de los aprendizajes, el 38.8% están totalmente de acuerdo, el 2.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. En lo que se refiere a la colaboración en la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes para la integración de las tecnologías en donde, el 39.8% de acuerdo, el 27.2% totalmente de acuerdo, el 18.4% ni de acuerdo, ni en de acuerdo, 8.7% en desacuerdo y el 5.8% en totalmente en desacuerdo.

Para cada una de las afirmaciones antes descritas se muestran los histogramas con la representatividad de los resultados obtenidos:

Gráficas 4. 8

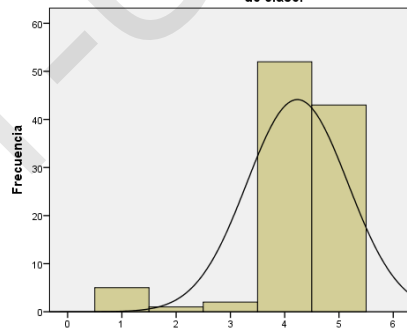
Histograma con representatividad – Conocimientos Pedagógicos PK

3.1 Integra recursos y herramientas tecnológicas en la ejecución de actividades de clase.



3.1 Integra recursos y herramientas tecnológicas en la ejecución de actividades de clase.

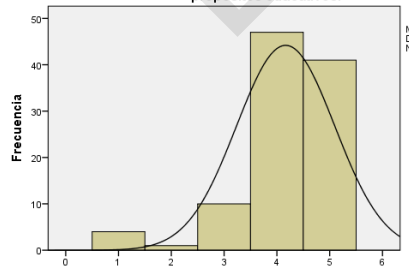
3.2 Reconoce el valor y la potencialidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el momento de planificar sus actividades de clase.



3.2 Reconoce el valor y la potencialidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el momento de planificar sus actividades de clase.

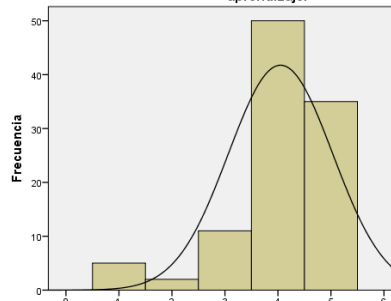
Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

3.3 Se involucra en actividades como informarse, planificar y crear experiencias que integran las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de reconocer las limitaciones o amenazas que implica el uso inadecuado de la tecnología con propósitos educativos.



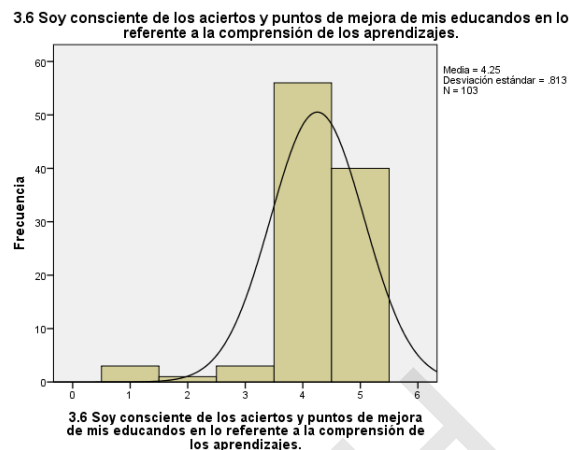
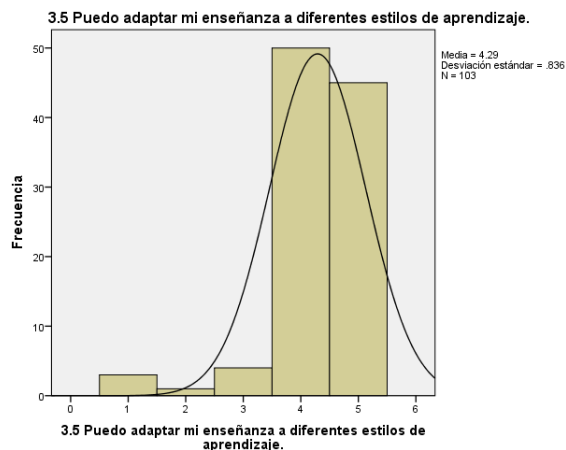
3.3 Se involucra en actividades como informarse, planificar y crear experiencias que integran las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de reconocer las limitaciones o amenazas que implica el uso inadecuado de la tecnología con propósitos educativos.

3.4 Facilidad para integrar las tecnologías de información y comunicación y determinar las consideraciones sobre su utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

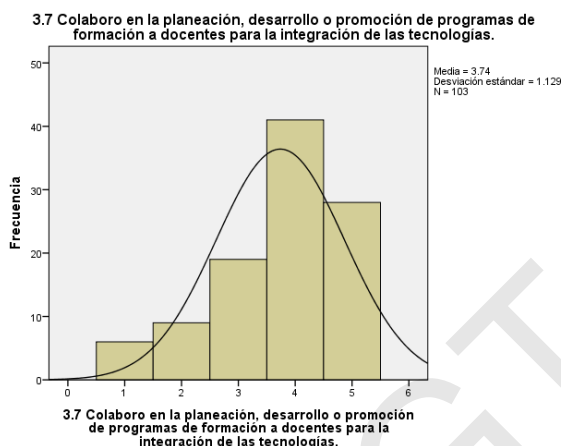


3.4 Facilidad para integrar las tecnologías de información y comunicación y determinar las consideraciones sobre su utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK

Corresponde al conocimiento sobre cómo enseñar una disciplina específica. Implica conocer cómo se debe diseñar el proceso de aprendizaje de una disciplina considerando todas las dimensiones pedagógicas asociadas (planificación, objetivos, evaluación, didáctica, etc.).

Para este componente los docentes consideran que el 50.5% están de acuerdo con que utilizan una amplia variedad de enfoques docentes de manera efectiva para guiar el pensamiento y el aprendizaje de los educandos, el 32.0% están totalmente de acuerdo, el 9.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, finalmente 3.9% en desacuerdo.

Por lo que respecta, a la disposición para investigar y usar de forma autónoma o colaborativa nuevas herramientas en su labor docente, el 54.4% están de acuerdo con esa actividad, el 37.9% totalmente de acuerdo, el 3.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Los docentes pueden diseñar evaluaciones diferenciadas a los educandos que aprenden con diferentes estilos de aprendizaje en un 38.8% los docentes estar de acuerdo, el 35.0% indican estar totalmente de acuerdo, para el 20.45 no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 3.9% están en desacuerdo. Sumado, los docentes resuelven sus propios problemas técnicos computacionales en vista de conocer el impacto que generan las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un 49.5% de acuerdo con ello, el 25.2% totalmente de acuerdo, el 20.4% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 4.9% totalmente en desacuerdo.

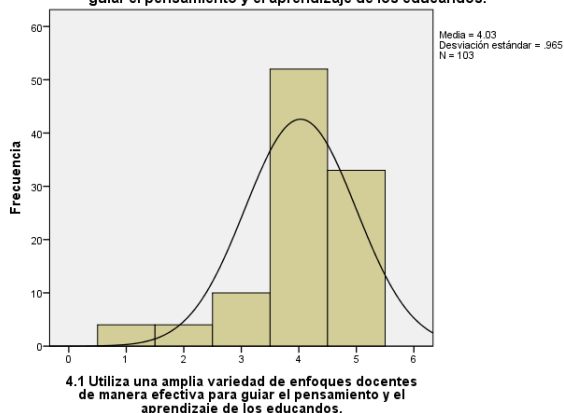
En lo que se refiere a la utilización de las tecnologías para mejorar los procesos de gestión de la clase y para participar en la innovación de la relación con otros miembros de la comunidad educativa, el 50.5% de los docentes están de acuerdo, el 24.3% totalmente de acuerdo, el 22.3% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 1.9% totalmente en desacuerdo. En contraste el 46.6% los docentes al planificar las clases, busca información sobre la manera en que el uso de las tecnologías puede mejorarlas, el 43.7% están de acuerdo, el 6.8% ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Para cada una de las afirmaciones antes descritas se muestran los histogramas con la representatividad de los resultados obtenidos (véase Gráfica 4.9).

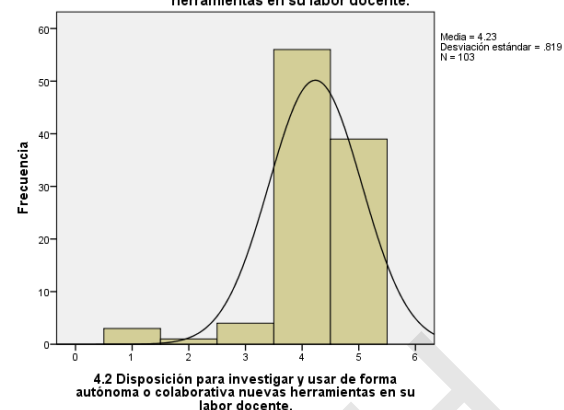
Gráficas 4. 9

Histograma con representatividad – Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK

4.1 Utiliza una amplia variedad de enfoques docentes de manera efectiva para guiar el pensamiento y el aprendizaje de los educandos.

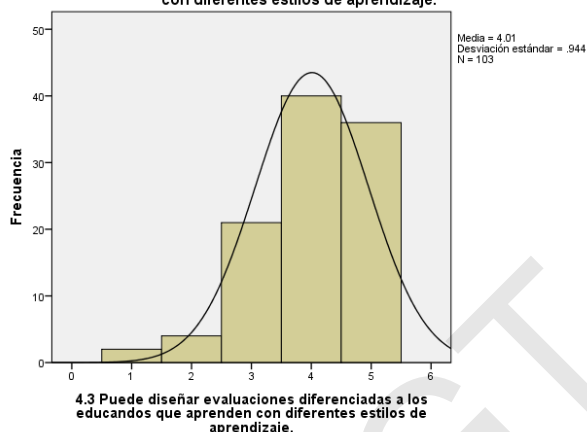


4.2 Disposición para investigar y usar de forma autónoma o colaborativa nuevas herramientas en su labor docente.

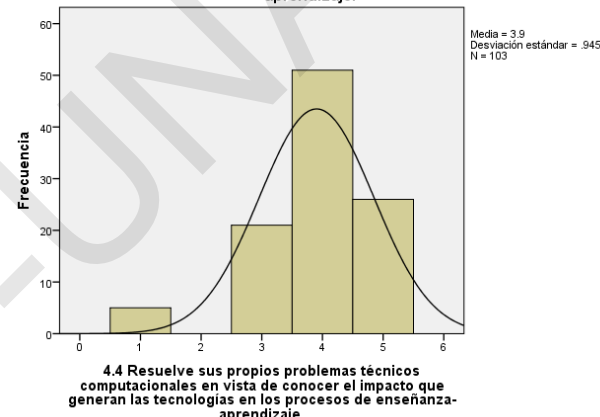


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

4.3 Puede diseñar evaluaciones diferenciadas a los educandos que aprenden con diferentes estilos de aprendizaje.

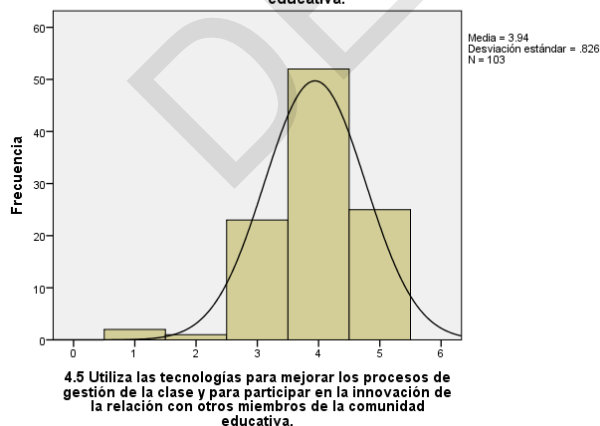


4.4 Resuelve sus propios problemas técnicos computacionales en vista de conocer el impacto que generan las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

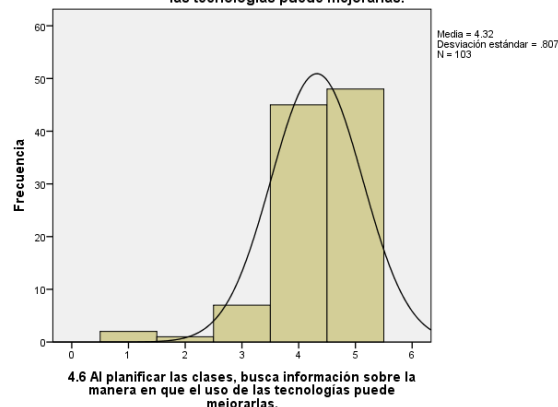


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

4.5 Utiliza las tecnologías para mejorar los procesos de gestión de la clase y para participar en la innovación de la relación con otros miembros de la comunidad educativa.



4.6 Al planificar las clases, busca información sobre la manera en que el uso de las tecnologías puede mejorarlas.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK

Es el conocimiento de la forma en que las disciplinas se encuentran influidas por la tecnología y viceversa. También trata sobre la forma en que se modifican los conocimientos específicos a raíz de la presencia de la tecnología.

Por consiguiente, el instrumento recoge los resultados de las percepciones de los docentes indicando estar de acuerdo el 48.5% con que se conocen herramientas tecnológicas que pueden usar para comprender y enseñar la clase tanto de manera teórica como práctica, el 39.8% están totalmente de acuerdo, el 5.8% muestran no estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo, tan solo el 3.9% en desacuerdo y el 1.9% totalmente en desacuerdo. Por otra parte, el 46.6% de los docentes identifican, recuerdan y comprenden el uso de artefactos tecnológicos y software, el 28.2% totalmente de acuerdo, el 24.3% ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

De la misma manera, el 47.6% están de acuerdo que los docentes identifican los objetivos de aprendizaje, las necesidades y expectativas de los educandos para decidir cuáles son las tecnologías de información y comunicación más apropiadas para usar en clase, el 35.0% totalmente de acuerdo, el 14.6% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, y el 1.9% totalmente en desacuerdo. En efecto, el 46.6% están totalmente de acuerdo que los docentes disponen de habilidades suficientes para buscar, seleccionar y manejar información disponible en internet, el 41.7% están de acuerdo, el 7.8% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 3.9% totalmente en desacuerdo.

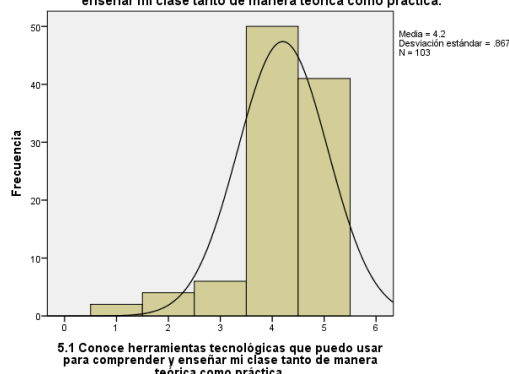
Asimismo, el 42.7% de los entrevistados indican estar totalmente de acuerdo en que los docentes continúan formándose en el manejo de herramientas tecnológicas y su incorporación al salón de clase por medio de talleres y otras actividades, el 40.8% están de acuerdo, el 10.7% están ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 3.9% en desacuerdo y el 1.9% totalmente en

desacuerdo. A continuación, se detallan los histogramas para cada una de las afirmaciones antes descritas con la representatividad de los resultados obtenidos (véase Gráfica 4.10).

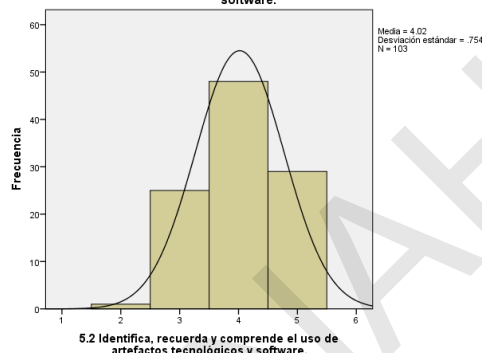
Gráficas 4. 10

Histograma con representatividad – Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK

5.1 Conoce herramientas tecnológicas que puedo usar para comprender y enseñar mi clase tanto de manera teórica como práctica.

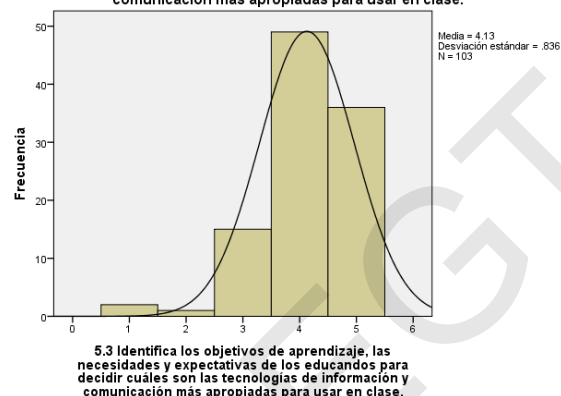


5.2 Identifica, recuerda y comprende el uso de artefactos tecnológicos y software.

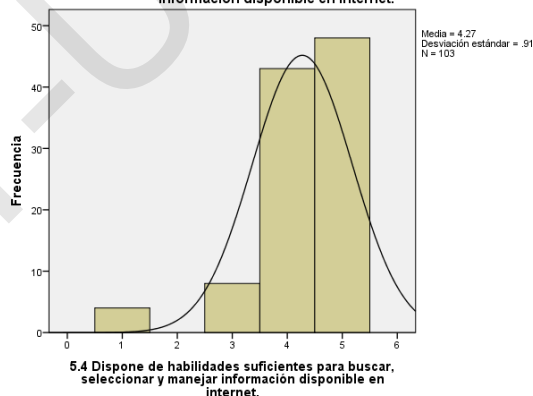


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

5.3 Identifica los objetivos de aprendizaje, las necesidades y expectativas de los educandos para decidir cuáles son las tecnologías de información y comunicación más apropiadas para usar en clase.

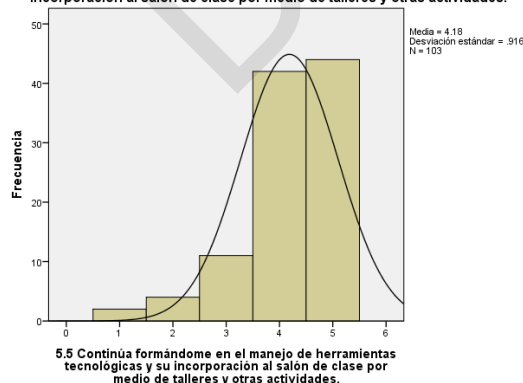


5.4 Dispone de habilidades suficientes para buscar, seleccionar y manejar información disponible en internet.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

5.5 Continúa formándome en el manejo de herramientas tecnológicas y su incorporación al salón de clase por medio de talleres y otras actividades.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK

Considera la comprensión de cómo la tecnología influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre los beneficios y problemas, las estrategias y técnicas de aplicación de las TIC, así como la capacidad de diseñar usos innovadores en el contexto educativo.

En efecto, para el 51.5% de los docentes están de acuerdo que los docentes utilizan de manera ética, pertinente y responsable las herramientas tecnológicas para crear nuevas formas de construir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 40.8% totalmente de acuerdo, el 4.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 1.9% totalmente en desacuerdo. De la misma manera, el 50.5% está de acuerdo con que los docentes mantienen una postura reflexiva y crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la pertinencia de uso de herramientas tecnológicas en el proceso, el 42.7% totalmente de acuerdo, el 3.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, y el 1.9% totalmente en desacuerdo.

Por otra parte, el 50.5% están totalmente de acuerdo en que los docentes antes de usar algún recurso tecnológico en las clases, se informa y hace pruebas para asegurarse de su utilidad, el 46.6% están de acuerdo, el 1.9% totalmente en desacuerdo. En lo que se refiere, a que los docentes pueden adaptar el uso de tecnologías para aprender sobre los diversos recursos de enseñanza, el 50.5% de los entrevistados están totalmente de acuerdo, el 38.8% de acuerdo, el 8.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y, el 1.9% totalmente en desacuerdo.

Por lo que respecta a que los docentes promueven el uso de las tecnologías en el diseño de estrategias que inician el aprendizaje activo y la formación integral de los estudiantes, lo entrevistados indicaron que el 43.7% están de acuerdo, el 39.8% totalmente de acuerdo, el 14.6% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 1.9% totalmente en desacuerdo. De modo similar, el 55.3% de los entrevistados opinan estar de acuerdo con que los docentes proponen actividades en las

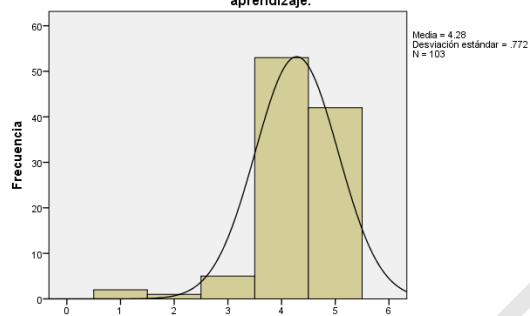
que se haga uso de las tecnologías, valoran la posibilidad de acceso de los estudiantes a los recursos tecnológicos seleccionados, de manera que sea equitativo, el 38.8% están totalmente de acuerdo, el 3.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y el 1.9% totalmente en desacuerdo.

Para cada una de las afirmaciones antes descritas se muestran los histogramas con la representatividad de los resultados obtenidos (véase Gráfica 4.11).

Gráficas 4. 11

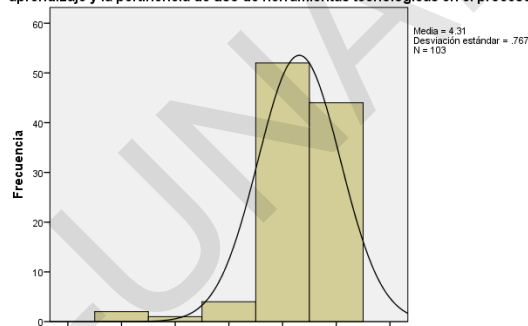
Histograma con representatividad – Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK

6.1 Utiliza de manera ética, pertinente y responsable las herramientas tecnológicas para crear nuevas formas de construir el proceso de enseñanza-aprendizaje.



6.1 Utiliza de manera ética, pertinente y responsable las herramientas tecnológicas para crear nuevas formas de construir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

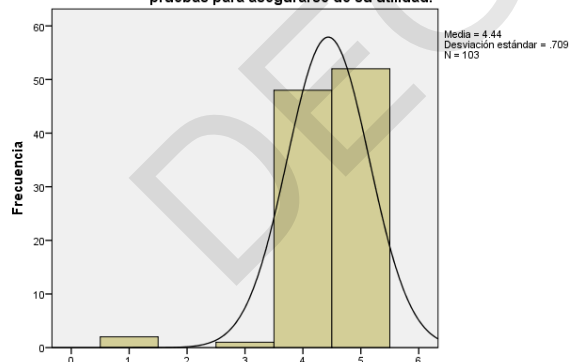
6.2 Mantiene una postura reflexiva y crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la pertinencia de uso de herramientas tecnológicas en el proceso.



6.2 Mantiene una postura reflexiva y crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la pertinencia de uso de herramientas tecnológicas en el proceso.

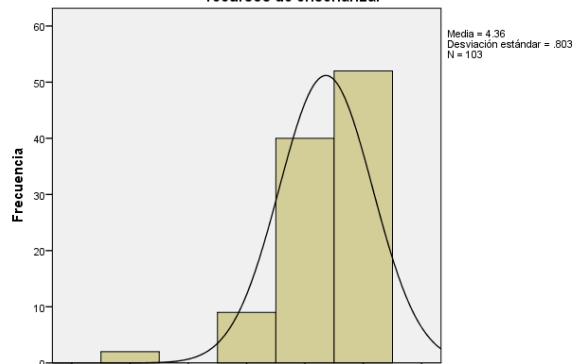
Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

6.3 Antes de usar algún recurso tecnológico en las clases, se informa y hace pruebas para asegurarse de su utilidad.



6.3 Antes de usar algún recurso tecnológico en las clases, se informa y hace pruebas para asegurarse de su utilidad.

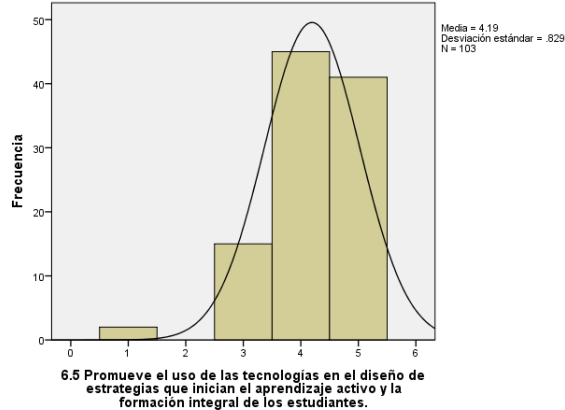
6.4 Puedo adaptar el uso de tecnologías para aprender sobre los diversos recursos de enseñanza.



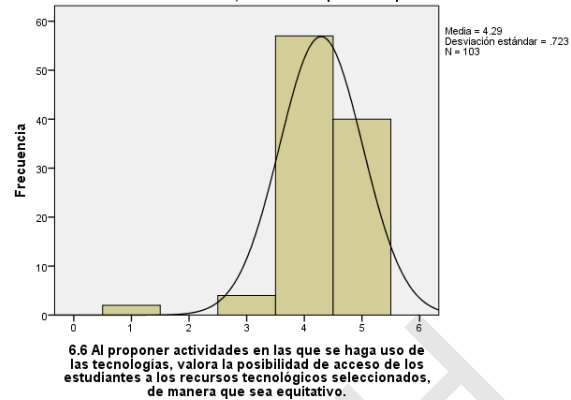
6.4 Puedo adaptar el uso de tecnologías para aprender sobre los diversos recursos de enseñanza.

Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

6.5 Promueve el uso de las tecnologías en el diseño de estrategias que inician el aprendizaje activo y la formación integral de los estudiantes.



6.6 Al proponer actividades en las que se haga uso de las tecnologías, valora la posibilidad de acceso de los estudiantes a los recursos tecnológicos seleccionados, de manera que sea equitativo.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK

Este componente del instrumento, corresponde al máximo nivel de complejidad, el cual no solo comprende la intersección de los diferentes conocimientos, sino que además requiere: comprensión sobre la representación de conceptos mediante el uso de tecnologías; conocimiento de técnicas pedagógicas que se valen de las tecnologías para enseñar los contenidos; conocimiento sobre el reconocimiento de las dificultades para la enseñanza de una disciplina y cómo la tecnología puede ser de ayuda para los estudiantes con dificultades; conocimiento sobre el conocimiento previo de los estudiantes y teorías que sustentan su pensar pedagógico; conocimiento de cómo las tecnologías pueden utilizarse para construir nuevo conocimiento, epistemologías o conservar antiguos conocimientos.

Desde que, para el 43.7% están de acuerdo con que los docentes pueden ejecutar clases que combinen adecuadamente habilidades sociales, tecnologías y métodos de enseñanza a educandos, el 39.8% están totalmente de acuerdo, el 12.6% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y, el 1.9% en desacuerdo. De la misma manera, el 44.7% de los entrevistados están de acuerdo con que el docente puede seleccionar tecnologías para utilizar en la clase, para mejorar lo que enseña,

cómo lo enseña y lo que los educandos aprenden, el 42.7% están totalmente de acuerdo, el 9.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y, el 1.9% totalmente en desacuerdo.

Del mismo modo, el 47.6% están de acuerdo con que los docentes pueden usar estrategias que combinan contenido, tecnologías y enfoques de enseñanza en una clase, el 37.9% totalmente de acuerdo, el 9.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 2.9% en desacuerdo y el 1.9% totalmente en desacuerdo. Así como, el 43.7% de los docentes están de acuerdo que pueden ayudar a otros a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y enfoques de enseñanza para ejecutar una clase, el 35.9% está totalmente de acuerdo, el 11.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 4.9% totalmente en desacuerdo y el 3.9% en desacuerdo.

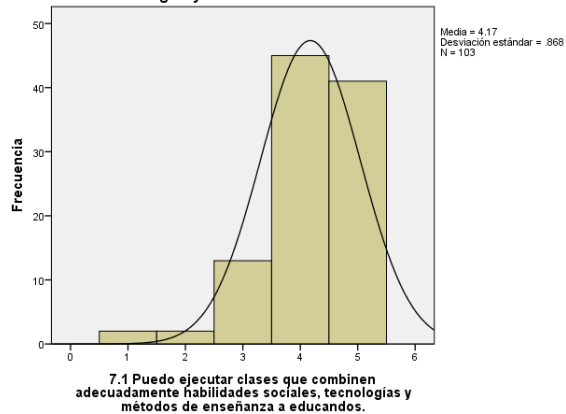
En lo que se refiere a poder elegir las tecnologías que mejoran el contenido de una clase el 50.5% de los docentes entrevistados están de acuerdo, el 40.8% están totalmente de acuerdo, el 3.9% en desacuerdo y el 2.9% en ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Y finalmente, el 43.7% de los entrevistados están de acuerdo en que todo docente debe aplicar al menos cinco herramientas tecnológicas que favorecen el desarrollo de proyectos educativos que promueven la producción de conocimiento, el 37.9% totalmente de acuerdo, 11.7% ni de acuerdo, ni en desacuerdo, el 3.9% totalmente en desacuerdo y, el 2.9% en desacuerdo.

Para cada una de las afirmaciones antes descritas se muestran los histogramas con la representatividad de los resultados obtenidos (véase Gráfica 4.12).

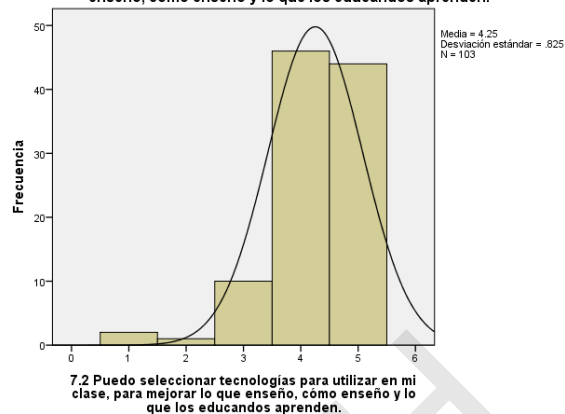
Gráficas 4. 12

Histograma con representatividad – Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK

7.1 Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente habilidades sociales, tecnologías y métodos de enseñanza a educandos.

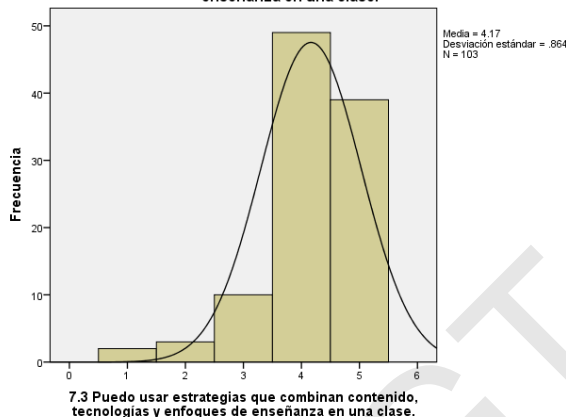


7.2 Puedo seleccionar tecnologías para utilizar en mi clase, para mejorar lo que enseño, cómo enseño y lo que los educandos aprenden.

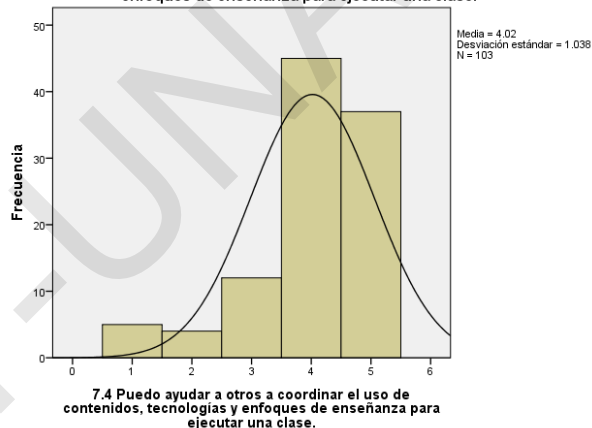


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

7.3 Puedo usar estrategias que combinan contenido, tecnologías y enfoques de enseñanza en una clase.

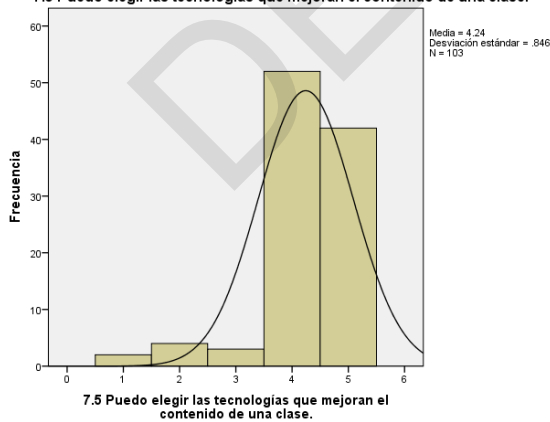


7.4 Puedo ayudar a otros a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y enfoques de enseñanza para ejecutar una clase.

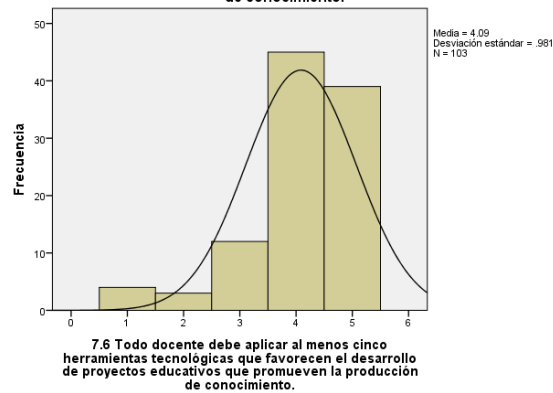


Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

7.5 Puedo elegir las tecnologías que mejoran el contenido de una clase.



7.6 Todo docente debe aplicar al menos cinco herramientas tecnológicas que favorecen el desarrollo de proyectos educativos que promueven la producción de conocimiento.



Fuente: elaboración propia a través de SPSS v.22

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este sentido amplio, y como un primer acercamiento al fenómeno en estudio, se hace necesario que se reitere que el propósito principal de la educación pública es hacer cumplir los derechos sociales y universales del ser, en busca de una sociedad justa y equitativa con aras de mejorar el futuro de las nuevas generaciones.

Se ha reconocido que la gestión de las actividades de una educación pública, de acuerdo con Ortíz-Ocaña (2021) que expresa “el arte de enseñar requiere no sólo el dominio del contenido científico y técnico por parte de profesor, sino que es necesario, además, y quizá lo más importante un saber especializado tapizado por lo educativo”. (24, página 2) (Ortíz-Ocaña, 2021). Incluye adicional, demostrar que la educación es núcleo del desarrollo social en vista que:

Las instituciones educativas son estructuras de progreso, que promueven el cambio y asumen un compromiso social, es decir, que no pueden verse como una entidad que sólo busca un beneficio económico a través de la gestión del conocimiento, sino que, por el contrario, éstas deben considerarse como contextos de gestión para el desarrollo y realización personal, y de promoción del cambio social. (18, página 8) (Romero-Medina, 2018).

En principio y teniendo en cuenta, que la población en donde se realizó esta investigación incluye las opiniones de docentes, educandos y autoridades de los Centros Educativos, es importante disponer de los insumos críticos en términos de competencias docentes, estilos de

aprendizaje de los educandos y necesidades e inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK) por parte del staff docente, lo que permitirá guiar al sistema educativo hacia una mejora significativa en los procesos de una educación pública como núcleo del desarrollo social y su implicancia en el desempeño laboral.

A partir de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados, de los cuales el C1 y C4 fueron adaptados por la tesista, el primero Competencias profesionales docentes y el segundo del modelo TPACK, aplicados ambos a docentes de los niveles de prebásica, básica y media, así como a las autoridades de los centros educativos de los 18 departamentos de Honduras. Adicional un instrumento C2 Estilos de aprendizaje de los educandos, aplicado a educandos de los grados de 9no, 10mo, 11avo y 12avo grado de al menos 10 departamentos de Honduras.

Los datos cuantitativos para los análisis de los estadísticos descriptivos y manejo inicial de la base de datos fueron realizados con el programa estadístico informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) sus siglas en inglés (IBM, versión 22). Se hicieron pruebas factoriales para calcular la prueba de normalidad como la de Kolmogorov-Smirnov ya que los datos resultaron tener una distribución no normal, por lo que para uso de pruebas no paramétricas se hizo uso del coeficiente de correlación de Spearman $P(\rho)$, Prueba de KMO y Bartlett, modelo de redes neuronales. Por otro lado, los datos cualitativos producto de la transcripción de los resultados de los instrumentos fueron analizados con el software Atlas.Ti, versión 22, haciendo uso de la técnica de triangulación y comparación generando una codificación y categorización de datos.

5.1. Competencias profesionales docentes desde la perspectiva desde el enfoque del cuerpo docente

Las competencias docentes como se ha podido argumentar en el estado del arte de este documento, hoy en día se enfocan en factores que contribuyan a que los docentes se formen no al

margen de la era tecnológica y de las nuevas necesidades educativas de los educandos en todos los niveles. En vista de ello, como se ha mencionado en párrafos anteriores la investigación de las competencias profesionales docentes se enfocó en analizar cuatro dimensiones de estas: la técnica, la metodológica, la social y la personal.

Como competencias técnicas parten de la diversidad y contextos de actuación, lo que permite ir creando los perfiles docentes idóneos a la experiencia, especialización y áreas docentes. La transformación de contenidos acorde a las unidades de significancia de sus educandos, sumado a la capacidad de resolver las limitantes de cada área de estudio y enseñanza se denotan en la flexibilidad y profesionalismo a la hora de considerar distintos criterios de evaluación, que se determinan posterior al análisis de diagnóstico para conocer como aprenden y que experiencias poseen sus educandos.

La capacidad de construir herramientas técnicas-pedagógicas de la mano de teorías, procedimientos y herramientas que fomenten en los educandos ser autodidactas, promoviendo así, en los educandos motivación por la calidad y mejora continua expresada con actividades de investigación y proyectos que ejemplifiquen el cómo estos han sido asimilados los contenidos y por ende su aprendizaje, es otro de los grandes resultados de la investigación.

En cuanto al desarrollo de la cooperación de trabajo en equipo entre los educandos con el propósito de desarrollar la capacidad de adaptación organizativa y tecnológica entre ellos, considerando así el desempeño de los jóvenes graduados de media en la búsqueda de soluciones y puesta en práctica de sus conocimiento teóricos en sus espacios laborales donde el desempeñarse con responsabilidad, solidaridad y conciencia de la biodiversidad (Cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género) que existen en estos espacios, le permitirá abrir su campo de oportunidades y de adquisición de experiencias profesionales.

La dimensión de competencias metodológicas en donde el docente tiene la labor de saber aplicar los conocimientos para búsqueda de solución de problemas transfiriendo con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas. Para ello, debe conocer los estilos de aprendizaje de sus educandos, aplicar estrategias didácticas que aprovechen el uso de todas las herramientas tecnológicas mediante el uso de las TIC como recurso y como contenido de aprendizaje para una mejora continua del curso, el cual debe enfocarse en el saber hacer en contextos reales para encontrar soluciones y transferirlas como aprendizajes y evaluaciones adecuadas a las necesidades de los educandos, con uso de diferentes técnicas evaluativas (coevaluación, autoevaluación, verbal, escrita y practica).

Por lo que respecta a la dimensión de competencias sociales, el docente es capaz de participar en procesos de gestión de investigación e innovación de proyectos educativos que contribuyan al trabajo educativo social, practicando la tolerancia y la búsqueda de consensos con equidad social. Por otra parte, el desarrollar las capacidades extracurriculares (lúdicas) de los educandos, estimulando la inclusión social educativa, integración colaborativa en proyectos sociales, promover y practicar empatía y tolerancia con sus educandos al diseñar e implementar proyectos sociales. El desarrollar en el educando habilidades relacionadas con el saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir a través de la realización de actividades para promover la integración y participación social de los educandos. En conclusión, el docente debe estar atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo.

Y finalmente, el componente de competencias personales en donde el docente es capaz de establecer confianza y empatía con los anhelos profesionales de los educandos promueve el

ejemplo en los educandos con base a la ética profesional, haciendo uso de instancias de dialogo-reflexión postulando la teoría crítica entre sus educandos. Adicional en esta categoría los docentes ejecutan prácticas pedagógicas que buscan trascender en el marco curricular. Con todo lo antes mencionado, el docente actúa responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.

5.2. Competencias profesionales docentes desde la mirada que tiene el director(a) del centro educativo

Por otro lado, se puede interpretar que la formación docente, desde la mirada que tiene el director(a) de los centros educativos, la que se concibe desde las principales fortalezas, dificultades o barreras que los docentes hoy en día presentan. Esto radica especialmente en lo retos que tiene el docente en la formación de aprendizajes del educando, dónde el diseño curricular tiene una función relevante y adicional el aporte que el docente le brinde al educando con el uso de la tecnología y las TICs en general.

Los directores entrevistados respondieron al instrumento C1-Competencias profesionales docentes adaptado desde su enfoque como autoridad educativa, con el que resalta la opinión de que los docentes como competencias técnicas en su mayoría poseen la capacidad para resolver problemas dentro de su área de estudio y enseñanza, aportan y/o evalúan soluciones alternativas o novedosas a los problemas vinculados con la construcción de herramientas técnicas-pedagógicas, haciendo uso adecuado de teorías, procedimientos y herramientas en el desarrollo profesional.

Otra de las competencias técnicas importantes y vanguardistas que los docentes deben fortalecer es la mejora continua educativa aplicando métodos de evaluación y medición de resultados que pueden enfatizarse a través de actividades de investigación y proyectos en función

de la asimilación del aprendizaje. Sin duda, otra de las competencias docentes es desarrollar la cooperación de trabajo en equipo entre los educandos.

En cuanto a las competencias metodológicas, de acuerdo a las necesidades de una educación inclusiva para los entrevistados es de vital importancia que los docentes tengan la capacidad de identificar los estilos de aprendizaje de cada uno de sus educandos y sea el docente quien vele porque el educando aprenda de la manera en que cada uno le sea más favorable, para ello aplicando nuevas estrategias didácticas que aprovechen el uso de todas las herramientas tecnológicas y las competencias digitales mediante el uso de las TIC como recurso y como contenido de aprendizaje.

Desde otro punto de vista, otra competencia que el docente debe enfatizar es el de diseñar y aplicar procesos y procedimientos en el marco de experiencias de aprendizaje de contextos reales para encontrar soluciones y transferirlas entre los educandos a través del uso de diferentes técnicas evaluativas (coevaluación, autoevaluación, verbal, escrita y práctica).

La competencia profesional docente en el ámbito social debe incluir de acuerdo con resultados de los entrevistados, la participación del docente en el proceso de gestión de investigación e innovación de proyectos educativos que contribuyan al trabajo educativo social, como el desarrollar las capacidades extracurriculares (lúdicas) de los educandos, estimulando la inclusión social educativa en donde se promueve la integración colaborativa en proyectos sociales en donde se busque relacionarse y convivir de manera participativa en una sociedad democrática, plural y cambiante lo que promoverá en los educandos habilidades relacionadas con el saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir.

En cuanto a la competencia profesional personal de los docentes, no siendo la más importante, pero si la que genera un impacto personal es que los docentes deben promover el

ejemplo en los educandos con base a la ética profesional confeccionando herramientas didácticas apropiadas a la práctica curricular, en efecto, conocer y transmitir la información necesaria para tomar decisiones respecto a la orientación profesional de los educandos. De modo similar, el docente debe practicar el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales. De la misma manera, el docente debe fortalecer las habilidades para comprender las normas éticas y sociales para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.

5.3. Estilos de aprendizaje de los educandos

Con este instrumento se buscó identificar los estilos de aprendizaje con lo que se determinan la forma en que los estudiantes abordan las situaciones académicas para tener un impacto positivo en la construcción de conocimiento sin desconocer las características de orden fisiológico como edad y desarrollo, y adicional incluir en el cuestionario el componente afectivo que podría ser la motivación. Es por ello, de acuerdo con Kolb esta herramienta permite afirmar que existen dos fases en las que los educandos tienden a inclinarse en una de ellas: a) de una experiencia directa y concreta: alumno activo; b) o bien de una experiencia abstracta, que es la que se tiene cuando se lee acerca de algo o cuando alguien lo cuenta: alumno teórico. Pero, de esta última se transforma en conocimiento cuando se concretiza en cualquiera de estas dos formas: 1) reflexionando y pensando sobre ellas: alumno reflexivo y, 2) experimentando de forma activa con la información recibida: alumno pragmático.

Por lo que los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento resumen en que los educandos de esta generación respetan a que aprenden mejor cuando se les es permitido tomar en cuenta sus propias ideas sobre un tema, analizando las ideas propuestas, en algunos casos, aprenden mejor cuando personalmente ponen en práctica la tarea siendo receptivos y con mente

abierta a aprender del contexto, y muy poco aprenden mejor basándose en sus intuiciones y sentimientos y siendo muy cuidadosos.

Del mismo modo, cuando los educandos están aprendiendo buscan razonar sobre las cosas que están sucediendo, siendo personas muy observadoras y abiertas a conocimientos y nuevas temáticas. Sin duda, muchos de ellos son reservados y tranquilos siendo personas activas responsables y racionales. Por otra parte, cuando aprenden son abiertos a nuevas experiencias, involucrándose en las diferentes actividades y prefiriendo ver los resultados a través de su propio trabajo. De modo similar, cuando aprenden prefieren hacer las cosas directamente, observando, tomando su tiempo antes de actuar.

Concluyendo que los educandos de esta generación se inclinan en su mayoría en vivir experiencias directas y concretas tomando en consideración la lectura teórica y científica que les permite validar estas experiencias en etapas de reflexión y pragmatismo.

5.4. Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

Este instrumento que fue adaptado por la autora de la tesis en un modelo que busca referir a que un conocimiento diferente al del conocimiento del contenido o de la tecnología que cualquier experto pueda adquirir y, también, ampliar el conocimiento pedagógico general que manejan los profesores como base para la enseñanza, es un beneficio que complementa las actividades docentes.

El escenario de respuestas fue escalar en vista de tomar en consideración las opiniones más favorables (totalmente de acuerdo y de acuerdo) sobre las diferentes dimensiones que el mismo instrumento conforma.

En la dimensión del Conocimiento Tecnológico TK, los docentes entrevistados consideran que el aprendizaje y uso de las tecnologías a lo largo de la vida es necesario para la

práctica de la enseñanza y útil en la solución de las desigualdades educativas; con actitud positiva los docentes exploran distintas posibilidades de uso de las tecnologías participando en procesos de formación y actualización a través del diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital y tecnológica que favorezcan las situaciones de aprendizaje. De la misma manera, el docente promueve en el marco de sus capacidades, conocimientos y áreas de competencia el uso de recursos tecnológicos para el aula entre sus colegas.

En el Conocimientos de Contenidos CK, los docentes deben conocer y evidenciar suficientes conocimientos de los sistemas operativos Windows/Office 365 para guiar a los educandos en el uso de estos, o si no, promover dentro de la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes la gestión e integración de las TICs como mecanismos para transformar, adaptar o crear nuevas formas o estilos de aprendizaje.

En el componente Conocimientos Pedagógicos PK, el docente muestra el conocimiento sobre cómo se enseña, haciendo uso de la integración de recursos y herramientas tecnológicas en la ejecución de actividades de clase, reconociendo el valor y la potencialidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el momento de planificar sus actividades de clase y de involucrar en estas actividades a los educandos. Asimismo, los docentes pueden adaptar su enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje, conscientes de los aciertos y puntos de mejora de sus educandos en lo referente a la comprensión de los aprendizajes.

Los Conocimientos Pedagógicos del Contenido PCK, que corresponde al conocimiento que tiene el docente de cómo enseñar una disciplina específica, resulta que ellos utilizan una amplia variedad de enfoques docentes de manera efectiva para guiar el pensamiento y el aprendizaje de los educandos, diseñan evaluaciones diferenciadas a los educandos que aprenden

con diferentes estilos de aprendizaje y en la búsqueda continua de información sobre la manera en que el docente usa las tecnologías y sobre cómo puede mejorarlas.

El Conocimiento Tecnológico del Contenido TCK, ha recogido resultados de las percepciones de los docentes indicando que uno de cada tres docentes conoce herramientas tecnológicas que pueden usar para comprender y enseñar la clase tanto de manera teórica como práctica, identifican los objetivos de aprendizaje, las necesidades y expectativas de los educandos para decidir cuáles son las tecnologías de información y comunicación más apropiadas para usar en clase. Asimismo, uno de cada tres docentes continúa formándose en el manejo de herramientas tecnológicas y su incorporación al salón de clase por medio de talleres y otras actividades.

La dimensión de Conocimiento Tecnológico Pedagógico TPK, que es la que expresa la comprensión de cómo la tecnología influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre los beneficios y problemas, las estrategias y técnicas de aplicación de las TIC, así como la capacidad de diseñar usos innovadores en el contexto educativo, enfatizan los docentes que utilizan de manera ética, pertinente y responsable las herramientas tecnológicas para crear nuevas formas de construir el proceso de enseñanza-aprendizaje, manteniendo una postura reflexiva y crítica sobre el proceso y la pertinencia de uso de herramientas tecnológicas en el proceso.

Por lo que respecta a la última dimensión, que potencia las respuestas de los docentes sobre el modelo TPACK en docencia, en donde son capaces de combinar adecuadamente habilidades sociales, tecnologías y métodos de enseñanza a educandos, promoviendo en sus educandos las habilidades en tecnología, lecto-escritura, habilidades sociales, matemáticas y tecnológicas, teniendo conocimientos de cómo las tecnologías pueden utilizarse para construir nuevo conocimiento, epistemologías o conservar antiguos conocimientos. De la misma manera,

los docentes pueden mejorar lo que enseñan, cómo lo enseñan y lo que los educandos aprenden. Así como, pueden elegir las tecnologías que mejoran el contenido de una clase.

5.5. Análisis hermenético interpretativo

Adicional, a lo planteado anteriormente, se llevó a cabo un análisis hermenético interpretativo de los resultados que se obtuvieron de las opiniones de los docentes, educandos y autoridades de los centros educativos (director(a)) sobre las competencias profesionales docentes y los estilos de aprendizaje de los educandos. El parámetro designado para categorización y de aplicación fue a docentes de los niveles de prebásica, básica y media, con experiencia profesional en promedio de más de 6 años; directores de centros educativos de básica y media, con una experiencia profesional en promedio de más de 10 años; los educandos de los grados de noveno, décimo, onceavo y doceavo grado. Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó ATLAS.ti (versión 22, Scientific Software Development GmbH, Berlín, Alemania) como un enfoque que le permite extraer, categorizar y vincular segmentos de datos de una amplia variedad y volumen de documentos.

Inicialmente, a través del ATLAS.ti y de una manera rápida se elaboró una nube de palabras, para obtener una visión del contenido recogido, analizado e incluido en el presente análisis de información, que detalla e identifica de que temática o conceptos se trata o podría llegar a trarse el documento (veáse Figura 5.1).

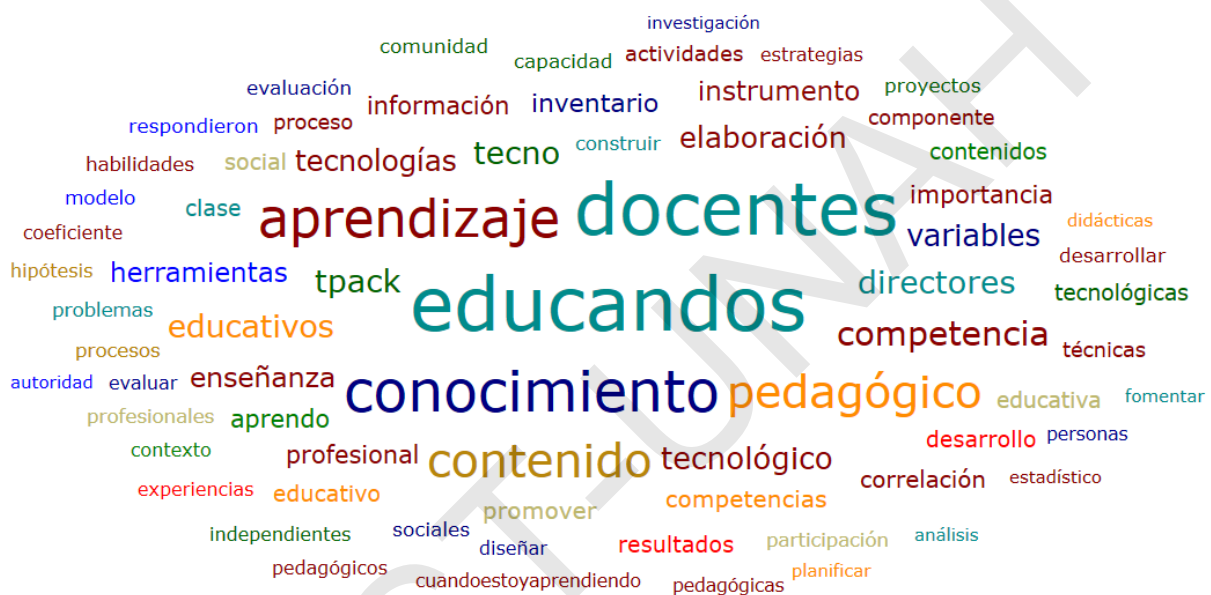
Según su análisis, el software ha permitido la generación de las Figuras 5.2 – 5.7, la Tabla 5.1, como se muestra en la sección de resultados en la red semántica.

La Figura 5.2 muestra la proporción discursiva de los actores claves, donde el 41% concentró sus opiniones en comentar sobre las competencias profesionales docentes, otro 30% en relación con los estilos de aprendizaje de los educandos, el 7% opiniones de los directores de los

centros educativos vinculado a competencias docentes y 22% en el inventario sobre conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK). Así, en el proceso de codificación surgieron una serie de códigos, los cuales se relacionaron con las categorías a priori y códigos emergentes a través de la siguiente red semántica (ver Figura 5.3).

Figura 5. 1

Nube de palabras



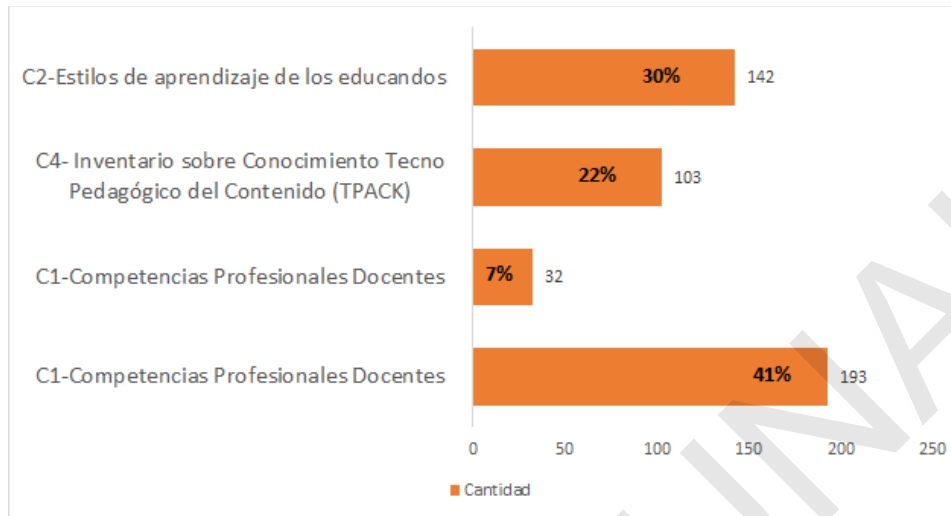
Fuente: elaboración propia a través de ATLAS.ti v.22

La Figura 5.3 se refiere a la construcción de significados a partir de las categorías a priori y los discursos de los 225 informantes clave vinculados al C1-Competencias profesionales docentes. Los resultados de los índices de emergencia (EDI) muestran la existencia de códigos ordinarios y códigos emergentes. Los códigos emergentes subyacen a la frecuencia más alta que la media aritmética de la suma del enraizamiento (E) y la densidad (D) que se muestran en la figura siguiente con el color azul, de la siguiente manera: Evaluación: E = 17, D = 4, IDE = 21; Desarrollar: E = 16, D = 2, IDE = 18; Conocimiento: E = 36, D = 15, IDE = 51; Enseñanza: E = 23, D = 3, IDE = 26; Resolver problemas: E = 6, D = 11, IDE = 17; Proyectos educativos: E = 10, D = 2, IDE = 12; Profesionalismo: E = 4, D = 10, IDE = 14; Aprendizaje: E = 50, D = 2, IDE

=52; Responsabilidad: E = 7, D = 13, IDE = 20; y Uso de las TICs: E = 24, D = 2, IDE = 26 (véase Tabla 5.1).

Figura 5. 2

Proporción discursiva de los actores claves



Fuente: elaboración propia a través de ATLAS.ti v.22

En cuanto a la construcción de significados a partir de las categorías a priori y los discursos de los 142 informantes clave vinculados al C2-Estilos de aprendizaje de los educandos, los códigos emergentes subyacen a la frecuencia más alta que la media aritmética de la suma del enraizamiento (E) y la densidad (D) que se muestran de igual manera resaltados con el color azul, de la siguiente manera: Responsabilidad: E = 7, D = 13 , IDE = 20; Aprendizaje: E = 50, D = 2, IDE = 52; Conocimiento: E = 36, D = 15, IDE = 51; y Evaluación: E = 17, D = 4, IDE = 21 (véase Figura 5.4). Y finalmente en la Figura 5.5 se muestra la construcción de significados a partir de las categorías a priori y los discursos del resto de los entrevistados (103) informantes claves vinculados al C4-Inventario sobre Conocimiento Tecnológico del Contenido (TPACK), los códigos emergentes con alta de la media aritmética entre el enraizamiento (E) y la densidad (D) detallan: Evaluación: E = 17, D = 4, IDE = 21; Desarrollar: E = 16, D = 2, IDE = 18; Conocimiento: E = 36, D = 15, IDE = 51; Enseñanza: E = 23, D = 5, IDE = 28; Resolver

Aprendizaje: E = 50, D = 2, IDE = 52; Responsabilidad: E = 7, D = 13, IDE = 20; y Uso de las TICs: E = 24, D = 2, IDE = 26.

Categorías apriorísticas y códigos emergentes Competencias profesionales docentes

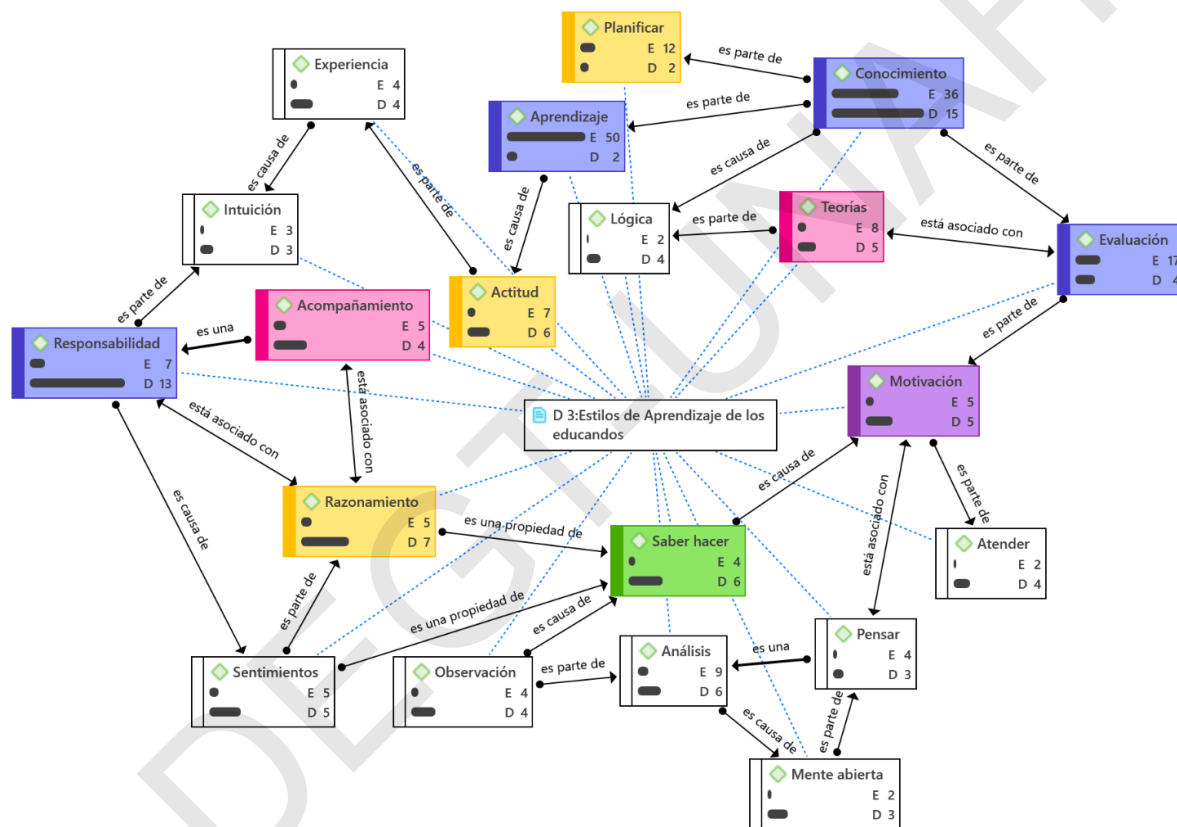


La Figura 5.6 muestra la concentración discursiva del diagrama de Sankey; el flujo de las líneas muestra el ancho proporcional a la cantidad de flujo discursivo de todos los entrevistados agrupados en docentes, directores y educandos de Honduras. Se muestra el detalle del documento

de la tabla con valores normalizados de las categorías apriorísticas y códigos emergentes (véase Figura 5.7), que resalta los códigos más destacados dentro de los análisis de las tres categorías apriorísticas y códigos emergentes antes explicadas. Resultando las más importantes: el conocimiento, el profesionalismo, la evaluación, el desarrollo, la enseñanza, los proyectos educativos, el uso de las TICs, resolver problemas, el aprendizaje y la responsabilidad.

Figura 5.4

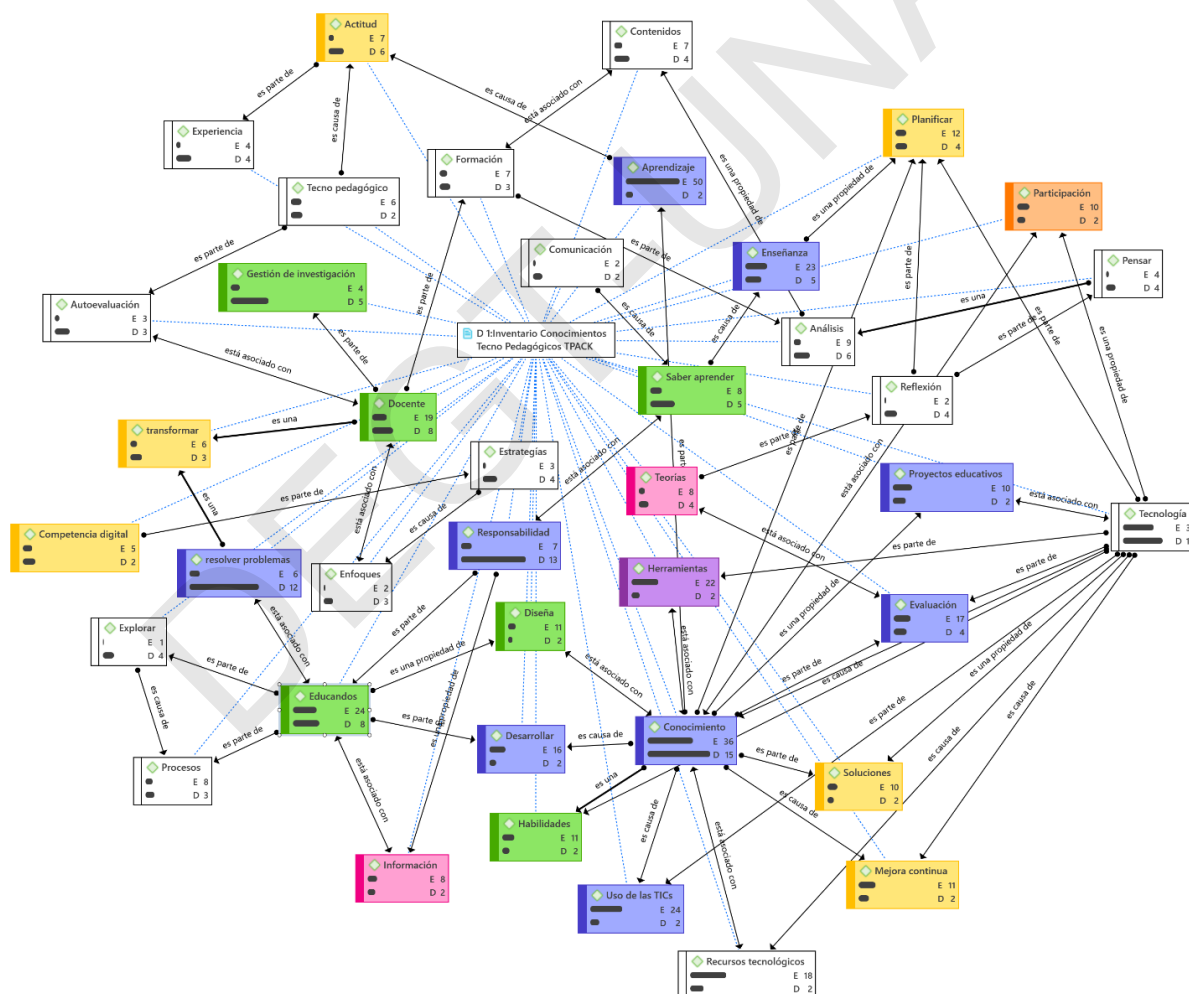
Categorías apriorísticas y códigos emergentes Estilos de aprendizaje de los educandos



Fuente: elaboración propia a través de ATLAS.ti v.22

De acuerdo con la Tabla 5.1 y Figura 5.6 permite detectar la frecuencia de los códigos ante los informantes claves y su concentración porcentual, por ejemplo: el caso del informante clave desde la perspectiva de los docentes y directores de centros educativos (55.96%) donde los discursos analizados estuvieron enfocado básicamente en el código Aprendizaje que representa el 15.54%, Conocimiento (9.84%), Evaluación y Desarrollo (6.74% en cada caso), Enseñanza y

Categorías apriorísticas y códigos emergentes Inventario TPACK



Derechos reservados 386

Figura 5. 6
Diagrama de Sankey


Fuente: elaboración propia a través de ATLAS.ti v.22

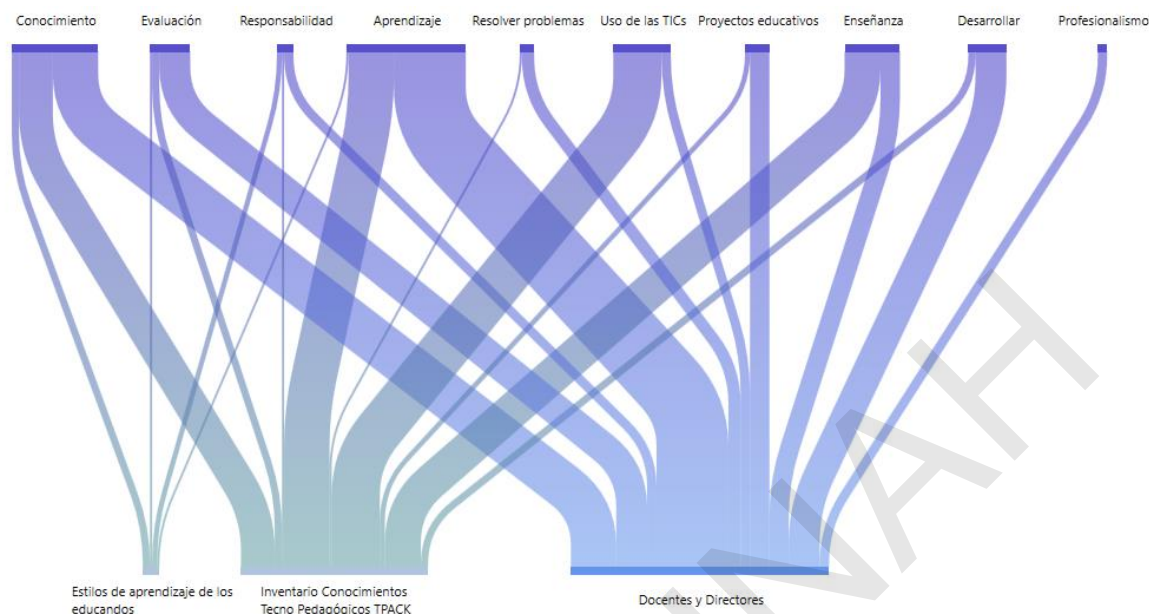
Tabla 5. 1
Tabla Co-ocurrencia código-documento y diagrama de Sankey

		1: Inventario Co...	3: Estilos de apr...	Docentes y Dire...	Totales
		50	11	2 109	
◆ Aprendizaje	50	19 24.36% 9.84%	1 14.29% 0.52%	30 27.78% 15.54%	50 25.91% 25.91%
◆ Conocimiento	36	14 17.95% 7.25%	3 42.86% 1.55%	19 17.59% 9.84%	36 18.65% 18.65%
◆ Desarrollar	16	3 3.85% 1.55%		13 12.04% 6.74%	16 8.29% 8.29%
◆ Enseñanza	23	15 19.23% 7.77%		8 7.41% 4.15%	23 11.92% 11.92%
◆ Evaluación	17	3 3.85% 1.55%	1 14.29% 0.52%	13 12.04% 6.74%	17 8.81% 8.81%
◆ Profesionalismo	4			4 3.70% 2.07%	4 2.07% 2.07%
◆ Proyectos educativos	10	2 2.56% 1.04%		8 7.41% 4.15%	10 5.18% 5.18%
◆ Resolver problemas	6	1 1.28% 0.52%		5 4.63% 2.59%	6 3.11% 3.11%
◆ Responsabilidad	7	1 1.28% 0.52%	2 28.57% 1.04%	4 3.70% 2.07%	7 3.63% 3.63%
◆ Uso de las TICs	24	20 25.64% 10.36%		4 3.70% 2.07%	24 12.44% 12.44%
Totales		78 100.00% 40.41%	7 100.00% 3.63%	108 100.00% 55.96%	193 100.00% 100.00%

Fuente: elaboración propia a través de ATLAS.ti v.22

Figura 5. 7

Valores normalizados de las categorías emergentes



Fuente: elaboración propia a través de ATLAS.ti v.22

El trabajo investigativo realizado y los hallazgos obtenidos permiten un aporte para conocimiento y reflexión sobre la educación pública como núcleo del desarrollo social y su impacto en el desempeño laboral, por parte de los actores directos como ser los docentes y educandos, así mismo como por los empleadores de jóvenes recién graduados que comienzan su incorporación en el ámbito laboral. También, es importante reconocer las limitaciones en cuanto al alcance de la información recopilada y su interpretación; aunado a ello, es importante considerar que ningún tema investigado concluye con los hallazgos y las limitaciones, sino dan paso a continuar o dar seguimiento a estas aristas investigativas no codificadas.

Limitaciones por considerar

En el proceso de investigación no solo es descubrir conocimientos, sino confrontar muchas limitaciones que pueden afectar la ejecución del proceso investigativo, en este caso se puede detallar que existieron limitaciones metodológicas en cuanto a la recepción de respuesta por parte

de la muestra seleccionada. El desinterés, la indiferencia y hasta la incredulidad de la población estudiada, en tomar tiempo para responder a instrumentos de recolección de información, limita obtener la percepción representativa acorde al muestreo inicial realizado. No obstante, las relaciones significativas entre las variables de estudio pudieron completarse como corresponde. La muestra seleccionada fue a través de muestreo aleatorio estratificado, por lo que no se puede generalizar. Esto significa que, se realizó solo una aproximación a la realidad investigada.

Por lo que respecta, a la forma en que se recopilaron los datos, algunos de los entrevistados aludieron que el instrumento utilizado era extenso y en muchos de los casos les limitaba el tiempo disponible para poder responder de manera fortuita. Esto se menciona con el propósito de que los futuros investigadores, consideren esta posible deficiencia y de acuerdo con las características de la muestra seleccionada tenga a bien revisar exhaustivamente los métodos específicos y diferenciados de recopilación de información.

El estudio investigó muchos elementos o factores vinculados al sistema educativo del país, enfocado en varios actores directos y participes del quehacer del sector, se obtuvieron resultados positivos, pero es posible que estos hallazgos no sean extensibles para uso en otros países de la región, sino de manera exclusiva para una propuesta de modelo educativo nacional.

La tesis constituye el documento donde el doctorando trata de ordenar, sistematizar con coherencia, estilo personal y fundamentación sólida los resultados del proceso de investigación llevado a cabo. No se trata de mostrar todos los aspectos y detalles del proceso de investigación, sino de recuperar los elementos que se consideran fundamentales para reflejar, entre otros, el por qué y para qué se realizó el trabajo, cuál es el objeto de estudio, la forma en que se abordó y los resultados, conclusiones y recomendaciones a las que se arribó. (155, p.4)

CAPÍTULO VI. DISEÑO DE PROPUESTA DE MODELO EDUCATIVO PARA HONDURAS

Educación para ser libres!

La educación de hoy en día requiere que estemos interconectados con la era cambiante de las necesidades que surgen a medida de los cambios constantes. Es ineludible evitar la responsabilidad que los padres de familia tienen en educar a las nuevas generaciones con visión a enfrentar las dificultades y los retos vanguardistas que exige el mundo empresarial. Es trillada la frase que dice “el presente y el futuro de una nación están en los niños y jóvenes”, pero, no deja de ser la realidad y el accionar por el que las autoridades educativas de los países deben trabajar para lograr así un país será más próspero, justo y libre.

Considerando la dinámica de la era digital en el siglo 21 y el nuevo paradigma de la cuarta revolución industrial, se hace necesario la revisión de las competencias profesionales docentes de la educación nacional, con el propósito de transmitir conocimientos adecuados a los educandos para competir con éxito en el mundo laboral actual.

Para lograr avances en educación, se hace necesario garantizar el acceso a ella, asegurar una calidad educativa transformadora y con visión hacia la era tecnológica, incluyente y sobre todo que se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de Honduras tengan las habilidades y competencias básicas para sobrellevar los retos del mundo empresarial, personal y social.

Sumado a la necesidad de actualización de los contenidos académicos es la importancia para la economía nacional, que un profesional de excelencia este artillado de las competencias requeridas para contribuir con éxito a mejorar los índices de competitividad de las empresas particulares donde sea empleado al contar con las habilidades de uso y manejo de las herramientas y conocimientos técnicos requeridos para solventar los problemas más comunes en el campo de las finanzas, de la investigación, de la organización y la administración empresarial.

Tabla de contenido

SIGLAS Y ACRÓNIMOS	393
PRESENTACIÓN	394
Voces de los entrevistados	398
RESUMEN EJECUTIVO	399
INTRODUCCIÓN	403
Necesidad de transformar el modelo educativo	403
Fines de la educación	409
Los principales ejes del Modelo Educativo	415
I. El planteamiento curricular	421
Educación para el desarrollo	422
Cultura escolar: transformación e impacto en la promoción de aprendizajes	425
II. Estado, sociedad y educación	426
La escuela como una comunidad con autonomía de gestión	428
Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica	429
III. Escenarios y afectaciones en la profesionalización docente	431
Labor y vocación docente: generación de cambio	433
IV. Inclusión y equidad	434
Planteamiento curricular incluyente	437
Intervención sistémica y estratégica	438
Condiciones equitativas de las escuelas	440
V. Gobernabilidad y gobernanza del sistema educativo	442
El poder legislativo	443
Participación de agentes de desarrollo en la educación	445
REFLEXIONES FINALES	446
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	449

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CNB	Currículo Nacional Básico
COVID-19	Enfermedad respiratoria muy contagiosa causada por el virus SARS-CoV-2
FEREMA	Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PIB	Producto Interno Bruto
SSATP	Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos
SUMMA	Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe
TICs	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación
UPNFM	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

PRESENTACIÓN

La estructura del sistema nacional de Educación en Honduras según la Ley Fundamental de Educación (2012) está conformado por los componentes siguientes: “i) educación formal, ii) educación no formal y iii) educación informal. La educación formal se organiza en una secuencia regular de niveles con sujeción a pautas curriculares, progresivas, conducentes a grados y títulos” (p.5).

La educación formal de acuerdo con la Secretaría de Educación (2018) se organiza en los niveles de prebásica, básica, media y superior, donde:

El nivel prebásico que tiene como finalidad favorecer el crecimiento y desarrollo integral de las capacidades físicas y motoras, socioafectivas, lingüísticas y cognitivas en los niños, para su adaptación total en el contexto escolar y comunitario. La cobertura de este nivel corresponde a educandos entre las edades de referencia de 4, 5 y 6 años.

El nivel de educación básica orienta hacia la formación integral de los educandos en sus dimensiones físicas, efectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo con los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en el currículo prescrito para este nivel, los cuales permiten continuar el proceso educativo formal. Consta de 9 años, con edades de referencia desde los 6 a los catorce años y se divide en 3 ciclos secuenciales y continuos de 3 años cada uno. Además de la evaluación anual, cada ciclo será evaluado como un todo.

La educación Media tiene como propósito ofrecer la experiencia formativa para incorporarse al mundo del trabajo y/o proseguir estudios en el nivel superior, mediante la adquisición y construcción de conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para su vida personal y social; así como para el desarrollo económico, sociocultural, científico y

tecnológico del país. Comprende las edades de referencia entre los quince a los diecisiete años y su culminación dará al otorgamiento del título conforme al grado académico determinado por la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación.

Y, por último, la educación superior que es el nivel educativo al que tienen acceso los educandos después de haber aprobado la educación media. La educación universitaria o superior es objeto de una ley especial. (p.15)

De acuerdo con Castillo (2003) Honduras es un país en el que, a pesar de los esfuerzos por alcanzar la universalización de la educación, todavía existen grandes diferencias entre los distintos niveles educativos, por lo que:

La preocupación del gobierno de Honduras debe centrarse en aumentar la cobertura de la educación y en cómo conciliar la cobertura y la calidad del docente con la equidad en el logro de dichos objetivos. La mayor cobertura educativa se da en el nivel primario, mientras que los niveles preescolar y secundario se encuentran extremadamente descuidados. Existe una discontinuidad en el sistema educativo, debido a que sólo el 34% de los alumnos que ingresan a la educación primaria continúan en el nivel secundario. Las tasas de matrícula muestran claras diferencias entre los municipios del país, y se observa que sólo un 24.8% de los mismos presenta tasas superiores a la media nacional. En este sentido, es necesario aunar esfuerzos para implementar estrategias que reduzcan las brechas existentes en términos educativos entre los diferentes municipios del país. (p.7)

Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos, SSATP, (2021) detalla que, Honduras asumió el compromiso del cumplimiento del Objetivo ODS-4 de la agenda, el que establece:

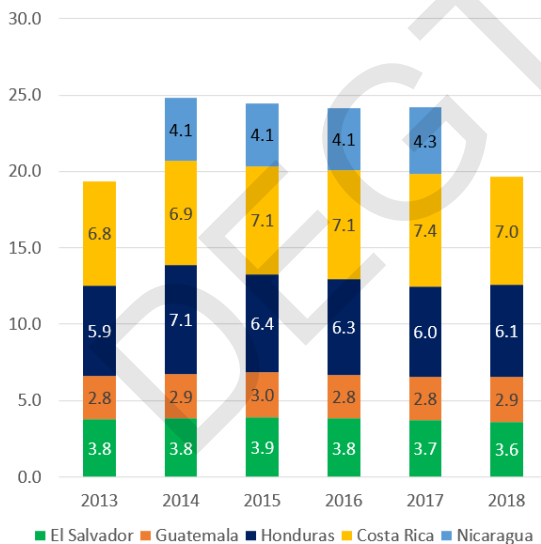
La necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, para lo que es preciso avanzar en el

logro de una educación que no deje a nadie atrás, fomente la convivencia, el aprovechamiento de las tecnologías digitales, el aprendizaje colaborativo y la adquisición de competencias como la empatía, la autonomía, el trabajo en equipo, la resiliencia o la personalidad innovadora y emprendedora, en aras de preparar a la ciudadanía para afrontar un contexto social, humano, laboral y económico cambiante. (p.5)

De acuerdo con el Currículo Nacional Básico de Honduras (2003), la estructura curricular hace especial énfasis en que “promueve la transformación educativa parte de la organización curricular por áreas que cualifican cada uno de los niveles educativos del sistema y a la vez definen los alcances, la intencionalidad y el contenido curricular para cada una de ellas” (p.23)

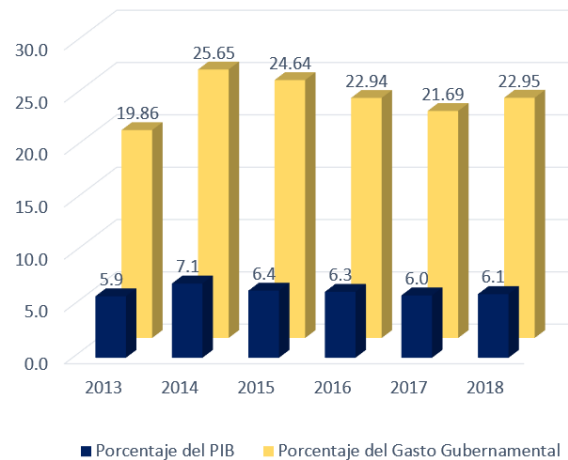
Gráfica 6. 1

Gasto público en educación como porcentaje del PIB (%) en Centroamérica



Gráfica 6. 2

Gasto público en Educación- Porcentaje del PIB (%) y Porcentaje Gubernamental en Honduras (%)



Fuente: elaboración propia con base en datos extraídos de <http://data.uis.unesco.org/>

El gasto público en educación en Honduras es alto de acuerdo con las normas internacionales. El sector de educación en Honduras representa la proporción más grande de

gasto del sector público y aproximadamente 26 por ciento del gasto social, habiendo alcanzado USD\$ 1.4 millones en 2014. El gasto público en educación representa un 7.1 por ciento del PIB en 2014, pero promedió 6.3 por ciento del PIB entre 2013 y 2018, después de alcanzar un máximo histórico de 7.1 por ciento del PIB en 2014. Este gasto en educación no solamente es alto al compararlo con sus vecinos en Centroamérica, sino también para los estándares (Gráficas 6.1 y 6.2).

Voces de los entrevistados



RESUMEN EJECUTIVO

La presente propuesta de modelo educativo surge de la necesidad de actualizar la dinámica tecno pedagógica en el marco de las expectativas y los cambios sistemáticos y didácticos que tienen espacio en las aulas de clase. La articulación existente entre los miembros de la comunidad educativa con el fin de colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos. Además de que se forme a un profesorado reflexivo y didácticamente activo, comprometido a fomentar con conciencia de que las relaciones de enseñanza deben procurara acciones con propósitos de transformación no solo en el ámbito de las prácticas de aula sino también en el contexto social más amplio.

I. Planteamiento curricular. Se plantea un perfil del egresado, dónde se plasma un perfil de egreso que indica la progresión de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato, que implica también fomentar el domino del contenido científico y técnico por parte de profesor, en donde enseñar, no basta con saber la asignatura o el título atinado de un libro, en el que se precisa que los profesores deben tener conocimientos pedagógicos y habilidades curriculares para poder enseñar con sentido y de manera significativa. A partir de un enfoque humanista, y con base en hallazgos de la investigación educativa, se introducen las directrices del nuevo currículo de la educación básica, el cual se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que contribuyen al desarrollo integral de los educandos y que les permiten aprender a lo largo de la vida. Adicional a los campos de la formación académica, se incorpora el desarrollo personal y social de los estudiantes como parte integral del currículo, con énfasis especial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. De igual manera, se otorga la

facultad a las escuelas de gestionar autonomía curricular y administrativa, con lo cual podrán adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus educandos y su medio.

II. Estado, Sociedad y Educación. Se plantea que la escuela debe ser un mecanismo para crear conciencia crítica liberadora hacia el sistema educativo actual, lleno de brechas de desigualdad, en el que se benefician a pocos por la falta de acceso a una educación de calidad, que debe dar cumplimiento a los mandatos de garantizar y mejorar las condiciones básicas de desarrollo integral de los niños, las niñas y los jóvenes, con el propósito de promover cambios en la sociedad de manera ética y responsable socialmente.

Adicionalmente, es importante que desde el sector educativo se generen las sinergias entre lo académico y laboral como elemento primordial para vincular mejores opciones laborales y por ende económicas en la población educativa, con el desarrollo de competencias y habilidades acorde a las necesidades del mercado laboral.

Para lo anterior, la escuela como una comunidad con autonomía de gestión, direcciona procesos de capacitación y potenciación implementando nuevos programas, nuevas tecnologías, nuevas prácticas y metodologías educativas acorde con los contextos y espacios de aprendizaje establecidos previamente.

Finalmente, es importante la gestión de asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica, en el cual uno de los grandes retos del sistema educativo sigue siendo la consolidación de capacidades docentes para avanzar en el fortalecimiento de sistemas de apoyo técnico-pedagógico para atender las necesidades específicas de las escuelas y los docentes, y acompañar el cumplimiento de su labor de acuerdo con las políticas nacionales.

III. Escenarios y afectaciones en la profesionalización docente. El docente es considerado como un profesional que se dedica a velar por el bienestar y mejora de sus educandos, no solo creando los espacios de aprendizaje incluyentes, sino haciendo uso de las tecnologías de información y comunicación, alineado a través de un currículo nacional básico que les permita de manera particular adaptaciones de ser necesarias acordes a los contextos específicos. Para lograrlo, se plantea el reto de abordar el uso de las tecnologías en espacios educativos, y lo que es aún más relevante, mediar los efectos que tiene la hiperconectividad en el día a día de los más jóvenes y cómo influye el uso de esas herramientas, durante su tiempo de ocio y de dedicación escolar.

IV. Inclusión y equidad. Una educación inclusiva busca mejorar el desempeño académico, social y emocional de las personas. La inclusión de educandos de diferentes grupos sociales, orígenes étnicos entre otros, en las aulas y escuelas públicas, permitirá echar abajo la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación.

Otro elemento importante de la inclusión y equidad es incorporar y dar cumplimiento a los nuevos paradigmas educativos implementados con éxito en países desarrollados, en donde las necesidades y posibilidades de los educandos son esenciales para el éxito en su ejecución.

En último lugar, se considera que la inclusión educativa es “un proceso gradual de transformaciones y cambios que apunta a eliminar las barreras que causan exclusiones en el sistema educativo. Por lo tanto, no solo visibiliza la atención sobre las capacidades diferentes en el aula” (Cantor et al., 2021, p54).

V. La gobernabilidad y gobernanza del sistema educativo. Se definen los mecanismos institucionales para una gobernanza efectiva, basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo y la coordinación entre ellos: gobierno, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil, organismos e instituciones de apoyo al sector, entre otros.

Con la implementación de esta propuesta de modelo se pretende poner a disposición del sistema educativo los instrumentos de intervención, para que los niños, las niñas y los jóvenes puedan tener acceso a una educación de calidad no importando sus orígenes, creencias y religión, a través de estrategias didácticas vanguardistas, con la finalidad de contribuir y promover el aprendizaje, la participación y la integración entre los educandos y docentes, generando un país con normas de convivencia con la comunidad educativa.

INTRODUCCIÓN

Necesidad de transformar el modelo educativo

Los sistemas educativos que atraviesan dificultades carecen de “uno o de varios de los cuatro elementos clave para el aprendizaje en el ámbito escolar: estudiantes preparados, enseñanza eficaz, insumos centrados en el aprendizaje, y directores de escuela calificados y gobernanza adecuada que aglutine todos estos elementos” (BIRF/BM, 2018, p.9).

El impacto de la calidad educativa como una inversión social y articulada con el desarrollo de competencias y habilidades, promueve que los jóvenes se inserten en el campo productivo y realicen un buen desempeño laboral. Como es el caso en Honduras, esto se puede medir a razón de las causales como: baja asignación presupuestaria para todos los componentes del sistema educativo, lo que genera problemas de acceso a la educación que provocan repercusiones en el rezago educativo; falta de políticas intervencionistas del estado para estructurar y dar forma a las funciones reproductivas de la educación. De manera que, se evidencia alta población de docentes sin carga académica y evidentemente las escuelas juegan un rol primordial en promover los intereses de las clases dominantes. (Véase Figura 6.3).

Figura 6. 1

Por qué no se produce aprendizaje: cuatro factores inmediatos que fallan



Fuente: BIRF/BM (2018, p.10)

En ese sentido, el modelo educativo necesita renovarse con la finalidad de formar una sociedad con calidad educativa, plural, democrática e incluyente. Por lo cual se propone, un enfoque desde un modelo humanista, que promueva una transformación positiva de la realidad personal y social, a través del acompañamiento docente desde una perspectiva de construcción de propios proyectos de formación, activos, abiertos y creativos hacia la maduración y autorrealización de los educandos.

En el año 2002 de acuerdo con el Currículo Nacional Básico (CNB) de Honduras (2003) planteaba que las y los egresados de los centros educativos no estaban formados para el manejo de las nuevas tecnologías relacionadas con los procesos productivos del país:

La desarticulación del currículo en la práctica generaba aún mayores dificultades a los y las egresadas para insertarse en el mundo laboral y en sus estudios superiores. Era evidente la ausencia de normas de desempeño institucional y de desempeño del personal docente, así como era evidente la ausencia de un adecuado sistema de evaluación del rendimiento del alumnado y del resto de los elementos que constituyen la base del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las diferentes actividades productivas del país son realizadas por personal que, en su mayoría, posee calificaciones muy bajas, lo que imposibilita el desarrollo de trabajos de calidad. (p.9)

En ese momento, el panorama educativo nacional enfrentaba enormes desafíos y carencias: la tasa de repitencia en el nivel primario era del 9.7% en las escuelas oficiales, en la educación secundaria era de 10.3%. Acorde a esa realidad, el Gobierno a través de la Secretaría de Educación durante el 2010 reportó en informe de Secretaría de Estado en el Despacho de la Presidencia (2011), con diferentes acciones en el sistema educativo amplió la cobertura en un dos (2 %) por ciento en relación a los años anteriores incluyendo todos los niveles del Sistema de

Educación y redujo el analfabetismo en 15%. También, con la implementación de varios programas dirigidos a los niños y niñas, jóvenes y adultos, redujo el ausentismo, la deserción escolar y aumento el nivel de escolaridad. En términos de calidad y eficiencia se fortaleció las transformaciones para alcanzar una educación para todos.

Quienes lo sucedieron al frente de la Secretaría de Educación buscaron dar mayor pertinencia a la educación, para atender las necesidades de acuerdo con República de Honduras (2010):

Incrementar la cobertura neta en los niveles educativos de prebásica, básica y media; mejorar la calidad y la eficiencia del Sistema Educativa; mejorar los procesos de gestión a nivel central, departamental, distrital y del centro educativo; y promover la participación de padres y madres de familia y comunidad educativa en el desarrollo de los centros educativos. (p.38)

Durante la administración de Escoto Valerio (2012-2014), se destaca el logro de 200 días ininterrumpido de clases en los centros educativos del país, así como el establecimiento de guías para el proceso de evaluación estudiantil y docente que permitieran al gobierno tener una pauta para futuras decisiones en pro de la educación.

En 2012, se crea la Ley Fundamental de Educación (2012) bajo el Decreto Legislativo No.262-2011 que contempla:

La base legal de los reglamentos que rigen la educación hondureña, la cual tiene el objetivo de garantizar el derecho humano a la educación y establece los principios, garantías, fines y lineamientos generales de la educación nacional. De esta manera se garantiza el acceso equitativo de todas las personas sin discriminación, a una educación integral de calidad. (p.2)

En su segundo periodo de administración ante la Secretaría de Educación, el ministro Marlon Otoniel Escoto (2014-2016), impulsó el programa Plan Educación para Todos que planteó como gran objetivo: “Lograr la graduación universal del sexto grado de los niños en edad escolar al año 2015”. Además, de acuerdo con FEREMA (2018), en lo que respecta “a los dos primeros ciclos de la Educación Básica (primero a sexto grado), la matrícula bruta ha bajado sensiblemente; así, la brecha entre matrícula neta y matrícula bruta, se ha reducido a cinco puntos porcentuales” (p.12).

No obstante, a pesar de los avances en materia curricular y en el aumento de la matrícula, las tasas de cobertura seguían muy rezagadas respecto a la educación básica, y un alto porcentaje de quienes iniciaban sus estudios y los abandonaban. De acuerdo con La Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (FEREMA, 2018), persistían importantes retos para mejorar la calidad y la pertinencia de los niveles educativos:

En cuanto a la ampliación de la cobertura para que todos los niños y jóvenes accedan a la educación básica y media, se requería, además de inversiones en las modalidades tradicionales, políticas de menor costo que apoyen las modalidades alternativas de servicios educativos, en particular en el tercer ciclo de básica y en el nivel medio.

En cuanto a la reducción de las desigualdades educativas por medio de políticas de discriminación positiva, era necesario políticas de discriminación positiva que apoyaran el acceso y permanencia, en particular en las zonas rurales y municipios con mayores índices de pobreza.

El aumento de las tasas de finalización en educación básica y media, en donde se requería el fortalecimiento de las Redes Educativas como opción para que permitieran mejorar el acceso al tercer ciclo de básica en las zonas rurales.

Y, el mejoramiento de las políticas de formación inicial y permanente de docentes, este refiere a la revisión del currículo de formación inicial, un importante desafío es lograr articular la formación brindada por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). (pp.34-35)

Durante el 2020, el primer desafío del sistema educativo nacional, teniendo en cuenta al Plan de atención para la protección de las trayectorias educativas de los educandos de prebásica, básica y media: Trienio 2021-2023 (2021), a partir del confinamiento como medida preventiva a la propagación de la Pandemia COVID-19 y la garantía del derecho a la vida de los educandos, los países generaron sus propias formas de garantizar el derecho educativo de los niños y jóvenes:

En el caso de Honduras desarrolló distintas maneras de entrega educativa bajo la modalidad de educación a distancia con la implementación de la Estrategia Educativa “Te queremos estudiando en casa” mediante servicios híbridos o de aprendizaje abierto, desde la visita a domicilio, enseñanza por televisión, radio, WhatsApp, llamadas telefónicas, videoconferencias, entre otros y a medida que se fueron empoderando los cambios de conducta y utilización de los protocolos de bioseguridad por decisión local, también se desarrollaron reuniones de pequeños grupos entre docentes y educandos. (p.2)

El segundo gran desafío fundamental, será entonces, fomentar y reducir las desigualdades actuales a través del diseño e implementación de estrategias multimodales que:

Con medidas específicas para incorporar y apoyar a todos los estudiantes, incluyendo a los grupos menos privilegiados; la participación de padres y madres de familia y profesores a través de una comunicación interactiva; la capacitación docente; la

priorización del currículo; y las estrategias de evaluación del aprendizaje. (Banco Mundial, 2021, p.12)

Crear un modelo educativo que enfrente estos desafíos, podemos redireccionarlo con la línea base que el sistema educativo hondureño ha tratado de implementar a lo largo de este tiempo, desde luego, procurando la actualización del Currículo Nacional Básico (CNB) que actualmente contiene elementos desfasados y que no presentaron hoy en día los resultados propuestos, es decir que el diseño de este debe responder a pautas curriculares, progresivas y conducentes.

A pesar de los procesos de descentralización educativa que Honduras maneja, citando a Hernández (2011), indica que sobre este tema coexisten dos opiniones:

Los que piensan que el Ministerio de educación tiene la facultad de elaborar el currículo nacional básico como está hasta ahora pensando en la mediación entre el saber nacional y el saber universal para no caer en regionalismos que los aísle o que sean manipulados por intereses políticos o intereses de grupos.

La otra posición, que debe transferirse a las localidades toda la autonomía y el poder en los diferentes aspectos.

Es por ello, que se puede ver la descentralización como conceptos alternativos; por un lado, la descentralización como gestión de conflictos y por otro, la descentralización como legitimación contradictoria. (pp.78-79)

Por ello, es necesario que se vele por la construcción de un modelo educativo que se aproxime a las realidades del entorno, argumenta Chavarría (2011), se vislumbra como una necesidad que debe atender significativamente el proceso de socialización escolar y la promoción social. (p.56). Suscitando al desarrollo personal y la construcción del conocimiento autónomo y

reflexivo en el colectivo estudiantil, todo esto apegándose al principio de que todos los esfuerzos, los aprendizajes y conocimientos suman al bienestar de los niños, las niñas y jóvenes de Honduras.

Fines de la educación

La educación pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral destaca la importancia de prever a través de un modelo educativo que contemple de manera integral cada una de las necesidades nacionales en donde se concrete lo institucional con las políticas educativas, económicas, administrativas y de gestión, siempre en la observancia de las implicaciones correspondientes.

En la opinión de López-Cámara (2014), uno de los aspectos esenciales en los que se ha de incidir con el fin de obtener resultados exitosos en un proceso de enseñanza y aprendizaje:

Refiere a que pasando por infinidad de matices en cuanto a un modelo educativo que propone: alumnado como núcleo central del proceso, autogestión del aprendizaje, aprendizaje colaborativo, tareas de aprendizaje, evaluación acorde con la consecución de unas competencias generales y específicas, etc. (p.21)

De manera más específica, todo egresado de la educación media de Honduras debe ser una persona que:

Construya conscientemente su identidad personal: que sepa concluir acciones de búsqueda de soluciones y mejora continua; que administre bien su tiempo conozca la dinámica lógico-matemática; que desarrolle sus habilidades en el uso de la tecnología y la comunicación; que sepa argumentar de manera crítica, analítica y sistemática sus pensamientos y razonamientos; que tenga la disposición, voluntad y capacidad de

continuar adquiriendo conocimiento, todo lo anterior en el marco de un mundo cambiante.

Sea capaz de ser productivo realizando un trabajo eficiente, oportuno y de beneficio personal y colectivo, es decir: que sepa tomar decisiones y actúa con autonomía demostrando respeto, honradez y responsabilidad; que opte por continuar formándose para mejorar su desempeño en el mundo laboral; que posea una autoestima positiva, sea tolerante, optimista y abierto a opiniones ajenas; que acepte retos en forma responsable y propositiva; que sea capaz de solucionar conflictos a través de la negociación; que sepa realizar un plan para sobrellevar sus acciones y dinámicas de vida.

Se oriente y actúe a partir de valores, se comporte éticamente y conviva de manera armónica: es decir, que conozca de sus derechos y obligaciones como ciudadano; que forje su propio desarrollo social y participativo; que conozca su historia y realidad para apostarle a una transformación de mejora continua; que sea cooperativo, cuidadoso y respetuoso del medio ambiente.

Todas esas características deben ser parte de cada uno de los programas educativos implementando estrategias transversales que orienten los esfuerzos de los docentes, padres de familia, educandos, autoridades educativas y así como a la sociedad en general.

De acuerdo con el Currículo Nacional Básico de Honduras (2003), las áreas curriculares son un campo más amplio que la asignatura. Debe considerarse como un espacio que posibilita experiencias de aprendizaje:

Plantean y analizan diversas formas de entender el mundo, de analizarlo, de explicarlo, de argumentar, de darle sentido; permiten conocer procedimientos para anticiparse a los problemas, para enfrentarlos y buscar su solución; incentivan el cultivo de las

potencialidades y aptitudes humanas; facilitan la vivencia de procesos que permiten a cada uno ubicarse, comprometerse y crecer en las relaciones con el ambiente, con los demás y consigo mismo/a; y desarrollan el criterio, el gusto por el conocimiento, la autonomía y la toma de decisiones responsables. (p.26)

Las características del diseño curricular de Honduras de acuerdo con Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA, 2013) está basada en resultados:

La organización de los contenidos curriculares es disciplinar organizados en áreas alrededor de ejes y estándares de contenido para facilitar la evaluación. La evaluación tiene un énfasis en el proceso sin descuidar los resultados. El diseño se flexibiliza con la promoción de la adecuación curricular en el contexto del aula con apoyo de libros oficiales y con participación social. El Constructivismo como paradigma psicopedagógico de enseñanza y aprendizaje. (p.170)

Esta propuesta de modelo educativo sugiere que los ámbitos de competencias en que deben de converger su énfasis sean aquellos innovadores, implementados y que han dado resultados exitosos en otros países de Latinoamérica (Véase Tabla.6.1). Para el caso el nuevo modelo educativo de México que de acuerdo a Secretaría de Educación Pública de México (2017), que refiere a que “la educación debe buscar la formación integral de todas las niñas, niños y jóvenes, al mismo tiempo que cultive la convicción y la capacidad necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente” (p.45).

Tabla 6. 1

Perfil de egreso del educando al término de cada nivel educativo

Ámbito	Al término de preescolar	Al término de I y II Ciclo	Al término de Media
Lenguaje y comunicación	Los niños y niñas adquieren confianza en cómo comunicarse y mejoran su capacidad de enriquecer su lenguaje. Comienza a conocer algunas letras del abecedario y se interesa por la práctica de la escritura.	Se expresan completamente a través de escritos diversos: resúmenes, discursos, poesías. Tiene capacidad de comunicarse de manera escrita y oral, haciendo uso de las reglas lingüísticas. Además, tendrá la opción de conocer lo básico de una segunda lengua (inglés).	Capacidad de análisis conceptual y metodológico haciendo uso de la lectura, escritura y dinámicas de comunicación. Habilidad de describir y expresar sentimientos, opiniones, planificaciones, percepciones.
Pensamiento matemático	Comprende y usa algunos métodos matemáticos a través de uso de figuras u otras técnicas de aprendizaje. Conoce los números al menos hasta el 20 y los escribe hasta el 10, hace uso de asociaciones matemáticas.	Hace uso, analiza y construye operaciones matemáticas, las cuales se implementan de manera cotidiana en los contextos sociales, encontrando las respuestas correctas y adecuadas.	Permite explicar cómo se conduce un mundo a través de las estadísticas, probabilidades, matemática pura, álgebra y contabilidad. Capacidad cognitiva que comprende la representación, abstracción, creatividad y demostración matemática, las cuales se usan para toma de decisiones al diario de las vidas.
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Se le promueve ampliando su contexto creando por ellos mismos, investigando, experimentando actividades de su entorno natural y también del comportamiento de los seres vivos que le rodean.	Reconoce la diversidad de enfoques interdisciplinarios que brindan conocimientos de cultura general, como geografía, biología, química, física entre otros, lo que permite generarles el análisis crítico del contexto en donde vive en comparación a los de otras naciones del mundo.	Los educandos logran una formación tecnológico-conceptual de componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos a nivel local, nacional y mundial.

Ámbito	Al término de preescolar	Al término de I y II Ciclo	Al término de Media
Pensamiento crítico y solución de problemas	Proponer ideas de juegos, de interacciones sociales, comienzas a tratar de experimentar resultados por sí mismos.	Resuelve problemas o situaciones de conflicto a través de diversas herramientas tecnológicas o didácticas. Utiliza el sentido común para juzgar la relevancia de la información.	Utiliza métodos para identificación y solución de problemas, distingue los hechos reales de los prejuicios, reflexiona sobre sus procesos de pensamiento, ejemplo: hace uso de mapas mentales, bitácoras, resúmenes. En la mayoría de las veces es capaz de considerar de forma inmediata todos los aspectos que afectan a una problemática en particular.
Habilidades socioemocionales y proyectos de vida	Expresan y proyectan mediante actividades y diversos juegos que es lo que ellos esperan ser cuando crezcan y cuentan con orientaciones para lograr sus metas. Controlan sus sentimientos y reacciones hacia su entorno.	Mejora la percepción de sí mismos, y de otros que les rodean. Pone en práctica las fortalezas individuales para autorregular su comportamiento en sus emociones y desarrollar empatía.	Desarrolladas las habilidades socioemocionales de autoconsciencia, consciencia social, autogestión, habilidades para las relaciones sociales y toma responsable de decisiones.
Colaboración y trabajo en equipo	Capaz de comprender que se puede trabajar de manera individual y con otros, respetando las decisiones de cada participante.	Se fomenta la unión, cooperación y negociación, desarrollado la confianza para el logro de metas, establecimiento de objetivos comunes y mejorada la comunicación con las demás personas.	Desarrollado el liderazgo, organización y una mejor comprensión de obtener resultados complementarios.
Convivencia y ciudadanía	Aprenden a conocer sus costumbres y tradiciones, así como las de los demás. Expresan sus ideas y emociones en la casa y en la escuela.	Desarrollados conocimientos sobre sí y otros seres a partir de la experimentación sensorial, ponen en práctica su autoafirmación y la exploración de su entorno. Reconoce la diversidad individual, social y cultural.	Disfrutan de la experiencia, se conectan con ella, expresan sus ideas y emociones; proponen nuevas formas de hacer; se cuestionan; se comprometen con la actividad y las responsabilidades que eligen; interactúan con los compañeros y las compañeras y con los materiales; y colaboran para que se cumplan los acuerdos establecidos, promueven inclusión e igualdad de derechos de todas las personas.

Ámbito	Al término de preescolar	Al término de I y II Ciclo	Al término de Media
Apreciación y expresión artística	Desarrolla su innovación y creatividad, con cada trazo que el niño o niña realiza expresa su percepción de las cosas, afianza su coordinación y la interrelación con el medio que le rodea. Aprende a valorar las expresiones artísticas (tocar un instrumento musical, cantar, artes marciales, pintura).	Indaga, valora y distingue apreciación por la expresión artística, potencia sus capacidades, intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales. Se expresa de manera creativa por medio de las artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro.	Valora la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural, a través del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte desde las perspectivas cognitivas, afectivas y estéticas.
Atención al cuerpo y la salud	Desarrollo motor, mejora los movimientos y autocontrol del cuerpo, mejora su actividad física y se enfoca su atención hacia determinadas tareas. Amplían su competencia física, son perseverantes.	Reconoce las partes de su cuerpo. Resuelve retos y desafíos mediante el uso creativo de sus habilidades corporales. Toma decisiones informadas sobre su higiene y alimentación. Participa en situaciones de juego y actividad física, procurando la convivencia sana y pacífica	Asume responsabilidades sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y a los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo (por ejemplo, hacer ejercicio). Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales.
Cuidado del medio ambiente	Los niños y las niñas aprenden a reciclar como parte de los juegos, aprender a reutilizar materiales con los que hacen manualidades, aprender a racionar el uso del agua y de la energía eléctrica.	Aprenden a cuidar el medio ambiente realizando proyectos locales y de comunidad.	Hacen buenas prácticas de cuidado al medio ambiente a través de trabajo social que incluya enseñar, reutilizar, buscar proyectos y soluciones sostenibles en beneficio para el medio ambiente.
Habilidades digitales	Hace uso de algunas herramientas tecnológicas para elaborar tareas, actividades en el aula de clase y hasta para conocer temáticas acordes a sus niveles de estudio.	Pone en práctica el uso de herramientas tecnológicas para preparar actividades de clase. Aprende, juega y se comunica.	Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y organizarla, uso de las redes sociales y medios tecnológicos que les beneficia para su educación y generación de conocimiento.

Fuente: adaptado de Secretaría de Educación Pública de México (2017).

Los principales ejes del Modelo Educativo

El Modelo de Supervisión Educativa de Honduras (2018), detalla que el modelo educativo de Honduras tiene como centro el aprendizaje del educando, al que se le debe atención permanente, brindándole un rol protagónico en el proceso de apropiación y construcción del conocimiento:

Esto se encuentra plasmado en el Currículo Nacional Básico (CNB) donde se define el conjunto de competencias, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación de aprendizajes que los educandos deben alcanzar en un determinado nivel educativo. (p.14).

Pero que, por su verticalidad y sentido de ordenanza, adicional en vista de que, durante casi una década, la Unión Europea en sus Líneas programáticas de la política educativa alertó de la necesidad de cambiar el planteamiento tradicional y academicista del curriculum escolar para orientarlo hacia algunos cambios que impone el desarrollo económico y social:

La primera reflexión es que no se ha dado una revisión a fondo de los currículos actuales, sobre todo en Educación Secundaria. Estos son terriblemente extensos, por lo que es imposible poder impartir toda la materia, y tampoco ha habido una reflexión sobre su sesgo patriarcal, la ideología que subyace o cómo asegurar que los contenidos más relevantes se lleguen a impartir. (Casanvas et al., 2021, p.52)

En contraste, el nuevo Modelo Educativo identifica a las niñas, niños y jóvenes como la razón de ser y el centro de todos los esfuerzos del sistema educativo nacional, de tal forma que es necesario que existan docentes con capacidades y habilidades vanguardistas; contenidos curriculares acordes a los intereses de los educandos y de las necesidades del mercado laboral; que se considere la diversidad y la heterogeneidad de los educandos; que se fomente tanto el

trabajo individual como el colaborativo; que se disponga de tecnologías de la información y comunicación pertinentes y adecuados a los contextos; y que se tenga el equipamiento y la infraestructura necesaria y conveniente.

Es por lo que constituye el primer eje, la construcción de planes y programas de estudio ante las prácticas tecno-pedagógicas dentro del aula y el currículo. Haciendo uso del enfoque humanista, que promueva una transformación positiva de la realidad personal y social, a través del acompañamiento docente desde una perspectiva de construcción de propios proyectos de formación, activos, abiertos y creativos hacia la maduración y autorrealización de los educandos.

Para llevar a efecto la propuesta, como segundo eje, se propone una reorganización que coloca la escuela al centro del sistema educativo, es decir definir la proporción de asignación del nivel de gasto para las instituciones educativas, de acuerdo con el tamaño de la población en edad escolar, por las tasas académicas, por el nivel de los salarios de los docentes y por la organización y difusión de la enseñanza.

Se suma a este nuevo planteamiento de modelo educativo, la necesidad de actualización y formación del cuerpo docente en conocimientos pedagógicos, tecnológicos y habilidades curriculares, siendo el tercer eje. Es conocido que, con docentes formados enfrentando la renovación del saber pedagógico, permitirá resolver los problemas de aprendizaje que presentan los educandos. No obstante, también deben hacerse ajustes que planteen proceder a la inclusión de los docentes en procesos formativos consistentes en formación inicial y formación permanente, así como en programas de promoción, reconocimientos y formación continua, con el fin de retener y atraer personal calificado para que continúen siendo parte del sistema educativo nacional.

El cuarto eje del Modelo se debe orientar a contrarrestar las limitantes del sistema educativo que obstruyen el aprendizaje, por lo que se deben hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas, a través de la multidisciplinariedad, prevenir la estigmatización, los estereotipos y la discriminación, y al cabo, velar por que las aulas y las escuelas cuenten con recursos y apoyo adecuados.

Por último, un quinto eje, que refiere a la gobernabilidad y gobernanza que vuelve central comprender el rol de la investigación estatal en el sistema educativo, dentro de un contexto que la gobernanza alude a la distribución del poder en todos los niveles del sistema educativo, desde los ministerios de educación hasta las escuelas y comunidades. Así como la importancia del papel que desempeñan todos los miembros de la comunidad educativa y otros actores de la sociedad civil.

Figura 6. 2

Nuevo Modelo educativo



Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. 2

Principales innovaciones del modelo educativo

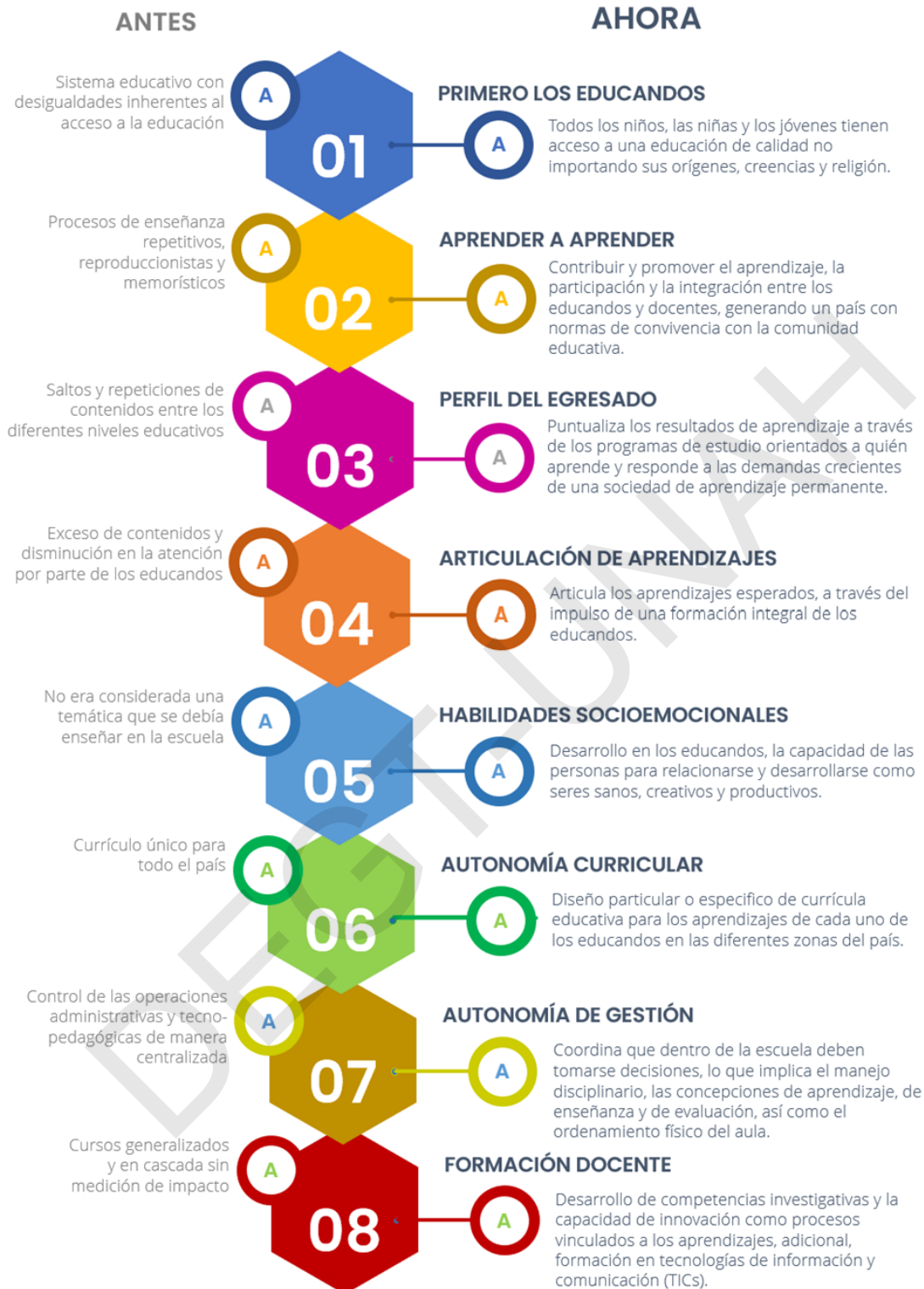
Innovación	Descripción
Objetivo	Poner a disposición del sistema educativo los instrumentos de intervención, para que los niños, las niñas y los jóvenes puedan tener acceso a una educación de calidad no importando sus orígenes, creencias y religión, a través de estrategias didácticas vanguardistas.
Fines de la educación	Contribuir y promover el aprendizaje, la participación y la integración entre los educandos y docentes, generando un país con normas de convivencia con la comunidad educativa.
Perfil del egresado	Puntualiza los resultados de aprendizaje a través de los programas de estudio orientados a quién aprende y responde a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente.
Selección de contenidos con articulación de aprendizajes esperados	Articula los aprendizajes esperados, a través del impulso de una formación integral de los educandos, estableciendo vínculos con los docentes, orientando el énfasis en la generación y el acompañamiento hacia el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados.
Incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales al currículo	Reconocimiento del papel central de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, habilidades blandas que les permitan incidir en procesos de desarrollo en los que participan, así como de la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos.
Autonomía curricular en la escuela	Referencia al involucramiento y participación activa que tendrá la comunidad educativa de cada una de las regiones o zonas del país que requieran diseño particular o específico de currícula educativa para los aprendizajes de sus educandos.
Escuela al centro de la gestión del sistema educativo	Define la proporción de asignación del nivel de gasto para las instituciones educativas, de acuerdo con el tamaño de la población en edad escolar, por las tasas académicas, por el nivel de los salarios de los docentes y por la organización y difusión de la enseñanza.
Autonomía de gestión	Coordina que dentro de la escuela deben tomarse decisiones, lo que implica el manejo disciplinario, las concepciones de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación, así como el ordenamiento físico del aula.
Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica	Asesoramiento, guía y orientación a los docentes en la concreción curricular, la transformación de su práctica docente, la mejora continua del funcionamiento de la escuela, la evaluación interna de los aprendizajes, y la interpretación de evaluaciones externas.
Nuevos esquemas de formación continua docente	Se requiere una enseñanza que promueva la indagación, el desarrollo de competencias investigativas y la capacidad de innovación como procesos vinculados a los aprendizajes, adicional, formación en tecnologías de información y comunicación (TICs).

Innovación	Descripción
Servicio profesional docente basado en los méritos	Creación o fortalecimiento del mecanismo de reconocimiento especial que se otorga a bien a determinados profesionales docentes o a programas e iniciativas que, por sus propuestas innovadoras o sus resultados, merecen ser elogiados.
Transversalidad de la inclusión y equidad	Los componentes que conforman al sistema educativo generan igualdad de oportunidades, en relación con las políticas compensatorias, la responsabilidad social por la educación, la extensión de la escolarización, la evaluación del rendimiento, para quienes se encuentran en rezago o están en riesgo.
Evaluar para mejorar	La educación de buena calidad no puede ser equiparada, o reducida, a los resultados del aprendizaje en vista de que son demasiados los niños que no disponen de maestros suficientemente capacitados, una buena infraestructura escolar o un entorno de aprendizaje seguro y no violento.
Gobernanza	Define el ejercicio de poder entre los actores del sistema y miembros de la comunidad educativa, el cual impacta en las decisiones y estrategias para la educación como bien público.

Fuente: adaptado de Secretaría de Educación Pública de México (2017).

Figura 6. 3

Innovaciones del nuevo modelo propuesto



Fuente: elaboración propia.

I. El planteamiento curricular

Este implica la construcción de planes y programas de estudio ante las prácticas tecnopedagógicas dentro del aula y el currículo. Haciendo uso del enfoque humanista, que promueva una transformación positiva de la realidad personal y social, a través del acompañamiento docente desde una perspectiva de construcción de propios proyectos de formación, activos, abiertos y creativos hacia la maduración y autorrealización de los educandos. En el mundo actual en que vivimos es necesario que los educandos sean formados con calidad, y a que refiere el termino calidad, pues, la calidad en el proceso de formación de un estudiante es un concepto articulado a la gestión institucional, “la cual se conjuga en la pertinencia, la relevancia, la equidad, la eficiencia, la eficacia, el impacto social de los graduados y las conexiones entre redes nacionales, regionales e internacionales” (Herrera-Flores, 2020, p.3).

Es por ello que este planteamiento debe enfocarse en redefinir el papel de las institución escolar al interior de la sociedad, de acuerdo con Solano-Alpízar (2005), todo ello coincidió, en líneas muy generales, con los planeamientos sobre descentralización, autonomía, participación social en las políticas educativas, que venían escuchándose desde finales de la década del setenta y que le apostaban a la escuela y al colectivo que convive en ella como el lugar privilegiado del cual podría partir cualquier transformación, así como desde donde se podría promover el mejoramiento de la calidad educativa. (p.52) “Se trata, en definitiva, de formar soberanos con capacidad de autodeterminar, bajo las reglas del Estado democrático de derecho, el propio bien y el de la comunidad”. (Díaz, 2019, p.270)

A medida que pasa el tiempo, teniendo en cuenta a Paredes-Daza y Sanabria-Becerra (2015) se evidencia con mayor fuerza que:

El papel de la educación en la sociedad ha cambiado debido al surgimiento de paradigmas y nuevas mediaciones que exigen las tecnologías de la información y la comunicación. Es por esta razón que la educación necesita transformarse para cumplir con las expectativas de una nueva sociedad [...] Los ambientes de aprendizaje deben proporcionar a los estudiantes, elementos esenciales, que propicien una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias valiosas para toda la vida. (p.150)

En este contexto, “resulta necesario formar al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, desarrolle pensamientos complejos, críticos, creativos, reflexivos y flexibles, y resuelva problemas de manera innovadora” (Secretaría de Educación Pública de México, 2017, p.58).

Educación para el desarrollo

La educación moderna, desde el punto de vista de Costa-Román y García-Gaitero (2017), no contempla una acción que se desarrolla exclusivamente en el aula, de manera descontextualizada y que se limita a la transmisión de conocimientos:

Actualmente inteligencias múltiples, inteligencia emocional, aprendizaje basado en problemas, educación inclusiva, son términos cada vez más comunes en la vida diaria de los centros educativos. (p.118)

De acuerdo con Sanz-Leal y Orozco-Gómez (2017) “el carácter permanente del cambio cultural, las culturas son entidades que se transforman. En la actualidad se entiende cada vez más la cultura como un proceso, en el cual las sociedades se transforman con arreglo a pautas que les son peculiares” (p.160). A razón, es que se vuelve responsabilidad de la escuela en facilitar el acceso a la educación a las niñas, los niños y jóvenes de las comunidades y sociedad en general a

ser parte de estas transformaciones que requieren de la inclusión de opiniones y perspectivas en los ámbitos, sociales, económicos, políticos, culturales, científicos y tecnológicos.

La escuela no solamente debe enfrentarse al reto de educar a miles de niños y niñas en cada país, con la mirada aparentemente puesta en su futuro, sino de gestionar y asumir la misión de prepararse para poder enfrentarse cambios permanentes. Para lograr estos objetivos es necesario reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, el plurilingüismo, el entendimiento del mundo natural y social, el razonamiento analítico y crítico.

En este orden de ideas, como plantean Hernández-Mosqueda et al. (2018), para lograr la sociedad del conocimiento, es fundamental generar ambientes formativos y de evaluación que consideren los siguientes aspectos dentro de un programa en línea:

- i) Centrarse en el estudiante para que este logre desarrollar sus competencias de manera sistémica.
- ii) Centrarse en el conocimiento, buscando integrar lo que se aprende, cómo se aprende y los aprendizajes a lograr en los estudiantes.
- iii) Sistematizar los procesos de evaluación, de tal manera que los estudiantes comprendan los logros alcanzados, así como los aspectos a mejorar.
- iv) Propiciar la colaboración entre pares. (p.149)

La educación de hoy en día, enfrenta retos altamente desafiantes, por ejemplo si relacionamos la manera en cómo deben aprender los educandos, considerando el vasto de información que puede tener acceso con el uso del internet. Es por ello que, se deben determinar las estrategias de aprendizaje más innovadoras, entre ellas: la metacognición, la personalización de la información, estrategias de apoyo (motivacionales, de autocontrol y control del contexto), estrategias de organización de la información y aquellas que hagan uso adecuado de las TICs apoyándose en herramientas digitales que amplíen los conocimientos. Adicional, las

competencias socioemocionales, como la capacidad de trabajo en equipo o la tolerancia, deben ser parte del ser para adquirir y aplicar esas capacidades básicas y otras habilidades.

La educación requiere de forma prioritaria como expresan Ruiz-Aquino y Ortiz-Cruz (2019), romper los esquemas tradicionales de formación a fin de desarrollar el talento de los jóvenes para da solución a los problemas y/o necesidades del contexto:

Integrando conocimientos, actitudes y habilidades que respondan a las exigencias de este, en el que vivan y puedan estar en condiciones de insertarse en el mundo laboral del presente siglo. Lo que supone un cambio de paradigma de formación con un nuevo enfoque como el de la socioformación. (p.134)

Teniendo en cuenta a Labarca (2016), una sociedad justa, amerita una formación que no solo haga énfasis en lo cognitivo, como tradicionalmente se aborda en el hecho educativo, sino también:

En lo afectivo y en generador de entornos y ambientes que promueven interacciones y experiencias de interconexión e innovación educativa. La convivencia exige el encuentro en un espacio de acciones y emociones comunes.

Desde un punto de vista esquemático, la formación integral de los educandos y docentes precisa desarrollar por lo menos los “aspectos ideológicos (solidaridad, conciencia personal y colectiva); epistemológicos (teoría del conocimiento, relación sujeto-conocimiento, investigación y extensión; curriculares (plan de estudios, programas de formación docente); y didácticos (proceso de enseñanza y aprendizaje, extensión, vinculación y difusión” (Ruiz-Lugo, 2017, p.11)

Cultura escolar: transformación e impacto en la promoción de aprendizajes

La literatura ha definido a la “cultura escolar como un código informal para hacer las cosas; sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social; conjunto de interpretaciones compartidas; reglas, tradiciones, normas y expectativas comunes; entre otras” (Carrasco-Aguilar, 2018, p.154).

La educación de acuerdo con Casanvas et al. (2021) tiene la misión de crear las condiciones en que las personas puedan desarrollar un sentido colectivo de la urgencia que propicia el deseo de aprender cómo gobernar, en vez de aprender meramente cómo ser gobernados. (p.30)

Es importante reconocer las percepciones que sobre la cultura y las prácticas inclusivas que tienen los diferentes estamentos de la comunidad, que advierte Cantor et al. (2021) en pro de una educación inclusiva real y en el marco de su cultura:

Al respecto, propone que el establecimiento de estrategias y metodologías acordes a la educación inclusiva es el primer paso para que se promuevan los procesos de una propuesta participativa y significativa. Gran parte de estas estrategias y recursos están cimentados en enfoques constructivistas; estos buscan un aprendizaje significativo, cuyo objetivo es potenciar de forma permanente el aprendizaje y la autonomía por medio de la acción y la experimentación.

Este enfoque constructivista enfatiza procesos cognitivos, sociales y afectivos de la conducta mediante un proceso de interacción del ambiente escolar y de los docentes, estudiantes y la comunidad escolar en general. (p.9)

Como señala Lugo (2016, como citó Ithurburu, 2020) “La mejora de los aprendizajes no se logra automáticamente a partir de los avances tecnológicos, sin embargo, es necesario que

tecnologías digitales estén al servicio de procesos de innovación y mejora de la calidad de los aprendizajes” (p.28).

Los resultados de aprendizaje no cambiarán, como expresan BIRF/BM (2018), a menos que los sistemas educativos se tomen en serio el aprendizaje y lo utilicen como una guía y un indicador:

Esta idea puede resumirse en la expresión “todos por el aprendizaje”, lo que implica poner en práctica tres estrategias complementarias que constituyen el ABC de las reformas educativas exitosas: i) aprender más sobre el nivel de aprendizaje para que su mejora sea un objetivo formal y medible. Medir mejor el aprendizaje y mejorar su seguimiento; utilizar esos resultados para orientar las medidas que deban adoptarse. ii) basar el diseño de políticas en la evidencia para lograr que las escuelas estén al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes. Utilizar la evidencia para orientar la innovación y la práctica. iii) Construir coaliciones y alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje. Abordar los obstáculos técnicos y políticos que impiden el aprendizaje a escala. (p.16)

II. Estado, sociedad y educación

La educación permite crear una conciencia crítica, desde la forma de interpretar el mundo, comprender la situación en que viven y actuar sobre él para lograr la transformación social. Pues como manifiesta Freire (1972, como citó Blancas-Torres, 2018) el alumno que piensa, se va creando a sí mismo en su interior y crea su pensamiento para transformar el entorno y librarse de la enseñanza tradicional:

Es formar entonces una conciencia crítica liberadora de un sistema educativo que va generando brechas de desigualdad, donde sólo quien tiene una favorable condición económica puede acceder a una educación de calidad y en varios casos ni eso, en vista que la garantía de que las condiciones básicas del desarrollo integral generen un cambio del servicio a la sociedad con una formación íntegra, ética y responsabilidad social.

(p.118)

La educación tiene un impacto significativo social en la transformación de los pueblos y esta se ve reflejada en la calidad de vida de las personas, atribuye Blancas-Torres (2018) que:

Para ello la educación en las instituciones educativas debe ofrecer al estudiante entornos de enseñanza y aprendizaje de calidad para su realización de todas sus dimensiones humanas. (p.120)

Hay que resaltar que tanto los modelos pedagógicos, la calidad y la educación, que exponen algunos estudios son medios para la empleabilidad laboral, como dice Bueno-Chuchuca (2022) la educación no es:

Un fin en sí mismo, vale por sus resultados, está sometido a una racionalidad instrumental, degenerando ontológicamente valores como la solidaridad y la empatía, que deberían ser valiosos por sí mismos, y más bien son considerados un medio, un recurso para la empleabilidad, de la misma forma sucede con el pensamiento crítico y creativo tratados como recursos para el éxito laboral, esto último viene a condicionar el criterio de selección de metodologías y enfoques pedagógicos. (p.111)

El sector educativo debe “enfaticar la sinergia entre lo académico y laboral como un factor esencial, pero no debe, centrarse solo en este tipo de vinculaciones, pues la oportunidad

está en una evaluación para el desarrollo de las competencias de manera integral” (Castillo-Sarabia & Villalpando-Cadena, 2019, p.47).

La escuela como una comunidad con autonomía de gestión

Según Romero-Medina (2018), en el sistema educativo la gestión debe direccionarse a procesos de capacitación y potenciación de dichas instituciones para prepararse ante las necesidades de la globalización como, por ejemplo:

La implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones. Además de nuevos sentidos, significados, representaciones y prácticas de acuerdo con los contextos y ambientes para los cuales se desarrollen y se planee gestionar el conocimiento. En definitiva, debe verse como un proceso de construcción institucional, en un contexto y espacio para el aprendizaje, para el desarrollo de capacidades nuevas en los centros educativos, los docentes y los alumnos. (p.9)

La gestión educativa supone la interdependencia de:

a) una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; b) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; d) principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) temporalidades diversas personales, grupales y sociales superpuestas y/o articuladas. (Romero-Medina, 2018, p.12)

La gestión se constituye, propone Solano-Alpízar (2005), a partir de “las relaciones que se construyen entre alumnos y maestros, entre maestros y directivos, entre directivos y alumnos, y de las dinámicas que se llevan a cabo dentro del aula y que explican los procesos de aprendizaje” (p.56).

Es ideal para analizar una gestión educativa a partir de la estructura institucional, incluyendo los aspectos organizacionales:

La jerarquía funcional y la gestión administrativa, de forma separada del desarrollo burocrático. Esto facilita el análisis de una institución no solo desde un punto de vista personal, sino también a través del rol del sujeto dentro de la administración. (Pacheco-Montoya et al., 2020, p.73)

Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica

Uno de los grandes retos del sistema educativo, como lo menciona la Secretaría de Educación Pública de México (2017), es el desarrollo profesional de los docentes, el cual debe avanzar en la consolidación de sistemas de apoyo técnico-pedagógico para atender las necesidades específicas de las escuelas y los docentes, y acompañar el cumplimiento de su labor de acuerdo con las políticas nacionales.

La formación docente en la actualidad es una de las problemáticas más complejas del campo educativo; como lo plantea Ospina-Tascón (2017), desde hace varias décadas existen debates en:

Latinoamérica en torno a su reconocimiento de que es una de las fuerzas laborales más grandes, y también un gremio cuya formación ha estado especialmente orientada a evidenciar el éxito de las reformas educativas de los países. No obstante, se señala poca documentación sobre propuestas de formación que den cuenta de la posibilidad de favorecer que los maestros puedan tener otras oportunidades para relacionarse con su saber y hacer profesional y personal. (Ospina-Tascón, 2017, p.295)

Tal como menciona Infante (2010) las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje:

Lo anterior es altamente relevante dado que datos provenientes de diversos estudios muestran que en los países latinoamericanos existe variabilidad del alumnado destacando que el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, con ascendencia indígena y con nacionalidades distintas en algunos casos ha ido en aumento (inmigración). (p.292)

Indudablemente la tecnología es un factor clave, no sólo por la configuración de los escenarios profesionales, que advierte Tejada-Fernández y Pozos-Pérez (2018), sino precisamente por:

La transformación que conllevan en la actuación profesional, en el caso de los docentes, dando lugar tanto a la modificación de las competencias existentes como a nuevos roles y nuevas competencias profesionales.

Sin ánimo de ser pretencioso, en este contexto creemos necesario apuntar algunos rasgos de los nuevos escenarios, en clave de tendencias, así como algunas tecnologías, por las implicaciones que tienen en la formación del profesorado, bien sea en clave de selección de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de cara a la continua alfabetización digital, como clave de las estrategias metodológicas, incluso recursos propios de la formación y a la vez también como recursos para la evaluación. (p.29)

El modelo de supervisión educativa de Honduras está dirigido a las distintas instancias responsables de la gestión en los diferentes niveles educativos, cumpliendo con sus respectivos roles: diseño y planificación, articulación, coordinación y aplicación.

Su enfoque de acuerdo al Modelo de Supervisión Educativa de Honduras (2018) es de: Asesoría técnica y pedagógica a los diferentes sectores y actores de la comunidad educativa, de apoyo a la resolución de problemas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo, cumpliendo al Reglamento del Nivel de Educación Básica (2014), Art. 43.

Responde a un enfoque de mejora continua, puesto que la información que se registra tiene como finalidad contribuir a la toma de decisiones y acciones de mejora de los procesos que son objeto de seguimiento y acompañamiento. Estas acciones podrían incluir revertir y sancionar, cuando sea el caso, situaciones al margen de la ley; no obstante, el enfoque e interés prioritario es la búsqueda de soluciones a problemas detectados (DCNB, LFE).

Su funcionamiento requiere un canal de comunicación y retroalimentación permanente para buscar de manera conjunta, soluciones a los problemas del quehacer educativo; por ello se le reconoce también como un modelo de supervisión constructivista. (p.21)

III. Escenarios y afectaciones en la profesionalización docente

Los profesionales del ámbito escolar y socioeducativo, desde la posición de Santos Rego et al. (2021) en constante contacto con adolescentes:

Se encuentran ante el reto de abordar el uso de las tecnologías para fines no académicos en espacios educativos, y lo que es aún más relevante, los efectos que tiene la hiperconectividad en el día a día de los más jóvenes y cómo influye el uso que de las tecnologías hacen en su tiempo de ocio durante la jornada escolar. (p.52)

En la Tabla 6.3 se identifican y describen las tecnologías emergentes que pueden tener un impacto importante en un periodo de 5 años en la educación mundial, así como las tendencias y los desafíos que plantean en educación. Como lo hacen notar Tejada-Fernández y Pozos-Pérez (2018) no todas tienen el mismo “protagonismo y su incidencia es dispar tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. En cualquier caso, los expertos, en función de la relevancia para la docencia, el aprendizaje y la innovación, destacan 6 de ellas, en orden de implementación” (p.30).

Tabla 6. 3

Tecnologías emergentes clave

Tecnologías del Consumidor	Tecnologías del Aprendizaje	Tecnologías de visualización
> Video 3D > Publicaciones Electrónicas > Aplicaciones Móviles > Ser Cuantificado > Tablet Computing > Tele-presencia > Ropa Tecnológica	> Identificación icono gráfica (Badges/Microcredit) > LearningAnalytics > Cursos Masivos Abiertos Online (MOOC) > Aprendizaje Móvil > Aprendizaje Online > Contenido Abierto > Licencias Abiertas > Espacios Personales > Aprendizaje > Laboratorios Virtuales y Remotos	> Impresión 3D/Prototipos rápidos > Realidad Aumentada (RA) > Visualización de Información > Análisis Visual de Datos > Pantallas Volumétricas y > Holográficas
Estrategias Digitales	Tecnologías Habilitantes	Tecnologías en Internet
> BYOD (Trae Tu Propio Dispositivo) > Flipped Classroom (Clases invertidas) > Juegos y Gamification > Ubicación Inteligente > Makerspaces (Espacios para crear) > Tecnologías de Preservación/ > Conservación	> Informática Afectiva > Red Celular > Electro-vibración > Pantallas Flexibles > Geolocalización > Servicios Basados en localización > Aprendizaje Automatizado > Banda Ancha Móvil > Interfaz Natural de Usuario > Comunicación de Campo Cercano > Baterías de Próxima Generación > Hardware Libre > Traducción Voz a Voz > Traducción Automática Estadística > Asistentes Virtuales > Transmisión Inalámbrica de Energía	> Cloud Computing (Nubes Virtuales) > Internet de las Cosas > Traducción en Tiempo Real > Aplicaciones Semánticas > Identificación Única > Herramientas de redifusión Web

Fuente: Tejada-Fernández y Pozos-Pérez (p.30)

El mundo académico no está al margen de estas iniciativas y también ha empezado a introducir la tecnología de la Realidad Aumentada, desde el punto de vista de López-Meneses et al. (2018) en algunas de sus disciplinas:

Sin embargo, el conocimiento y la aplicabilidad de esta tecnología en la docencia son mínima; entre otros motivos se debe a la propia naturaleza y estado de desarrollo de dicha tecnología, así como también a su escasa presencia en los ámbitos cotidianos de la sociedad. El desarrollo de iniciativas en la utilización de esta tecnología en la educación y su divulgación contribuirán a su extensión en la comunidad docente. (p.237)

Tabla 6. 4

Tendencias destacadas para su implementación corto y mediano plazo

Educación primaria y secundaria	Educación Superior
Plazo estimado para su implementación: Un año o menos	
• BYOD (Trae Tu Propio Dispositivo) • Cloud Computing (Nubes Virtuales)	• El aula invertida (FlippedClassroom) • Learninganalytics (analíticas aprendiz)
Plazo estimado para su implementación: de dos a tres años	
• Videojuegos y gamificación • Learninganalytics	• Impresión 3D • Videojuegos y gamificación
Plazo estimado para su implementación: de cuatro a cinco años	
• Internet de las cosas • Tecnología vestible (wearabletechnology)	• Quantifieldself (yo cuantificado) • Asistentes virtuales personales

Fuente: Tejada-Fernández y Pozos-Pérez (2018, p.32)

El compromiso profesional ha sido utilizado tanto para dar cuenta de un trabajo docente exitoso basado en la didáctica y rendimientos académicos del estudiantado, como para definir las actitudes del trabajo docente de profesionales que están dispuestos voluntariamente a entregar recursos a favor del ejercicio de la docencia.

Labor y vocación docente: generación de cambio

Para cumplir en plenitud con la función docente, como expresa Ruiz-Lugo (2017) se requiere abordar la educación con un sentido en donde:

El profesor y el estudiante se potencian para generar aprendizaje, verdad, conocimiento de sí y del otro, de tal modo que el proceso educativo propicie además el desarrollo de aptitudes y actitudes, fruto de la maduración de criterios y valores para lograr el crecimiento personal y el beneficio colectivo. (p.11)

Por otro lado, en la opinión de Cornejo-Chávez (2009) se insiste también en que la función del profesorado no debe ser ya la de enseñar, sino la de acompañar:

Este cambio de rol va también en detrimento del conocimiento, ya que la función de instruir y transmitir conocimiento y saberes corresponde al profesorado, que es quién tiene estos conocimientos y la capacidad de seleccionar aquello que es más relevante. (p.411)

Si se deprecia la función del profesorado, se destruye el respeto por el que debe saber y puede enseñar. Casanvas et al. (2021) afirmó lo siguiente:

Si el profesorado solo acompaña, ¿quién va a enseñar? La excusa es que todo está en Google, pero la información que podemos encontrar en Internet es inmensa, sesgada, desordenada, verificada o inventada, y en todo caso la información que podemos encontrar en Internet no es sinónimo de conocimiento.

Para que la información se convierta en conocimiento es preciso analizarla y procesarla, y ¿Quién, sino el profesorado, es la figura que puede y debe hacerlo? (p.54)

IV. Inclusión y equidad

Históricamente la inclusión educativa, como afirma Infante (2010), como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como:

Una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, durante las últimas décadas, ese foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío: hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas. (p.288)

En el sistema educativo de Honduras existen rezagos históricos, que incluyen actos de inequidad social, económica y educativa, así mismo complejos desafíos de exclusión y discriminación que deben ser atendidos o se están tratando de atender desde diversas perspectivas que consideran la necesidad de llevar a cabo un nuevo planteamiento pedagógico en todas las escuelas del país y lograr que todos los educandos, sin importar su género, origen étnico, cultural, o condición de discapacidad, tengan una educación de calidad y desarrollen su máximo potencial.

Como expresa UNESCO (2020a), la equidad y la inclusión se han convertido en el quid de la Agenda 2030, ya que persiste la distribución desigual de los recursos y las oportunidades:

Las características que suelen asociarse con la desigualdad figuran el género, la lejanía, el nivel de ingresos, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, el desplazamiento, la reclusión, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la religión y otras creencias y actitudes.

Algunos mecanismos que contribuyen a la desigualdad son universales, mientras que otros son específicos de los contextos sociales y económicos, como ha puesto de manifiesto la pandemia de COVID-19. (p.6)

Las desigualdades de la educación en Honduras también son regionales, el estudio de Alas-Solís y Moncada-Godoy (2013) antes citado, afirma que:

Pese a que el 54% de la población hondureña vive en el área rural donde la cobertura de los servicios educativos es menor, en el caso de la educación media un 60% de la oferta se concentra en las dos grandes ciudades del país Tegucigalpa y San Pedro Sula.

La cantidad y la calidad de los insumos también es inferior en las escuelas rurales, al ser éstas el último eslabón de la cadena burocrática las hace permanecer sin infraestructura ni materiales didácticos adecuados, casi en situación de abandono y en condición de unidocentes o bidocentes multigrado.

Adicionalmente, las condiciones en el área rural son de mayor pobreza por lo tanto los docentes mejor calificados no se interesan en trabajar en tales condiciones de carencia y precariedad. (p.5)

Una educación equitativa debe diferenciar conceptualmente los términos entre la igualdad y la equidad. Siendo la primera un estado de las cosas (es decir el qué), por ejemplo, el logro de la igualdad de género. Y la equidad es el proceso (el cómo) se logra garantizar la igualdad. Es decir, como en un proceso las medidas y prácticas abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor y encierra un potencial y debe ser respetada. (UNESCO, 2020a, p.11)

“La educación inclusiva es un proceso continuo de mejora e innovación sistemático, enfocado a promover el aprendizaje, la participación y la integración entre los estudiantes, con especial atención a quienes puedan estar en condiciones más vulnerables” (Cantor et al., 2021, p.47).

La desigualdad educativa en Honduras continúa siendo alta en comparación con otros países, lo cual se refleja en un bajo índice de movilidad social. Esta desigualdad vinculada al acceso a la educación virtual, en lo que se conoce que, si bien la mayoría de los y las docentes

cuentan con acceso a internet, vía teléfono móvil, cerca del 90 %; sólo el 60 % dispone de una computadora, con los consiguientes efectos sobre la preparación de clases y el uso de aplicaciones para la virtualidad.

Planteamiento curricular incluyente

Adicionalmente, la educación inclusiva como dice Allman (2013, como citó Cantor et al., 2021) tiene el objetivo de recomendar soluciones encaminadas al desarrollo de nuevas actitudes y percepciones sociales:

Que logren implementar de manera efectiva el concepto inclusivo en el ámbito escolar.

En la actualidad, la investigación sobre la inclusión escolar no solo busca y propone soluciones para casos concretos; también promueve la multidisciplinariedad del campo y el análisis y conformación de nuevos conceptos, así como la reformulación y redefinición de los conceptos principales como inclusión escolar o educativa, educación inclusiva e inclusión social. (p.49)

Tratándose de la inclusión, los encargados de la formulación de políticas y los educadores se enfrentan a cuestiones delicadas y contextuales. “Deben tener en cuenta la oposición de quienes tienen interés en preservar una prestación de servicios segregada y se niegan a contemplar la inclusión” (UNESCO, 2020a, p.13).

Esto significa que el planteamiento curricular debe ser lo más flexible para que, dentro del marco de objetivos de país, cada escuela fomente procesos de aprendizaje tomando en cuenta las distintas necesidades y contextos de sus educandos, y pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial.

Intervención sistémica y estratégica

Lograr una mayor calidad de los resultados educativos, según Rangel-Chávez (2019) a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas:

Promoviendo la construcción de un modelo de gestión basado en la capacidad para la toma de decisiones fortalecida, un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos y una gestión basada en la evaluación para la mejora continua y la planeación estratégica, impulsando la innovación educativa. (p.116)

Rangel-Chávez (2019) menciona que el modelo de gestión que hemos venido refiriendo, presenta planteamientos teóricamente innovadores, los cuales creemos que son de vital importancia en el logro de los objetivos de calidad:

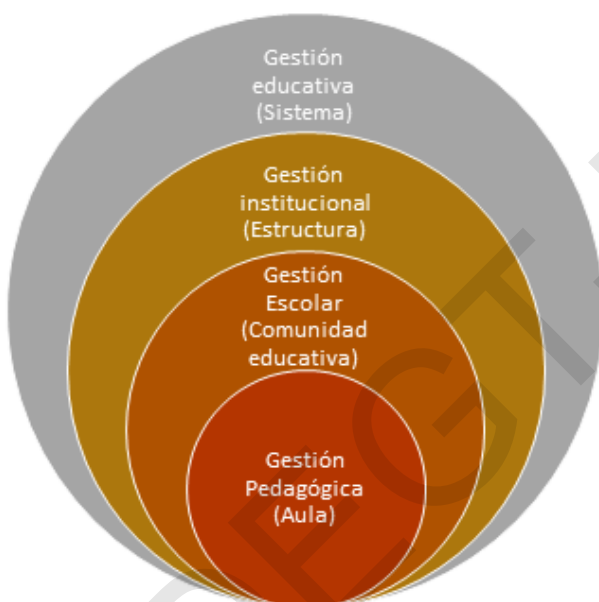
Algunos de esos planteamientos, son las características que debe tener la gestión educativa estratégica y los define de la siguiente manera:

- Centralidad en lo pedagógico. Parte de la idea de que las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos y que el trabajo medular de las escuelas y del sistema mismo, consiste en la generación de aprendizajes para todos los alumnos.
- Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización. Supone la necesidad de que los diversos actores educativos posean los elementos indispensables para la comprensión de los nuevos procesos, oportunidades y soluciones a la diversidad de situaciones.

- Trabajo en equipo, que proporcione a la institución escolar una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.
- Apertura al aprendizaje y a la innovación. Ésta se basa en la capacidad de los actores de encontrar e implementar nuevas ideas para el logro de sus objetivos educacionales; así como para romper inercias y barreras, favoreciendo la definición de metas y priorizando la transformación integral.

Figura 6. 4

La gestión educativa y sus niveles de concreción



Fuente: Rangel-Chávez (2019, p.121)

- Asesoramiento y orientación para la profesionalización. Consiste en que existan espacios de reflexión para la formación permanente, para “pensar el pensamiento”, repensar la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes; se trata de habilitar circuitos para identificar áreas de oportunidad y generar redes de intercambio de experiencias en un plan de desarrollo profesional.

- Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro, que se planteen escenarios múltiples ante situaciones diversas, a partir de objetivos claros y consensos de altura para arribar a estadios superiores como institución; donde los actores promuevan una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad que estimulen la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido.
- Intervención sistémica y estratégica. Supone visualizar la situación educativa, elaborar la estrategia y articular acciones para lograr los objetivos y metas que se planteen; supone también, hacer de la planificación una herramienta de autorregulación y gobierno para potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido. (Rangel-Chávez, 2019, pp.18-20)

Condiciones equitativas de las escuelas

Por otra parte, es necesario hacer adecuaciones desde el entorno más inmediato de la escuela hasta la organización de las estructuras educativas para que funcionen de acuerdo con los imperativos de la calidad, la inclusión y la equidad. Esto se refiere a la infraestructura y el equipamiento de los planteles, pero también a su gestión y la participación de las familias, así como la supervisión, el acompañamiento técnico–pedagógico, y los recursos y apoyo que reciben.

Las comunidades escolares requieren de autonomía en su gestión cotidiana para encontrar en cada caso la mejor solución a los retos que enfrentan. Ante la gran diversidad de escuelas, dotarlas de más facultades, como por ejemplo en la definición de su calendario escolar o el destino de sus propios recursos, les permite organizarse de acuerdo con sus necesidades y contextos lingüísticos, culturales y sociales específicos.

La escuela es una institución que acredita conocimientos, lo que las coloca en el corazón de la generación de condiciones, afirma Carrasco-Aguilar (2018), que aseguran la acumulación del capital, estableciendo para ello conocimientos de alto y bajo status:

Tecnificando los procesos que en ellas ocurren con el fin de volver más eficiente la acumulación de conocimientos, e impacto en el desarrollo del curriculum y las relaciones sociales en el aula. Estos conocimientos de alto y bajo status se relacionan, además, con los éxitos o fracasos académicos.

Hoy por hoy, se habla de la necesidad de crear un nuevo tipo de escuela, expresa Solano-Alpízar (2005) que, donde prevalezca un estilo de gestión caracterizado- entre otros aspectos- por una inclinación firme de los gestores hacia los aspectos educativos en correspondencia con condiciones particulares de la escuela, y para establecer una traducción propia de la normatividad y la necesidad de contar con procesos de evaluación para el cambio institucional. (p.4)

Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020, como citó Chaverri-Chaves, 2021), aunque la brecha digital se ha ido cerrando en el mundo:

Más del 46% de las personas siguen sin acceso, y entre las mujeres, la tasa es menor, con más de la mitad de todas ellas fuera de línea. La falta de acceso a la tecnología e internet se basa en las desigualdades preexistentes entre los diversos grupos y estratos sociales en materia de ingresos, recursos materiales, acceso a la atención sanitaria, electricidad y agua potable, condiciones de vida y de trabajo, acceso a la protección social y educación de calidad. (p.14)

La educación, y la escuela en particular, es la mejor arma de los pueblos y de los sujetos en su lucha por la igualdad. Según Rivas-Flores (2017) el derecho a la educación, desde esta perspectiva, no consiste “sólo en tener espacios escolares para todos y cada uno de los niños en

una sociedad; si bien, aún en muchos Estados, ésta sigue siendo una reivindicación necesaria ante la inoperancia y la falta de interés de las autoridades” (p.214).

V. **Gobernabilidad y gobernanza del sistema educativo**

Existe un gran descuido al plantear una política educativa que coadyuve a reducir las brechas de desigualdad, Blancas-Torres (2018) afirmó lo siguiente:

Creando instituciones educativas de ricos y pobres pese a que el impacto de la educación en el desarrollo de la sociedad es fuerte, decisivo y determinante; las condiciones en las que se educan las personas y brindan las oportunidades o limitaciones para su desarrollo integral.

En las instituciones educativas la concepción de la educación se concreta en las aulas de clase, si se emplea una educación mecanicista a través de la transmisión de información académica, donde los educandos sólo acumulan información para el examen y obtienen un calificativo aprobatorio, termina en ello el mal aprendizaje nada significativo donde no se desarrollan capacidades ni se logran competencias. (p.117)

El Modelo Educativo de acuerdo con Secretaría de Educación Pública de México (2017) requiere de una gobernanza distinta a la tradicional. "No es concebible que un planteamiento horizontal, flexible y participativo como el que se propone quede sujeto a un concepto y ejercicio de gobierno vertical, rígido y prescriptivo” (p.169).

“Las escuelas, tal como existen en la actualidad podrían no tener la capacidad de responder a los objetivos del desarrollo. Estudios señalan que apenas se logran pequeños avances en el encargo tradicional a la educación escolar” (Villarreal-Peralta & Zayas-Pérez, 2021, p.38)

El poder legislativo

La globalización neoliberal actual afecta a la configuración del Estado y a las políticas educativas, restándole atribuciones al estado que se ve obligado a favorecer procesos de acumulación de capital:

Así, las políticas educativas tienden a la instalación de cuasi mercados educativos, y en los procesos de resistencia la educación se convierte en espacio de disputa simbólica. Las políticas representan al Estado, transmitiendo así su ideología. Por ello la génesis de una política neoliberal debe ser analizada a la luz de ciertas consideraciones teóricas que ayuden a comprender el papel del Estado en el diseño de estas políticas, el papel de la relación Estado-Gobierno (Gobernanza) y finalmente, el sentido de las políticas que el Estado tiene como transmisoras de la ideología.

En ese sentido, se vuelve central comprender el rol de la investigación estatal en el sistema educativo, con el fin de analizar los factores políticos que llevan a las políticas intervencionistas del Estado que sirven para estructurar y dar forma a las funciones reproductivas de la educación. (Carrasco-Aguilar, 2018, p.143)

Herrera-Flores (2020) menciona que en un periodo en el que la educación se reduce a nada más que un lugar de formación para el capital global, definido por los modos de:

Gobernanza modelados según una cultura empresarial, tanto la escuela pública como la educación superior corren el riesgo de no cumplir su función como esfera pública democrática dedicada a crear una ciudadanía informada, crítica y comprometida. (p.3)

De acuerdo con BIRF/BM (2018) una mala administración y gobernanza suelen menoscabar la calidad de la escolarización:

Si bien la dirección eficaz de los establecimientos educativos no aumenta el aprendizaje de los estudiantes de manera directa, lo hace indirectamente al mejorar la calidad de la enseñanza asegurando que los recursos se utilicen adecuadamente.

No obstante, los actores del sistema muestran otros objetivos, declarados o no. Visto desde una perspectiva sistémica, el bajo nivel de aprendizaje y de habilidades no debería causar sorpresa. Las complejidades técnicas y las fuerzas políticas provocan constantemente un desalineamiento de los sistemas educativos con respecto al aprendizaje. (p.12)

La gobernanza alude a la distribución del poder en todos los niveles del sistema educativo, desde los ministerios de educación hasta las escuelas y comunidades, que argumenta Carrasco-Aguilar (2018), aludiendo a los procesos a través de:

Los actores políticos y sociales realizan sus intercambios, coordinan acciones y resuelven el control y su participación en la toma de decisiones. Desde esta concepción, los Estados materializan sus acciones en los gobiernos, a través de la implementación de las políticas, cuyo ejercicio requiere de cambios significativos en las percepciones y actitudes de todos los niveles que constituyen a la gobernanza.

Sin embargo, a menos que existan cambios estructurales radicales, los gobiernos suelen darle continuidad a la ideología del Estado. Es así como entonces es posible concebir a las políticas como acciones públicas que trascenderían lo gubernamental cuestionando las nociones clásicas de políticas públicas que las entienden como producto de un Estado descentralizado a la lógica “de arriba hacia abajo”.

No obstante, el propio concepto de gobernanza alude a la superación de los gobiernos y de las acciones que diseña un gobierno en particular, por lo que más que

cuestionar la linealidad de las acciones del Estado, habría que cuestionar que entendemos por Estado. Las políticas no son diseñadas linealmente por el Estado, ya que el Estado es un espacio de luchas de poder, y no es posible definirlo como una estructura estática.

(p.143)

En el ámbito estatal, los congresos locales tienen la importante tarea de avanzar y profundizar en la armonización de sus leyes para hacer realidad la Reforma Educativa en cada entidad:

Por estas razones, para el buen funcionamiento del Modelo Educativo es fundamental el diálogo cercano y constante entre gobierno federal y legisladores de todos los niveles.

(Secretaría de Educación Pública de México, 2017, p.178)

Participación de agentes de desarrollo en la educación

Por agentes de desarrollo se comprenden personas, instituciones, organismos que se organizan con el objetivo de promover actuaciones de desarrollo, en cualquiera de sus dimensiones. No obstante, “un agente que emancipa es aquel que genera dinámica social y comunitaria en función de formas sociales de aprendizaje, sabe y es consciente de que todas las personas pueden ser agentes educativos en sí mismos” (Martín-Bermúdez, 2018, p.261)

Los factores claves para la transformación de nuestras escuelas son:

Los docentes con el consenso al respecto tan generalizado, como la ausencia de medidas decididas y estratégicas para adoptar urgentes soluciones. A la debilidad del sistema docente se suma la del liderazgo escolar y la dirección de las instituciones educativas, un grave problema que hasta hace muy poco era ignorado o soslayado, como consecuencia

de las presiones gremiales o políticas educativas populistas, que pone de manifiesto su importancia al considerar que fortalecer el liderazgo escolar.

Hacer más competentes a los directores de los centros educativos es el segundo factor que contribuye de manera más decisiva a la mejora de la educación y, sin embargo, en las numerosas reformas educativas acometidas en la región, por los motivos antes expuestos, apenas ha merecido atención alguna: no ha superado el 1 % de los recursos asignados a las reformas. (Jabonero-Blanco, 2016, p.13)

Es así finalmente que de acuerdo con Freire (2005, como citó Labarca, 2016), la relación educador-educando, es entonces la base fundamental de la educación humanista, ya que es:

Dentro de la dinámica interaccional que se construye lo humano de ésta. Para ello, es fundamental el respeto a los educandos, a su capacidad creadora, como la necesaria apertura y promoción de un pensamiento nuevo, consciente y libre para ser. Es un respeto que pasa por aceptar su saber cómo válido y por lo tanto de lo que él es. (p.118)

REFLEXIONES FINALES

Velar por que la educación sea de calidad es una de las tareas y de los retos más importantes de un Estado, por lo que su inversión debe constituir una de las líneas presupuestarias primordiales para que los ciudadanos puedan tener la oportunidad de educarse y de anhelar su propio desarrollo profesional. Por ello, de acuerdo a la investigación realizada sobre la educación pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral se ha observado que durante las últimas dos décadas se ha dado inicio al proceso de reforma educativa a favor de que las niñas, los niños y los jóvenes ingresan a las aulas de clase sin importar procedencia, origen o creencias a una formación emocional, cognitiva y social que

solo la escuela puede desarrollar, con la guía de sus maestros y desde luego por la comunidad educativa en general.

De la misma manera, la educación de calidad forma integralmente a las personas y las prepara para desarrollarse en un ámbito laboral que le corresponda vivir y por ende que permita satisfacer sus aspiraciones y calidad de vida. Como parte de algunos logros educativos obtenidos a lo largo del tiempo se reconoce en educación la puesta en marcha de pensum académicos actualizados y/o docentes calificados, buscando así enfrentar los desfases existentes en los instrumentos técnicos-pedagógicos. Esto ha generado que el desarrollo de las personas no dependa de las formas de convivencia del pasado, sino aportarle a mejorar los ingresos, la calidad del trabajo y el acceso al bienestar, tanto en la trayectoria de la vida propia de las personas como en su reproducción generacional.

La educación de buena calidad tiene retos vinculados a mejorar las condiciones profesionales de los docentes, siendo estos suficientemente capacitados, planificar de manera ponderada y oportuna una buena infraestructura escolar o un entorno de aprendizaje seguro y no violento, así como de acuerdo a la interpretación de fenómenos y el manejo de conocimientos, se debe ser innovador y creativo para fortalecer el respeto a nosotros mismos y a los demás, el sentido del deber y de la responsabilidad, para favorecer la capacidad de cooperación y la de mirar por el interés de todos, como un bien común.

La propuesta de Modelo Educativo para Honduras, busca que con la implementación de este, se pretenda poner a disposición del sistema educativo los instrumentos de intervención, para que los niños, las niñas y los jóvenes puedan tener acceso a una educación de calidad no importando sus orígenes, creencias y religión, a través de estrategias didácticas vanguardistas, con la finalidad de contribuir y promover el aprendizaje, la participación y la integración entre

los educandos y docentes, generando un país con normas de convivencia con la comunidad educativa.

Como lo menciona la Secretaría de Educación Pública de México (2017), el cambio en un modelo educativo, consiste en una nueva conjugación de los componentes del sistema educativo, concebido para que estos componentes se organicen de manera que hagan posible la realización de un planteamiento pedagógico apropiado para lograr los aprendizajes del siglo XXI.

Considerando, que las nuevas demandas educativas exigen garantizar que las personas cuenten con las competencias que se requieren en el mercado laboral, se sugiere que la inversión pública en educación pueda de manera sensata influir en contrarrestar el desempleo y así invertir en el crecimiento económico del país, dirigida hacia los empleadores potenciales en forma de incentivos para la contratación de jóvenes graduados del colegio.

Es evidente también que la situación de cada comunidad escolar, deberá ser el punto de partida para definir los grados de dificultad y también las potencialidades para adecuar el diseño flexible del modelo. De esta forma, la propuesta de Modelo Educativo cumplirá su propósito fundamental de hacer realidad el derecho establecido en el Artículo 2, de la Ley Fundamental de Educación que menciona:

“El derecho humano que tiene toda persona de acceder al conocimiento que propicie el desarrollo de su personalidad y de sus capacidades, en condiciones de libertad e igualdad, teniendo como eje transversal el respeto a la dignidad del ser humano” (p.2)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. (2018). Aprender para hacer realidad la promesa de la Educación: Panorama General. In Grupo Banco Mundial. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>

Banco Mundial. (2021). Para Proteger El Capital Humano De. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe, 96.

Blancas-Torres, E. K. (2018). Educación y desarrollo social. Horizonte de La Ciencia, 8(14), 113–121. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-6049-4618>

Bueno-Chuchuca, G. F. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. Sophia Colección de Filosofía de La Educación, 32, 93–117. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02>

Cantor, J., Sánchez, J. E., & Aristizábal-Oviedo, D. (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. Revista CS, 34, 43–69. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>

Carrasco-Aguilar, C. L. (2018). Identidad profesional docente en las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile. Universidad de Granada.

Casanvas, M., Giroux, A., H., Pascual, M., Bayo, C., Cañadell, R., McLaren, P., da Silva, F., Bonilla-Molina, L., Heredia, S., Sánchez-León, P., Durgan, A., & Pages, P. (2021). Educación en crisis y pandemia capitalista. VientoSur, 175, 1–132.

Castillo-Sarabia, J. C., & Villalpando-Cadena, P. (2019). El papel de las competencias laborales en el ámbito educativo: una perspectiva de reflexión e importancia. Daena: International Journal of Good Conscience, 14(1), 30–51. www.reibci.org

Castillo, C. (2003). La equidad en el sistema educativo de Honduras. Programa de Las Naciones Unidas Para El Desarrollo, PNUD, 1–24.

Chavarría, C. E. (2011). Desarrollo social y educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 15(2), 55–62. <http://www.una.ac.cr/educare>

Chaverri-Chaves, P. (2021). La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(3), 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46725>

Cornejo-Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Investigación Financiada Por El Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo En Educación*, 30(107), 409–426. <http://www.cedes.unicamp.br>

Costa-Román, Ó., & García-Gaitero, Ó. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30(2017), 117–130. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>

Díaz, A. (2019). Educación, Democracia y Justicia Social. *Espacios En Blanco, Revista de Educación*, 2(29), 268–275.

FEREMA. (2018). Informe de progreso educativo Honduras. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9).

Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., Ortega-Carbajal, M. F., & Ramírez-Cuevas, A. M. (2018). Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educare*, 54(1), 147–163. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.766>

Hernández H., B. D. (2011). La descentralización educativa en Honduras: una realidad o una utopía [Universidad Nacional Autónoma de Honduras]. <https://bit.ly/3A1fvim>

Herrera-Flores, B. E. (2020). Propuesta metodológica para el desarrollo de sistemas automáticos de evaluación cualitativa en el dominio educativo. Universidad de Alicante.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287–297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Ithurburu, V. (2020). Políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina (2013-2018). IIPE-UNESCO, 1–47. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp

Jabonero-Blanco, M. (2016). Desarrollo social y mejora de la competitividad: dos retos para la educación en América Latina. *Tendencias Pedagógicas*, 28(2016), 11–18. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.001>

Ley Fundamental de Educación, 1 (2012).

Labarca, C. (2016). Educación humanista Latinoamericana: propuesta para el desarrollo social. *Espacio Abierto*, 25(1), 109–120.

López-Cámara, A. B. (2014). Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario [Universidad de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/10396/12015>

López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Martín-Padilla, A. H., Molina-García, L., Jaén-Martínez, A., & (eds.). (2018). Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora. In IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. (Primera).

Martín-Bermúdez, N. (2018). Cultura digital y educación para el desarrollo. *Move.Net*, 1, 257–267. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6327950&orden=0&info=link%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6327950>

Morales Ulloa, R., & Magalhães, A. M. (2013). Visiones, tensiones y resultados. La nueva gobernanza de la educación en Honduras. *Revista Académica Evaluada Por Pares, Independiente, de Acceso Abierto y Multilingüe*, 21(3), 1–27.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n3.2013>

Ospina-Tascón, V. L., & Betancourt-Márquez, J. (2018). Retos en la Formación continua del Educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. *Educación y Humanismo*, 20(34), 294–311.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2866>

Pacheco-Montoya, D. A., Prieto-López, Y., & Ayala-Pazmiño, M. F. (2020). Modelo Pedagógico de Supervisión, Evaluación y Acompañamiento a los docentes de la Unidad Educativa Bilingüe Torremar (UEBT). *Digital Publisher*, 5(4), 69–77.
<https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2020.4.218>

Paredes-Daza, J. D., & Sanabria-Becerra, W. . (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos: una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144–158. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>

Rangel-Chávez, F. J. (2019). Historia de un modelo de gestión en educación básica en México, una propuesta de mejora. Universidad Complutense de Madrid.

República de Honduras. (2010). Plan de Gobierno 2010-2014. <https://bit.ly/3dApQu7>

Rivas-Flores, J. I. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa: una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XXVII(1), 211–222.
<https://www.redalyc.org/journal/654/65456040012/html/>

Romero-Medina, G. M. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(35), 1–17.

<https://doi.org/10.21703/rexe.20181735romero6>

Ruiz-Aquino, M., & Ortiz-Cruz, M. L. (2019). La socioformación; un enfoque necesario en la formación superior universitaria. *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanidades - Desafíos*, 10(2), 133–142. <https://doi.org/10.37711/desafios.2019.1.2.77>

Ruiz-Lugo, L. (2017). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad De Sonora*, 19, 11–13.

Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., & Quiroga-Carrillo, A. (2021). La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. *Universidad de Santiago de Compostela*, 1–1363.

Sanz-Leal, M., & Orozco-Gómez, M. L. (2017). Educación para el desarrollo: una propuesta ante un mundo globalizado desde la educación social. *Revista de Educación Social*, Número 25, 148–165.

Currículo Nacional Básico de Honduras, Dirección General de Currículo 1 (2003). <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/cnb.pdf>

Secretaría de Educación. (2018). Planificación Estratégica Institucional: 2018-2022. <https://bit.ly/3BN0vae>

Modelo de Supervisión Educativa de Honduras, 1 (2018). <https://bit.ly/3AuhNI7>

Secretaría de Educación Pública de México. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad (Segunda ed). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Secretaría de Estado en el Despacho de la Presidencia. (2011). Informe de Logros 2010. In Gobierno de la República de Honduras. <https://bit.ly/3QRuxOy>

Solano-Alpízar, J. (2005). Educación y gestión en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 8, 49–57. <https://doi.org/10.15359/ree.2005-8.2>

Plan de Atención para la Protección de las Trayectorias Educativas de los educandos de Prebásica, Básica y Media: Trienio 2021-2023, Secretaría de Educación 1 (2021).

SUMMA Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. (2013). Desafíos educacionales en Centroamérica y el Caribe: Honduras.

Tejada-Fernández, J., & Pozos-Pérez, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 25–51.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620>

UNESCO. (2020). Inclusión y educación: todas y todos sin excepción (Primera). <http://www.unesco.org/%0Aopen-access/terms-use-ccbysa-en>

Villarreal-Peralta, E. M., & Zayas-Pérez, F. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Revista Vértice Universitario*, 90, 28–39. <https://doi.org/10.36792/rvu.vi90.31>

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Esta investigación ha podido demostrar, definir, verificar y constatar que la educación pública como núcleo del desarrollo social, sin importar las condiciones de los países, genera un impacto trascendental en la vida de los jóvenes que pretenden incorporarse al mundo laboral. No obstante, para que la educación sea eficiente y busquen el crecimiento y desarrollo profesional de la población requiere de compromiso de los Estados y los Gobiernos para velar por la continuidad de los proyectos. Se debe programar logros educativos con altos estándares de calidad, apostándole al mejoramiento, fortalecimiento y construcción de infraestructura escolar, pensum académicos actualizados y/o docentes cualificados.

Relacionadas con los objetivos o hipótesis de investigación

El marco teórico y referencial permitió conocer una serie de modelos, tendencias y teorías educativas que se han venido implementando durante al menos seis décadas en países de América Latina y el Caribe. El análisis de la implementación de estos modelos ha mostrado lecciones y evidenciado limitantes que plantean la oportunidad de realizar mejoras al sistema educativo vigente en Honduras. Para la adaptación al sistema nacional, de los modelos educativos revisados, el énfasis estará en la homologación de las líneas y estrategias de ejecución, así como el

conocimiento de la cultura y el entorno del país donde se implementó. Se deberá entender y comprender el proceso de gestión y administración educativa del modelo y el rol de cada uno de los actores educativos: directivos, padres de familia, funcionarios y sociedad en general. A partir de este análisis y comprensión, se ha diseñado el modelo propuesto como producto de esta investigación.

La educación mejora los índices de desarrollo social, en vista de que en una sociedad los valores, las creencias, los sentimientos, las costumbres, las lenguas, los conocimientos o los estilos de vida de la gente profundizan con el vínculo que existe con la educación en todos sus ámbitos científicos, naturales y sociales, pues de esta manera se pueden consolidar las estrategias para poder abordar los problemas socioculturales con la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para el caso de Honduras, uno de los elementos importantes a reconsiderar con el propósito de fortalecer el desarrollo social, es recomendar que los datos a lo interno de la Secretaría de Educación de Honduras puedan ser reportados en las bases de datos de acceso público, esencialmente, crear la cultura ante todo el aparato gubernamental de un Gobierno abierto al acceso de la información, de esa manera una información sistematizada permitirá mejor identificación de la problemática existente y por ende la búsqueda de soluciones que prioricen los indicadores del desarrollo social del país.

En cuanto al impacto del desarrollo social que genera la elasticidad de la educación vinculada a los ingresos de las personas, se logró identificar que esto es a consecuencia de la falta de ofertas de trabajo que cuestionan los perfiles profesionales con los que los educandos egresan de sus estudios. No obstante, estas oportunidades laborales para estos egresados podrían estar limitadas por la falta de oferta laboral, que surge a causa de las posibilidades de que el mercado

laboral del país no está generando la cantidad de empleo necesaria para suplir la demanda de la población de egresados, por el otro lado, que se hace necesario crear perfiles del egresado puntualizados en los resultados de aprendizaje a través de los programas de estudio orientados a quién aprende y responde a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente.

En cuanto a que existe mejor calidad educativa con la implementación de un modelo o teoría educativa basada en evidencias y construida a través de coaliciones y alineamiento de los actores complementados con las competencias requeridas por parte del cuerpo docente, se ha demostrado que efectivamente lo es, puesto que los modelos educativos surgen de la necesidad de actualizar la dinámica tecno pedagógica, el marco de las expectativas y los cambios sistemáticos y didácticos, que no solo tienen espacio en las aulas de clase, sino en cada espacio social de interrelación que permita a las personas desarrollarse como seres miembros de comunidades diversas, en la que teniendo una educación de calidad con equidad, los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes son el centro de todos los esfuerzos realizados.

Estos modelos siempre incluyen como parte de sus ejes o pilares fundamentales, los procesos de transformación y fortalecimiento de las capacidades profesionales docentes, en el que se buscan generar perfiles que incluyen profesorados reflexivos y didácticos, que se mantengan activos y comprometidos a fomentar con conciencia de que las relaciones de enseñanza deben procurar acciones con propósitos de transformación no solo en el ámbito de las prácticas de aula sino también en el contexto social más amplio.

En cuanto, a los docentes cualificados, la investigación pudo evidenciar que docentes que representan a los niveles de educación media, cuentan con conocimientos pedagógicos, tecnológicos y habilidades curriculares, son innovadores poniendo en práctica la complementariedad de diferentes modelos de aprendizaje o en su defecto una mezcla de modelos,

que de acuerdo a sus experiencias van implementando dentro de sus aulas de clase, convirtiendo en ese caso, a la educación que brindan en mecanismos que responden a las necesidades sociales de la actualidad y las habilidades, destrezas y conocimientos para incorporarse con éxito en el mundo laboral.

Otro de los grandes hallazgos evidenciados es que la calidad educativa influye desde luego en el desarrollo social de los jóvenes a la igualdad de oportunidades en el nuevo entorno empresarial en la era digital y demandas de la globalización. Esto a consecuencia de que, para lograr avances en educación, se hace necesario garantizar el acceso a ella, asegurar una calidad educativa transformadora y con visión hacia la era tecnológica, digital, incluyente y sobre todo que se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de Honduras tengan las habilidades y competencias básicas para sobrellevar los retos del mundo empresarial, personal y social, con una visión humanista y sustentada en valores.

El impacto de la calidad educativa, como una inversión social y articulada con el desarrollo de competencias y habilidades, promueve que los jóvenes se inserten en el campo productivo y realicen un buen desempeño laboral. Esto se evidencia en la investigación, con los resultados que se obtuvieron vinculados a las apreciaciones de las autoridades de los centros educativos, de los docentes y de los educandos mismos, que concluyeron que hoy en día esta calidad se obtendrá a través de una autonomía curricular en la escuela en donde se referencia al involucramiento y participación activa que tendrá la comunidad educativa de cada una de las regiones o zonas del país que requieran diseño particular o específico de currícula educativa para los aprendizajes de sus educandos. Se suma, además, la verdadera esencia de la docencia, que radica en amar lo que se hace a conciencia, en despertar la vocación de servicio y contagiar a los demás con implementar mejoras para cambiar la sociedad actual.

La calidad educativa influye en el desarrollo social de los jóvenes, con igualdad de oportunidades en el nuevo entorno empresarial de la era digital y las demandas de la globalización, es necesario satisfacer las necesidades básicas tanto de los jóvenes como de los empleadores. Para lograrlo es necesario incluir en la formación conocimientos, capacidades y valores que permita a la nueva fuerza laboral promover movilidad social, cultural y otras prácticas que caracterizan a la sociedad dominante.

Relacionadas a la luz de conocimiento actual en el área

El gasto público en educación en Honduras es alto de acuerdo con las normas internacionales. El sector de educación en Honduras representa la proporción más grande de gasto del sector público y aproximadamente 26 por ciento del gasto social, habiendo alcanzado USD\$ 1.4 millones en 2014. El gasto público en educación representa un 7.1 por ciento del PIB en 2014, pero promedió 6.3 por ciento del PIB entre 2013 y 2018, después de alcanzar un máximo histórico de 7.1 por ciento del PIB en 2014. Este gasto en educación no solamente es alto al compararlo con sus vecinos en Centroamérica, sino también para los estándares internacionales.

Velar por que la educación sea de calidad es una de las tareas y de los retos más importantes de un Estado, por lo que su inversión debe constituir una de las líneas presupuestarias primordiales para que los ciudadanos puedan tener la oportunidad de educarse y de anhelar su propio desarrollo profesional. Por ello, de acuerdo a la investigación realizada sobre la educación pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral se ha observado que durante las últimas dos décadas se ha dado inicio al proceso de reforma educativa a favor de que las niñas, los niños y los jóvenes ingresan a las aulas de clase sin importar procedencia, origen o creencias a

una formación emocional, cognitiva y social que solo la escuela puede desarrollar, con la guía de sus maestros y desde luego por la comunidad educativa en general.

De la misma manera, la educación de calidad forma integralmente a las personas y las prepara para desarrollarse en un ámbito laboral que le corresponda vivir y por ende que permita satisfacer sus aspiraciones y calidad de vida. Como parte de algunos logros educativos obtenidos en Honduras a lo largo del tiempo, se reconoce en educación la puesta en marcha de pensum académicos actualizados y/o docentes calificados, buscando así enfrentar los desfases existentes en los instrumentos técnicos-pedagógicos. Esto ha generado que el desarrollo de las personas no dependa de las formas de convivencia del pasado, sino aportarle a mejorar los ingresos, la calidad del trabajo y el acceso al bienestar, tanto en la trayectoria de la vida propia de las personas como en su reproducción generacional.

La educación de buena calidad tiene retos vinculados a mejorar las condiciones profesionales de los docentes, siendo estos suficientemente capacitados, planificar de manera ponderada y oportuna una buena infraestructura escolar o un entorno de aprendizaje seguro y no violento, así como de acuerdo a la interpretación de fenómenos y el manejo de conocimientos, se debe ser innovador y creativo para fortalecer el respeto a nosotros mismos y a los demás, el sentido del deber y de la responsabilidad, para favorecer la capacidad de cooperación y la de mirar por el interés de todos, como un bien común.

La propuesta de Modelo Educativo para Honduras, busca que con la implementación de este, se pretenda poner a disposición del sistema educativo los instrumentos de intervención, para que los niños, las niñas y los jóvenes puedan tener acceso a una educación de calidad no importando sus orígenes, creencias y religión, a través de estrategias didácticas vanguardistas, con la finalidad de contribuir y promover el aprendizaje, la participación y la integración entre los

educandos y docentes, generando un país con normas de convivencia con la comunidad educativa. Como lo menciona la Secretaría de Educación Pública de México (2017), el cambio en un modelo educativo, consiste en una nueva conjugación de los componentes del sistema educativo, concebido para que estos componentes se organicen de manera que hagan posible la realización de un planteamiento pedagógico apropiado para lograr los aprendizajes del siglo XXI.

Es evidente también que la situación de cada comunidad escolar, deberá ser el punto de partida para definir los grados de dificultad y también las potencialidades para adecuar el diseño flexible del modelo. De esta forma, la propuesta de Modelo Educativo cumplirá su propósito fundamental de hacer realidad el derecho establecido en el Artículo 2, de la Ley Fundamental de Educación que menciona:

“El derecho humano que tiene toda persona de acceder al conocimiento que propicie el desarrollo de su personalidad y de sus capacidades, en condiciones de libertad e igualdad, teniendo como eje transversal el respeto a la dignidad del ser humano” (p.2)

El cuerpo docente que en la actualidad dispone el Gobierno de Honduras que representan a los niveles de prebásica y básica se encuentran con muchas limitantes, incluidas la formación profesional docente que se reduce en gran porcentaje a los mínimos requerimientos del perfil docente, considerando que la educación es cambiante y va de la mano de las nuevas tecnologías de investigación y comunicación; así mismo, los docentes de esos niveles, desconocen en muchos casos de los modelos educativos innovadores que son utilizados en la mayoría de los países, esto de igual manera consecuencia del poco interés del docente en formarse o fortalecerse con nuevas competencias y habilidades que le permitan poder transmitir a sus educandos conocimientos apegados a las apuestas y necesidades de hoy en día.

Es importante señalar que, los docentes del nivel de media, hacen la diferencia, esto a raíz de las exigencias educativas y los requisitos que se establecieron en el pasado a través de una política pública que definía la estrategia que los docentes que brindarán conocimientos a los educandos de este nivel fuesen al menos profesionales Universitarios, con formación específica de acuerdo a los pensum académicos establecidos y que así mismo fortalecerían al sistema educativo del país, sumado a ello, se garantiza que los egresados disponen de mejores elementos formativos y por ende su desempeño laboral será eficiente o en su defecto su continuidad educativa será un poco más sencilla y abierta a nuevos conocimientos.

Afortunadamente, los educandos de estos tiempos sino es a través de la escuela, estos adquieren conocimientos tecnológicos, de investigación y de comunicación a través de otros espacios en los que se desarrollan. Desde luego, la capacidad económica de sus familias es un talón de Aquiles, para determinar que tanto acceso a conectividad, a tecnologías y a educación disponen. Sin embargo, con esta investigación se pudo determinar el deseo de los educandos en alcanzar cada día mayores conocimientos, siendo los de mayor interés aquellos que les permite de manera individual aprender a aprender y sobre todo aquellos que les brinden opciones de mejora en su calidad de vida.

Relacionadas con la significancia y contribución del trabajo presentado

Con esta investigación se ha logrado elaborar una propuesta de modelo educativo para Honduras, con el cual se pone a disposición del sistema educativo los instrumentos de intervención, para que los niños, las niñas y los jóvenes puedan tener acceso a una educación de calidad no importando sus orígenes, creencias y religión, a través de estrategias didácticas vanguardistas. Es importante recalcar que de acuerdo con los antecedentes y la recopilación de información

secundaria, ya se han iniciado algunos pasos por parte de las autoridades educativas en vista de las relaciones internacionales con entes que velan porque los países de América Latina y el Caribe puedan avanzar en temas que les hagan promover el crecimiento y desarrollo de sus países, junto con el cumplimiento de compromisos que van más allá de números estadísticos, sino de metas que beneficien a las poblaciones más vulnerables, con la finalidad de contribuir y promover el aprendizaje, la participación y la integración entre los educandos y docentes, generando un país con normas de convivencia con la comunidad educativa.

Otro elemento importante en esta propuesta de modelo se enfoca a solventar todas aquellas debilidades que el sistema educativo mismo no ha atendido, quizá no por falta de interés, sino acorde a las prioridades de país. Se propone como elemento innovador, implementar la transversalidad de la inclusión y la equidad, en la cual los componentes que conforman al sistema educativo promoverán y generarán igualdad de oportunidades, en relación con las políticas compensatorias, la responsabilidad social por la educación, la extensión de la escolarización, la evaluación del rendimiento, para quienes se encuentran en rezago o están en riesgo, todo ello, respondiendo a la diversidad de la población, no dejando de lado, la desprofesionalización docente como consecuencia a que en la actualidad existe una sociedad de aprendizaje donde todo el mundo “enseña y aprende”, evidenciando que nadie es experto con tanta información disponible.

Como se ha planteado en todo el documento, los docentes juegan un papel muy importante en la educación, por lo que esta investigación permitió identificar que en una refundación educativa, se hace necesario incluir en el modelo educativo lo siguiente: los docentes deben ser asistidos, acompañados y supervisados pedagógicamente, ya que la concreción curricular, la transformación de su práctica docente, la mejora continua del funcionamiento de la escuela, la evaluación interna de los aprendizajes, y la interpretación de evaluaciones externas; que los

docentes tengan nuevos esquemas de formación continua docente, en donde se requiere una enseñanza que promueva la indagación, el desarrollo de competencias investigativas y la capacidad de innovación como procesos vinculados a los aprendizajes, así mismo, formación en tecnologías de información y comunicación (TICs). Adicionalmente y no menos relevante los docentes deben disponer de un servicio profesional docente basado en los méritos, en donde la creación o fortalecimiento del mecanismo de reconocimiento especial que se otorga a bien, a determinados profesionales docentes o a programas e iniciativas que, por sus propuestas innovadoras o sus resultados, merecen ser elogiados.

Como parte de la propuesta del modelo educativo una innovación importante a considerar es la incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales al currículo, en donde el reconocimiento del papel central de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, habilidades blandas que les permitan incidir en procesos de desarrollo en los que participen, así como de la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos. Esto enfoca y atiende a modelos educativos en los que las competencias permiten a los individuos adquirir y poner en práctica nuevos conocimientos, la aplicabilidad de manera segmentada del modelo del conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPACK) que busca la integración de la tecnología en la educación y la sustitución, aumento, modificación y redefinición (SAMR) que mapea diferentes usos educativos de la tecnología. Así como los modelos de aprendizaje en línea, las aulas invertidas en aula técnica y educación vocacional, todo ello complementado en capacidades dinámicas.

Finalmente, la mayor contribución de este trabajo de investigación detalla en que pudo evidenciarse a voz de algunos de los actores principales del sistema educativo (docentes, autoridades, educandos, padres de familia) que muchas de las causales por las que el sistema

educativo ha estado reprimido, dependen del compromiso político en donde los Estados deben velar por la correcta inversión en educación, en investigación y en difusión de la cultura. Además, algunos de los lineamientos técnico-pedagógicos reprimen el deseo de los docentes en ser innovadores en sus técnicas y metodologías de enseñanza-aprendizaje que buscan alcanzar los niveles óptimos en las competencias básicas o requeridas para incorporarse al mercado laboral por parte de los educandos egresados.

Relacionadas con las fortalezas y limitaciones de la investigación

Las fortalezas que definen a esta investigación detallan el acceso a la información primaria y secundaria tanto de análisis cualitativo como cuantitativo, en vista de la relación laboral del tesista con la institución responsable del manejo de la educación pública en los niveles de prebásica, básica y media del país. Disponer de información objetiva en cuanto a datos estadísticos de docentes que forman parte del sistema educativo y de los educandos de los grados estudiados.

Otra importante es la propuesta de modelo educativo presentada como un capítulo de este documento, en donde se sugiere que los ámbitos de competencias en que deben de converger su énfasis sean aquellos innovadores, implementados y que han dado resultados exitosos en otros países de Latinoamérica, los que destacan los ámbitos de lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; pensamiento crítico y solución de problemas; habilidades socioemocionales y proyectos de vida; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; apreciación y expresión artística; atención al cuerpo y la salud; cuidado del medio ambiente y; habilidades digitales.

Es importante reconocer las limitaciones en cuanto al alcance de la información recopilada y su interpretación; aunado a ello, es importante considerar que ningún tema investigado concluye

con los hallazgos y las limitaciones, sino dan paso a continuar o dar seguimiento a estas aristas investigativas no codificadas.

En el proceso de investigación no solo es descubrir conocimientos, sino confrontar muchas limitaciones que pueden afectar la ejecución del proceso investigativo, en este caso se puede detallar que existieron limitaciones metodológicas en cuanto a la recepción de respuesta por parte de la muestra seleccionada. El desinterés, la indiferencia y hasta la e incredulidad de la población estudiada, en tomar tiempo para responder a instrumentos de recolección de información, limita obtener la percepción representativa acorde al muestreo inicial realizado. No obstante, las relaciones significativas entre las variables de estudio pudieron completarse como corresponde. La muestra seleccionada fue a través de muestreo aleatorio estratificado, por lo que no se puede generalizar. Esto significa que, se realizó solo una aproximación a la realidad investigada.

Por lo que respecta, a la forma en que se recopilaron los datos, algunos de los entrevistados aludieron que el instrumento utilizado era extenso y en muchos de los casos les limitaba el tiempo disponible para poder responder de manera fortuita. Esto se menciona con el propósito de que los futuros investigadores, consideren esta posible deficiencia y de acuerdo con las características de la muestra seleccionada tenga a bien revisar exhaustivamente los métodos específicos y diferenciados de recopilación de información.

El estudio investigó muchos elementos o factores vinculados al sistema educativo del país, enfocado en varios actores directos y participes del quehacer del sector, se obtuvieron resultados positivos, pero es posible que estos hallazgos no sean extensibles para uso en otros países de la región, sino de manera exclusiva para una propuesta de modelo educativo nacional.

Todas las fuentes hemerográficas han tenido un especial protagonismo puesto que la mayoría de los artículos referidos para contribuir al diseño de la propuesta de Modelo Educativo

para Honduras, gozan de gran actualidad en los diferentes campos de la investigación. Es importante destacar el caso de las publicaciones electrónicas, que ofrecen una amplia gama de recursos bibliográficos que no quedan limitados por las circunstancias físicas de las instituciones de consulta y que dado al carácter internacional de referencia para esta investigación se vio la necesidad de utilizar textos, documentos y artículos en el idioma inglés, lo que se adquirió una mayor notoriedad.

Finalmente, la mayoría de los gobiernos en América Latina abandonaron la responsabilidad de los Estados en garantizar las condiciones mínimas para desarrollar el proceso educativo en circunstancias complejas, como, por ejemplo, épocas de pandemia. Esto provocó el traslado a estudiantes, docentes y familias de los costes de la continuidad del vínculo pedagógico durante la pandemia, ampliando y consolidando una segregación escolar de los estudiantes en ambientes escolares en situaciones de diversidad.

Relacionadas con posibles líneas de investigación a futuro a partir del trabajo presentado

La educación es una ciencia que dispone de muchas aristas para poder conocer el contexto general de ella, y en su defecto estos espacios siguen siendo ampliamente conceptualizados, no obstante, en la medida de la era digital, se hace necesario innovar dinámicas que contribuyan a que la educación sea vanguardista y responda a todas las necesidades reales de su contexto y para que lo que ha sido creada. La educación se divide en campos de estudio que desde la antigüedad vienen siendo considerados, fortalecidos y mejorados con el propósito de que sean implementados en las condiciones más favorables por parte de sus usuarios, si no, también por aquellas instancias que representan al mercado laboral que hoy en

día dedica mucho tiempo para que sus usuarios encuentren cada vez más satisfacción plena en el uso de los diferentes servicios o bienes ofertados.

Es por todo lo anterior que esta investigación propicia nuevas líneas de estudio que se enfocan o pueden ser interpretadas por los futuros investigadores desde una perspectiva que busque la solución a problemáticas similares y que tengan una visión dirigida a la mejora continua de procesos y procedimientos educativos en todos sus niveles de enseñanza:

- Baja asignación presupuestaria para todos los componentes del sistema educativo. Falta de políticas intervencionistas del estado para estructurar y dar forma a las funciones reproductivas de la educación, lo que genera problemas de acceso a la educación, causando un rezago educativo.
- Falta de integración de las nuevas tecnologías en la actividad escolar, lo que constituye a la vez un reto y una oportunidad. La brecha digital, la pobreza y las viviendas precarias han hecho evidente que la educación digital no podía ser de ninguna manera igualitaria.

Recomendaciones

- Plantear ante las instancias educativas de Honduras la adaptación e implementación de la propuesta de modelo educativo tomando en cuenta el rol de cada uno de los actores educativos: directivos, padres de familia, funcionarios y sociedad en general.
- Consolidar el diseño de una estrategia para poder abordar los problemas socioculturales con la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y vanguardistas.
- Fortalecer las plataformas virtuales de información de la Secretaría de Educación de Honduras con acceso público a la información, relacionadas al Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE); el Sistema de Planificación de

Infraestructura Educativa (SIPLIE); el Monitoreo de Resultados, Indicadores y Reportes (MORES); el Sistema de Alerta y Respuesta Temprana (SART); el Sistema de Reportes Estadísticos; el Sistema de Estadística Educativa (SEE) y el Sistema de Indicadores Educativos de Honduras (SIEH); entre otros.

- Aplicar las innovaciones educativas propuestas en el modelo educativo elaborado que busca mejoras en el sistema educativo en cuanto a apostar a una revisión en la selección de contenidos con articulación de aprendizajes esperados; incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales al currículo; autonomía curricular en la escuela; la escuela al centro de la gestión del sistema educativa; la autonomía de gestión; la asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica continua e innovadora; nuevos esquemas de formación continua docente que incluya la creación de un servicio profesional docente basado en los méritos; transversalidad de la inclusión y equidad y; la gobernanza.
- Diseñar alianzas estratégicas, acorde a las nuevas demandas educativas para garantizar que las personas cuenten con las competencias que se requieren en el mercado laboral, se sugiere que la inversión pública en educación pueda de manera sensata influir en contrarrestar el desempleo y así invertir en el crecimiento económico del país, dirigida hacia los empleadores potenciales en forma de incentivos para la contratación de jóvenes graduados del colegio.
- Actualizar los perfiles profesionales docentes que egresan de los Centros Universitarios responsables de la formación docente, garantizando que los egresados disponen de mejores elementos formativos y por ende su desempeño en el aula de clase será eficiente

y en su defecto para los educandos les será un poco más sencilla y abierta la posibilidad de expandir sus nuevos conocimientos.

- Desarrollar proyectos educativos que promuevan beneficios en los educandos en primera instancia académicos, así como sociales, ambientales y culturales que disminuyan los índices de pobreza y de desigualdad y que incrementen los indicadores económicos de Honduras entre los más importantes: PIB, tasa de desempleo, tasa de inflación, tasa de interés, ISR, entre otros.

Caribe, 96.

Banco Mundial. (2022). *Honduras: panorama general*. Honduras: Noticias Sobre Desarrollo, Investigación, Datos. <https://www.bancomundial.org/es/country/honduras/overview#1>

Banco Mundial BIRF-AIF. (2022). *LAC Equity Lab: plataforma de análisis de Pobreza y Desigualdad*. <https://bit.ly/3LjQzYr>

Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012). Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina. *Banco Interamericano de Desarrollo, BID*, 4, 1–287. <https://bit.ly/3JALRoz>

Bauce, G. J. (2017). Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel. *Revista Del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel*, 47(1), 1–134.

Bautista-Díaz, D. A. (2021). Análisis de procesos de enseñanza en la educación pública en Bogotá para el cambio social. *Eleuthera*, 23(1), 15–37. <https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.2>

Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2010). Ecos de la revolución pingüina Avances, debates y silencios en la reforma educacional. In *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF*. Salesianos impresoras S.A. www.journal.uta45jakarta.ac.id

Berritzegune, N. (2016). Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V. *Departamento de Educación, Universidades e Investigación*, 1–44. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/competencias/300002c_Pub_BN_Competencias_Basicas_c.pdf

Betancur-Amariles, J. H. (2010). COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y LABORALES en la educación superior. *Teuken Bidikay*, 01, 207–229.

Blancas-Torres, E. K. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de La Ciencia*, 8(14), 113–121. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-6049-4618>

Blanchard-Giménez, M., & Procópio, L. F. (2021). Claves y procesos para configurar la identidad del docente educador desde la formación inicial. *Acta Scientiarum - Education*, 43, 2–13. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>

Bohórquez, E., Pérez, M., Caiche, W., & Benvidéz Rodríguez, A. (2020). La motivación y el desempeño laboral: el capital humano como factor clave de una organización. *Applied Microbiology and Biotechnology*, 12(3), 385–390. <https://doi.org/10.1016/j.solener.2019.02.027%0Ahttps://www.golder.com/insights/block->

caving-a-viable-alternative/%0A???

- Boquin, M. S. (2022). Una mirada descriptiva sobre las expectativas de inserción laboral y/o educativa de jóvenes que egresan de la escuela secundaria. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 51–65.
- Borges del Rosal, M. Á., & Falcón-Muñoz de Bustillo, C. (2018). Protocolo de observación de la función de explicación (PROFE): un instrumento para operacionalizar la transmisión de contenidos por parte del profesorado. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1–18.
<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-3.pofe>
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación* 2006, Vol. 4, No. 2, 4(2), 1–26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1984515>
- Brito-Lara, M., López-Loya, J., & Parra-Acosta, H. (2019). Didactic planning in the secondary education: An advancement towards social formation. *Magis*, 11(23), 55–74.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes>
- Bueno-Chuchuca, G. F. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia Colección de Filosofía de La Educación*, 32, 93–117.
<https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.02>
- Burgos-Briones, J. G., Zambrano-Cedeño, Z. S., & Ortega-Pincay, D. E. (2019). Inteligencia emocional para el fortalecimiento del proceso educativo-formativo. *Revista Ciencias de La Educación*, 5(4), 218–231.
<http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/indexCienciasdelaEducaciónArticuloderevision>
- Burneo-Carrera, J. A. (2021). Sociedades mercantiles en Beneficio e Interés Colectivo: el capital laboral y el salario digno. *Iuris Dictio*, 28, 41–54. <https://doi.org/10.18272/iu.v28i28.2337>
- Camacho-Marín, R., Vallejo-Rivas, C., Gaspar-Castro, M., & Quiñonez-Mendoza, C. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano / Innovation and Educational Technology in the current Latin American context. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 459–471. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34139>
- Camizán-García, H., Benites-Según, L. A., & Damián-Ponte, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo*, 1(8), 1–20. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40>

- Canals, C., Aguirre, C., Blanco, C., Fábrega, F., Mena, C., & Paulus, N. (2019). El “Voucher” a la chilena. Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios Pedagogicos*, 45(1), 137–150. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137>
- Cano-Quintero, M. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales RCS*, XXVII(2), 284–295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Cantor, J., Sánchez, J. E., & Aristizábal-Oviedo, D. (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *Revista CS*, 34, 43–69. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>
- Carmona-Fuentes, P., & Rosas-Reyes, R. E. (2017). Influencia de la inteligencia emocional en el desempeño laboral. *Revista LIDER*, 19(31), 107–118.
- Carpio-Pacheco, D. A. (2020). ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE COACHING, MOTIVACIÓN Y MEDIOS SOCIALES COMO INSTRUMENTOS DE SALARIO EMOCIONAL EN LA CADENA DE VALOR AGRARIA. In *Universidad de Valladolid*.
- Carranza-Guevara, L. A. (2022). El aula invertida en el aprendizaje para una propuesta en educación básica: revisión sistemática [Universidad César Vallejo]. In *Universidad César Vallejo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76522>
- Carrasco-Aguilar, C. L. (2018). *Identidad profesional docente en las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile*. Universidad de Granada.
- Casanova, M. A. (2012). El Diseño Curricular como factor de Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(4), 6–20.
- Casanvas, M., Giroux, A., H., Pascual, M., Bayo, C., Cañadell, R., McLaren, P., da Silva, F., Bonilla-Molina, L., Heredia, S., Sánchez-León, P., Durgan, A., & Pages, P. (2021). Educación en crisis y pandemia capitalista. *VientoSur*, 175, 1–132.
- Castillo-Sarabia, J. C., & Villalpando-Cadena, P. (2019). El papel de las competencias laborales en el ámbito educativo: una perspectiva de reflexión e importancia. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 14(1), 30–51. www.reibci.org
- Castillo, C. (2003). La equidad en el sistema educativo de Honduras. *Programa de Las Naciones Unidas Para El Desarrollo, PNUD*, 1–24.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Academia*, 2, 1–

11. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36805674/l-Variables-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1653361889&Signature=eO6z2PBQDzgubJJ6damu6NVxdnnLpMtRXCgdtFeHvI4bhx5FpaA-hnikC~Ac4QZsSzSgxdZLSDnIQ5972oWVzEkQoF6tQmvJqQFvWI3Tx3jSvwwUKRfhyw6-pnY9Uz1K1QGoLRrdb7yIn4YQ>
- CECC/SICA. (2021). Políticas y Recomendaciones en Educación para la Ciudadanía Mundial. In *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*.
- Celis-Ibáñez, L., & Sebastián-Balmaceda, C. (2020). Representaciones sociales de la vocación docente. *Revista Saberes Educativos*, 5, 120–148.
- Chavarría, C. E. (2011). Desarrollo social y educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 15(2), 55–62. <http://www.una.ac.cr/educare>
- Chaverri-Chaves, P. (2021). La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(3), 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46725>
- Civera-Cerecedo, A., & Costa-Rico, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de La Educación*, 7(7), 9–45. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>
- Colella, L., & Díaz-Salazar, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *Revista Educar*, 53 (2), 447–465. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342151828011>
- Cornejo-Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Investigación Financiada Por El Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo En Educación*, 30(107), 409–426. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Cosse, G. (2001). El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina. *Revista Uruguay de Ciencia Política*, 20, 157–178.
- Costa-Román, Ó., & García-Gaitero, Ó. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30(2017), 117–130. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>
- Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozoya, S. V., & Herrera-Meza, S. R. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: un estudio exploratorio. *Formacion Universitaria*,

- 14(4), 3–14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400003>
- Cruz-Pallares, K. A. (2018). Reforma a la formación inicial docente. Modelo curricular basado en competencias. *RICSH Revista Iberoamericana de Las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 7(14), 82–98. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v7i14.152>
- Cuadra-Martínez, D. J., Castro, P. J., & Juliá, M. T. (2018). Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. *Formación Universitaria*, 11(5), 19–30. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000500019>
- Dagnino, J. S. (2014). Correlación. *Revista Chilena de Anestesia*, 43(2), 150–153.
- Díaz, A. (2019). Educación, Democracia y Justicia Social. *Espacios En Blanco, Revista de Educación*, 2(29), 268–275.
- Dimaté-Rodríguez, C., Tapiero-Celis, O., González-Rodríguez, C. I., Rodríguez-Rodríguez, R., & Arcila-Cossio, M. A. (2017). La evaluación del desempeño docente. *FOLIOS*, 46(2), 83–95.
- Duarte de García, D. (2018). Metas educativas 2021. La educación técnica para el desarrollo social en el Paraguay. *JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION*, 8, 15–36. <https://doi.org/DOI: http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2018.8>
- Eberhard-Aguirre, J. P., & Lauer-Zegarra, C. M. (2019). Diferencias en la elección de establecimiento educacional para la población local e inmigrantes: Caso chileno. *Estudios Pedagogicos*, 45(2), 29–45. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200029>
- Edwards, D. B., Moschetti, M. C., & Caravaca Hernández, A. (2019). La educación en Honduras: entre la privatización y la globalización. *Investigaciones Internacionales de La Educación*, 1–98. <https://bit.ly/3SxsbWE>
- Elisalde, R. (2022). Paulo Freire: de la Secretaría de Educación a las Escuelas Públicas Populares Latinoamericanas (1989-2020). *Pedagogía y Saberes*, 56, 13–26. <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13086>
- Espinosa-Guzmán, T. C. (2020). Educación inicial y sus estrategias desde la política pública. *Polo Del Conocimiento*, 5(07), 43–59. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1494>
- Fallon, G. (2020). De la alfabetización digital a la competencia digital: el marco de la competencia digital docentes (TDC). *Association for Educational Communications & Technology*, 68(5), 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>

- Farfán-Mejía, E., & Perdomo-Zambrano, L. A. (2020). La vocación: un concepto religioso instalado en la formación profesional. *Revista Latinoamericana de Filosofía de La Educación, IXTLI*, 7(13), 53–73.
- Félix, J., & Rasco, A. (2016). Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 85(1), 37–47.
- FEREMA. (2018). Informe de progreso educativo Honduras. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9).
- Flores-Talavera, M. del C. G. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, 21(36), 137–159. <https://doi.org/http://dx10.17081/eduhum.21.36.3147>
- Formosinho, J. (2021). ¿De la escolarización de los niños a la escolarización de los padres? – políticas educativas en tiempos de COVID. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 141–152. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872677>
- Galeano, L. (2018). *Estructura productiva y retornos a la educación : evidencia para América Latina*. Universidad Nacional de La Plata.
- Garzón-Castrillón, M. A. (2015). Modelo De Capacidades Dinámicas. *Dimensión Empresarial*, 13(1), 111–131. <https://doi.org/10.15665/rde.v13i1.341>
- Getting Smart. (2020). ¿Qué es la educación basada en el lugar y por qué importa? *Getting Smart En Asociación Con EduInnovation y Teton Science Schools*, 1–22. https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2020/10/GS-EI-TSS_PlaceBasedEducation_2020Oct_SPANISH.pdf
- Gómez-Cardona, L. M. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 52(0), 174–184. <https://bit.ly/3Q9HnYh>
- Gómez-Muñiz, M., Díaz-Thomé Yániz, L. R., & Herrera-Ávila, J. M. (2021). Nuevas generaciones y mercado laboral: Desafíos para la pertinencia educativa actual. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 23(16), 93–118. <https://doi.org/10.19053/01227238.11665>
- Gómez-Vargas, M., Galeano-Higueta, C., & Jaramillo-Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423–442. <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1469>
- Gutiérrez-Portlán, I. (2014). Perfil del profesor universitario español entorno a las competencias

- en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 44, 51–65.
- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531962&info=resumen&idioma=ENG>
- Guzmán-Torres, L. T., & Henao-Morales, L. Y. (2020). Transiciones en la educación inicial : Una mirada reflexiva. *Perspectivas Educativas, Revista de La Facultad de Ciencias de La Educación*, 10(1), 165–191.
- Hernández-Martín, Z. (2012). Métodos de análisis de datos: apuntes. In *IBERUS, Campus de excelencia Internacional* (Vol. 59).
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., Ortega-Carbajal, M. F., & Ramírez-Cuevas, A. M. (2018). Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educación*, 54(1), 147–163. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.766>
- Hernández-Zayas, R. (2021). Enfoque socio-pedagógico de la representación social en la educación. *EduSol*, 21(77), 100–107. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-2207-935X>
- Hernández, C. E., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *ALERTA Revista Científica Del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75–79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández H., B. D. (2011). *La descentralización educativa en Honduras: una realidad o una utopía* [Universidad Nacional Autónoma de Honduras]. <https://bit.ly/3A1fvim>
- Herrera-Flores, B. E. (2020). *Propuesta metodológica para el desarrollo de sistemas automáticos de evaluación cualitativa en el dominio educativo*. Universidad de Alicante.
- Ibarra-Rosales, E. (2016). El Derecho a la educación en términos de equidad social educativa en América Latina. Un análisis comparado de las leyes educativas y desde un enfoque de políticas públicas. *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*, 1–48. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Eibarra/IBARRA_ROSALES_Esther_Resumen.pdf
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287–297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). *Canasta Básica de Alimentos*. <https://www.ine.gob.hn/V3/imag-doc/2021/12/Canasta-básica.pdf>
- Ithurburu, V. (2020). Políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina (2013-2018). *IIPPE-UNESCO*, 1–47. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp

- Jabonero-Blanco, M. (2016). Desarrollo social y mejora de la competitividad: dos retos para la educación en América Latina. *Tendencias Pedagógicas*, 28(2016), 11–18.
<https://doi.org/10.15366/tp2016.28.001>
- Jiménez-Sánchez, C. (2020). Impacto de la Pandemia por SARS-CoV2 sobre la Educación. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1–3. <https://doi.org/10.15359/ree.24-s.1>
- Jofré-Araya, G. J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Juárez-Bolaños, D. (2017). Educación Básica Rural en Iberoamérica. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 49, 01–02.
- Ley Fundamental de Educación, 1 (2012).
- Labarca, C. (2016). Educación humanista Latinoamericana: propuesta para el desarrollo social. *Espacio Abierto*, 25(1), 109–120.
- Larionova, V., Marrón, K., Bystrova, T., & Sinitsyn, E. (2018). Perspectivas rusas de las tecnologías de aprendizaje en línea en la educación superior: un estudio empírico de un MOOC. *Research in Comparative and International Education*, 13(1), 70–91.
<https://doi.org/10.1177/1745499918763420>
- Lema-Loja, J. L. (2019). Importancia y Características del Modelo Socioformativo en la Docencia. *Human Development and Socioformation*, 1(2), 1–5.
<https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-1515-4526>
- López-Alcarria, A., Olivares-Vicente, A., & Poza-Vilches, F. (2019). Revisión Sistemática sobre el uso de Metodologías Ágiles para fomentar las Competencias Clave en la Educación para el Desarrollo Sostenible. In *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (Vol. 2). <https://0-dialnet-unirioja-es.llull.uib.es/servlet/articulo?codigo=7603519>
- López-Cámara, A. B. (2014). *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario* [Universidad de Córdoba].
<http://hdl.handle.net/10396/12015>
- López-Gil, M. M., & Bernal-Bravo, C. (2017). La cultura digital en la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 85, 103–110.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/2863/319>
- López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Martín-Padilla, A. H., Molina-García, L., Jaén-Martínez,

- A., & (eds.). (2018). Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora. In *IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. (Primera).
- Lozano, H., Pineda, J. R., & Utrera, L. A. (2016). Evaluación del desempeño: factor clave en la competitividad laboral. *NovaRUA*, 7(13), 41–54.
<https://doi.org/10.20983/novarua.2016.13.3>
- Luna-Conejo, B. (2020). Las comunidades de aprendizaje y la actualización docente socioformativa para la sostenibilidad: Un Análisis documental. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(23), 126–134. <https://doi.org/10.46652/rngn.v5i23.606>
- Luna-Nemecio, J. (2019). La importancia de la educación para lograr el Desarrollo Social Sostenible. *Ecociencia International Journal*, 1(1), 6–11. <https://doi.org/doi:dx.doi.org/10.35766/je19111>
- Machado-Viloria, M. S. (2020). *Innovación educativa desde la praxis y formación docente* (Primera Ed).
- Makarova, E. A., & Makarova, E. L. (2018). Combinar Pedagogía y Tecnología Digital para transformar el entorno educativo. *Revista Internacional de Investigación Cognitiva En Ciencia, Ingeniería y Educación*, 6(2), 57–65. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802057M>
- Makranski, G., & Petersen, G. B. (2021). El modelo cognitivo afectivo de aprendizaje inmersivo (CAMIL): un modelo teórico basado en la investigación de Aprendizaje en Realidad Virtual Inmersiva. *Revisión de Psicología Educativa*, 33, 937–958.
<https://doi.org/doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>
- Marín-González, O. R. (2020). Evaluación de las Condiciones Laborales de los egresados de Carreras Técnicas Universitarias en Tela, Atlántida, Honduras. *Economía y Administración (E&A)*, 11(2), 55–78. <https://doi.org/10.5377/eya.v11i2.10520>
- Martín-Bermúdez, N. (2018). Cultura digital y educación para el desarrollo. *Move.Net*, 1, 257–267.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6327950&orden=0&info=link%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6327950>
- Martínez-Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A., & Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa.[Teacher performance and quality education]. *Ra Ximhai*, 12(6), 123–134.

- Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Soto-Curiel, J. A. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación Universitaria*, 14(1), 53–66.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación profesional y su inclusión en el mercado laboral*. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/30837>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Educação Em Questão*, 59(59), 1–22.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). INCLUSIÓN EDUCATIVA COMPARADA EN UNESCO Y OCDE DESDE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL. *Educacion XX1*, 24(1), 93–115.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Mata-Vélez, E. E. (2021). *La inteligencia emocional en la educación infantil. Análisis y mejora de la autoconsciencia para la formación* [Universidad Autónoma de Madrid].
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/696180>
- Matsuda, T., Kawano, A., & Xiao, L. (2016). Educación Social en Japón. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 27, 253–280. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Medina-Parra, R. I., & Ramos-González, J. M. (2021). Gobernanza y Política Laboral en México: Opciones ante la precariedad. *NovaRUA*, 13(22), 7–26.
<https://doi.org/10.20983/novarua.2021.22.1>
- Menéndez Calvo, R. (2021). HERRAMIENTAS FRENTE A LA BRECHA SALARIAL: NORMATIVA LEGAL Y PLANES DE IGUALDAD. *Universidad de Alcalá*, XIV, 213–219. <https://doi.org/10.14679/1306>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2021*.
- Mora-Román, A., Fernández-Montero, D., & Piedra, S. (2021). Pertinencia de la educación y formación técnico-profesional. In *SEXTO NFORME ESTADO DE LA REGION EN DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE (2021)* (06–2021st ed., pp. 325–352). Informes ERCA. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/8106>
- Mora Botina, A. M. (2019). *Calidad de la educación superior a distancia. Una mirada desde la equidad*. Universidad del País Vasco.

- Morales Ulloa, R., & Magalhães, A. M. (2013). Visiones, tensiones y resultados. La nueva gobernanza de la educación en Honduras. *Revista Académica Evaluada Por Pares, Independiente, de Acceso Abierto y Multilingüe*, 21(3), 1–27.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n3.2013>
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2018). Otra Evaluación del Desempeño Docente es Posible. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 5–7.
- Nava-Galán, M. G. (2012). La calidad de vida: Análisis multidimensional. *Revista de Enfermería Neurológica*, 11(3), 129–137. <https://doi.org/10.37976/enfermeria.v11i3.143>
- Navarro, M., & Sánchez, Á. (2018). Ingreso y bienestar subjetivo: El efecto de las comparaciones sociales. *Revista de Economía Mundial*, 2018(48), 153–178.
<https://doi.org/10.33776/rem.v0i48.3879>
- Nesterova, M., Dielini, M., & Zamozhskiy, A. (2019). Social cohesion in education: Cognitive research in the university community. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(2), 19–27.
<https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1902019N>
- OCDE. (2017). *Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE* (A. Martín Baró (ed.)). Fundación Santillana. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/eag-2017-es>
- Olivo-Franco, J. L. (2020). Modelo de supervisión educativa para dinamizar instituciones educativas hacia una educación de calidad. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 4(15), 169–180. <https://doi.org/10.33996/warisata.v1i3.73>
- Ortíz-Ocaña, A. (2021). Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. *Revista Boletín REDIPE*, 10(3), 89–106.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1221/1128>
- Ospina-Tascón, V. L., & Betancourt-Márquez, J. (2018). Retos en la Formación continua del Educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. *Educación y Humanismo*, 20(34), 294–311.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2866>
- Pacheco-Montoya, D. A., Prieto-López, Y., & Ayala-Pazmiño, M. F. (2020). Modelo Pedagógico de Supervisión, Evaluación y Acompañamiento a los docentes de la Unidad Educativa Bilingüe Torremar (UEBT). *Digital Publisher*, 5(4), 69–77.
<https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2020.4.218>

- Palominos-Bastias, M. (2021). *Las TIC en la formación del profesor de educación diferencial para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales*. Universidad de Sevilla.
- Panaia, M. (2022). Los jóvenes entre la universidad y el trabajo. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 2(32), 199–206.
- Paredes-Daza, J. D., & Sanabria-Becerra, W. . (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos: una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144–158.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Parra-Vázquez, C. J., García-Caballero, L., & Nieto-Caraveo, E. (2018). Economía y Utilitarismo. La necesidad de una teoría racional apegada a la realidad. *Economía y Utilitarismo*, 54, 129–144.
- Pérez-Medina, J. G., Lugo-Cueva, L. J., Del Valle-Giraldoth, D., Valle de Rojas, M. E., & Nava-Reyes, N. J. (2018). Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media. *Revista Panorama*, 12(23), 63–72.
<https://doi.org/doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1191>
- Phélan, M., Levy C., S., & Guillén, A. (2012). Sistematización de índices e indicadpres alternativos de desarrollo para América Latina. *Temas de Coyuntura*, 66, 175–196.
<https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temasdecoyuntura/article/view/1338/1190>
- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., & Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Revista Psicología UNEMI*, 2, 32–40.
- Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57–82. <https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311–320.
<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.01.003>
- Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., Moreno-Arrebola, R., Padial-Ruz, R., Martínez-Martínez, A., & González-Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128–142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Pulido-Cortés, O. (2018). ¡Hay que defender la escuela! *Praxis & Saber*, 9(20), 9–14.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8426>

- Quintal-Berny, A., & Bolaños-Arias, G. (2021). Educación por competencias con enfoque socioformativo y su impacto en el desarrollo social sostenible. *Ecociencia International Journal*, 3(4), 39–48. <https://doi.org/10.35766/ecociencia.21.3.4.3>
- Quiriz-Badillo, T., & Tobón-Tobón, S. (2019). Fortalezas y aspectos a mejorar en la evaluación del desempeño docente en México considerando la socioformación y experiencias internacionales. *Ra Ximhai*, 15(1), 101–115. <https://doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.08.tq>
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Ramírez-Mera, U., Tur, G., & Marín, V. I. (2022). Aprendizaje autorregulado y Entornos Personales de Aprendizaje en la formación inicial docente: percepciones del alumnado y propuestas de herramientas y recursos. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 41–55. <https://doi.org/10.5209/rced.71002>
- Ramírez-Vielma, R., & Nazar, G. (2019). Factores motivacionales de diseño del trabajo y su relación con desempeño laboral. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(4), 791–799. <https://doi.org/10.17652/rpot/2019.4.17517>
- Ramos-Galarza, C. (2015). Investigación científica - Scientific research paradigms. *Av.Psicol.*, 23(1), 9–17. https://www.researchgate.net/publication/282731622_LOS_PARADIGMAS_DE_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_Scientific_research_paradigms
- Ramos-Rodríguez, N. Y., Rios, C. A., & Garibotto, V. C. (2019). Estilos de aprendizaje y estrategias pedagógicas, una mirada al contexto internacional. In *Universidad Cooperativa de Colombia*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Rangel-Chávez, F. J. (2019). *Historia de un modelo de gestión en educación básica en México, una propuesta de mejora*. Universidad Complutense de Madrid.
- República de Honduras. (2010). *Plan de Gobierno 2010-2014*. <https://bit.ly/3dApQu7>
- Rivas-Flores, J. I. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa: una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XXVII(1), 211–222. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456040012/html/>
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín-Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y

- gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Universidad Autónoma de Barcelona UAB*, XXIV(46), 73–90. <https://doi.org/ISSN 1019-9403>
- Rodríguez-Quezada, V. (2004). Acerca de las competencias cognitivas. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 67–73.
- Rojas, A. (2020). Desafíos en calidad y cobertura de la Educación Pública de Honduras 2014-2018. *Revista Economía y Administración (E&A)*, 11(2), 9–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/eya.v11i2.10517>
- Romero-Medina, G. M. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(35), 1–17. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735romero6>
- Rosé, C. P., McLaughlin, E. A., Liu, R., & Koedinger, K. R. (2019). Modelos explicativos de aprendizaje: por qué el aprendizaje automático (solo) no es la respuesta. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2943–2958. <https://doi.org/10.1111/bjet.12858>
- Ruiz-Aquino, M., & Ortiz-Cruz, M. L. (2019). La socioformación; un enfoque necesario en la formación superior universitaria. *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanidades - Desafíos*, 10(2), 133–142. <https://doi.org/10.37711/desafios.2019.1.2.77>
- Ruiz-Lugo, L. (2017). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad De Sonora*, 19, 11–13.
- Salas-Durazo, I. A., & Flores-Payán, L. (2017). Aplicación de conjuntos difusos para crear índices multidimensionales. Una aproximación para cuantificar la calidad del empleo. *Acta Universitaria*, 27(2), 65–82. <https://doi.org/10.15174/au.2017.1183>
- San Martín-Ramírez, V. (2019). Sistema de cheques o vouchers educativos en la educación para jóvenes y adultos en extrema vulnerabilidad. El Caso de El Salvador. *REVISTA CHILENA DE ECONOMÍA Y SOCIEDAD*, 54–70.
- Sánchez-Oñate, A., Cárdenas, P. C., Pérez-Salas, C. P., & Barriga, O. A. (2021). Psychometric properties of the School Perceived Social Cohesion Scale / Propiedades psicométricas de la Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela. *Revista de Investigacion En Educación*, 19(2), 112–124. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3670>
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., & Quiroga-Carrillo, A. (2021). La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. *Universidad de Santiago de Compostela*, 1–1363.

- Sanz-Leal, M., & Orozco-Gómez, M. L. (2017). Educación para el desarrollo: una propuesta ante un mundo globalizado desde la educación social. *Revista de Educación Social, Número 25*, 148–165.
- Schmid, E. (2020). Educación media superior para jóvenes en riesgo : un análisis comparativo de la educación y programas de formación en Austria, Noruega, Suecia y Suiza. *Revista Internacional de Investigación En Educación y Formación Profesional*, 7(1), 21–44.
<https://doi.org/https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.1.2>
- Currículo Nacional Básico de Honduras, Dirección General de Currículo 1 (2003).
<https://www.se.gob.hn/media/files/basica/cnb.pdf>
- Secretaría de Educación. (2018). *Planificación Estratégica Institucional: 2018-2022*.
<https://bit.ly/3BN0vae>
- Modelo de Supervisión Educativa de Honduras, 1 (2018). <https://bit.ly/3AuhNI7>
- Secretaría de Educación Pública de México. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad* (Segunda ed).
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Secretaría de Estado en el Despacho de la Presidencia. (2011). Informe de Logros 2010. In *Gobierno de la República de Honduras*. <https://bit.ly/3QRuxOy>
- Sepúlveda, L. (2017). La educación técnico profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género. *CEPAL. Serie Asuntos de Género, 144*, 1–73.
- Serna-Giraldo, J. M., & Agudelo-Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. *Revista Temas III, 12*, 189–200.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2042>
- Solano-Alpízar, J. (2005). Educación y gestión en América Latina. *Revista Electrónica Educare, 8*, 49–57. <https://doi.org/10.15359/ree.2005-8.2>
- Solano, K., Brito, C. J., Pérez, A., Bolívar, J., & Salas, C. (2019). Calidad de vida como agente dinamizador del desempeño laboral en universidades públicas. *Aglala, 10*(2), 267–279.
- Solo de Saldivar, V. B. (2016). Buen Vivir (Sumak Kawsay) ¿alternativa al desarrollo occidental? *FLACSO, 6*(6), 28–41. https://www.uv.es/edhc/edhc006_breton.pdf
- Plan de Atención para la Protección de las Trayectorias Educativas de los educandos de Prebásica, Básica y Media: Trienio 2021-2023, Secretaría de Educación 1 (2021).
- SUMMA Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el

- Caribe. (2013). *Desafíos educacionales en Centroamérica y el Caribe: Honduras*.
- Tedesco, J. C. (2015). Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Académica Evaluada Por Pares, Independiente, de Acceso Abierto y Multilingüe*, 22(48), 1–15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n48.2014>
- Tejada-Fernández, J., & Pozos-Pérez, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 25–51.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620>
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación al Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318–327.
- Terry-Advíncula, S. G., & Tucto-Aguirre, S. D. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Sobre Educación y Sociedad, EDUCAUMCH*, 17(1), 1–15. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167>
- Torres-Flórez, D. (2021). Estrategia de compensaciones como herramienta de satisfacción laboral. *Revista GEON (Gestión, Organizaciones y Negocios)*, 6(2), 4–9.
<https://revistageon.unillanos.edu.co/article/view/181>
- Treviño, E. (2018). Capítulo 5. Diagnóstico del Sistema Escolar: Las Reformas 2014-2017. In *Ideas en Educación II - Definiciones en tiempos de cambio* (II, Issue July, pp. 135–165). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UNESCO. (2017). La educación al servicio de los pueblos y el planeta 2016: creación de futuros sostenibles para todos. In *Global Education Monitoring Report* (Vol. 1).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_spa
- UNESCO. (2018). HOJA DE RUTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL ODS4 – E2030 EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. In *Oficina Regional de Educación para América Latina*.
- UNESCO. (2020a). *Inclusión y educación: todas y todos sin excepción* (Primera).
<http://www.unesco.org/%0Aopen-access/terms-use-ccbysa-en>
- UNESCO. (2020b). La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública - UNESCO Biblioteca Digital. *Los Futuros de La Educación*, 1–26.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa%0Ainternal-pdf://226/pf0000373717_spa.html

- Universidad de Murcia. (2019). *IV Jornadas Doctorales EIDUM*.
- Valdés, V., & Gutiérrez-Esteban, P. (2018). The pedagogical priorities in the learning and knowledge society. An study for the reflection on the quality in the new educational model. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(1), 1–28.
<https://doi.org/10.17583/remie.2018.3199>
- Valencia-Rodríguez, W. A., & Vallejo-Cardona, J. D. (2015). La evaluación educativa: más que una acción, una cuestión ética. *Revista Universidad Católica Del Norte*, 45, 210–234.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/668/1199>
- Vejar, D. J. (2020). Precariedad como gobierno de la pandemia: La experiencia de la precariedad laboral en Chile. *Revista de Filosofía*, 11, 125–149.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8345865>
- Véliz-Montero, A. (2022). Reflexión Crítica sobre la Administración del Desempeño laboral. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(6), 1–16.
- Villalba, M. T., Castillo, G., & Redondo-Duarte, S. (2018). Factores con influencia en la adopción del modelo de aula invertida en aula técnica y educación vocacional. *Journal of Information Tecnology Education*, 17, 441–469.
<https://doi.org/https://doi.org/10.28945/4121>
- Villarreal-Peralta, E. M., & Zayas-Pérez, F. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Revista Vértice Universitario*, 90, 28–39. <https://doi.org/10.36792/rvu.vi90.31>
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H., & Steffens-Sanabria, E. (2019). Teacher competences and transformations in education in the digital age. *Formacion Universitaria*, 12(6), 3–14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>
- Zablotsky, E. E. (2019). Vouchers educativos: Mitos y realidades. *ECONSTOR*, 695, 1–22.
- Zambrano-Álava, A. P., Luque-Alcívar, K. E., Lucas-Zambrano, A. T., & Lucas-Zambrano, M. de los Á. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Revista Ciencias de La Salud*, 6(3), 349–369.
- Zancajo-Silla, A. (2017). Las escuelas ante el mercado. Análisis de las respuestas de la oferta escolar en un entorno de competencia: el caso de Chile. In *Universidad Autónoma de Barcelona*. <http://tesisenred.net/handle/10803/403768>

DEGT-UNAH

ANEXOS

Anexo No.1 Cuestionario original Competencias Profesionales de los Docentes

Objetivo de la aplicación del instrumento

1. Aportar a la elaboración de un referente de competencias para el ejercicio profesional de los docentes en la enseñanza media.
2. Recoger la opinión de los profesores de enseñanza media respecto de algunas competencias para el ejercicio de la profesión docente.
3. Indagar la pertinencia de las competencias indicadas en el ejercicio de la profesión docente.

Instrucciones para responder el cuestionario

1. Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones.
2. Frente a cada una de estas afirmaciones existen cinco alternativas de respuesta, a través de las cuales Usted pueda expresar su preferencia.
3. Para responder debe marcar abajo del número que mejor represente su preferencia.
4. Los números utilizados representan lo siguiente:

1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

POR FAVOR, COMPLETE LOS DATOS QUE SE SOLICITAN A CONTINUACIÓN:

Estudios realizados:	Escuela Normal	☐	Centro educativo donde trabaja:	_____
	Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán	☐	Municipio:	_____
	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	☐	Departamento:	_____
	Otra: _____	☐	Años de docencia:	1 a 5 años ☐
				6 a 10 años ☐
Nivel académico:	Maestro de Primaria	☐		11 a 15 años ☐
	Licenciatura	☐		16 a 20 años ☐
	Postgrado	☐		Mas de 20 años ☐

Percepción de LO QUE ES					No. Pregunta	COMPETENCIA TÉCNICA	Percepción de LO QUE DEBERÍA SER				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
					1.1	Domina la disciplina que enseña.					
					1.2	Esta al día en la disciplina que enseña.					
					1.3	Planifica su intervención pedagógica desde una perspectiva multidisciplinaria.					
					1.4	Conoce los aprendizajes-experiencias que posee los alumnos respecto de las temáticas de estudio.					
					1.5	Reconoce las dificultades que sus alumnos han presentado en su proceso formativo.					
					1.6	Conoce estrategias para adaptar los contenidos a las necesidades de sus alumnos.					
					1.7	Cuenta con información respecto de los materiales que pueden facilitar su intervención en el proceso formativo de sus alumnos.					
					1.8	Ha reflexionado críticamente los objetivos fundamentales verticales y transversales de la enseñanza media.					
					1.9	Conoce múltiples dispositivos para favorecer la comprensión del alumno.					
					1.10	Conoce métodos de evaluación que le permitan monitorear el progreso de cada uno de sus alumnos.					
					1.11	Incluye experiencias que permiten profundizar aspectos nucleares del curso.					
					1.12	Desarrolla la capacidad de análisis crítico en sus alumnos.					
					1.13	Posee las herramientas suficientes para analizar su práctica pedagógica.					
					1.14	Acoge las opiniones entregadas por los alumnos durante el desarrollo del curso.					
					1.15	Analiza las demandas que le plantean sus alumnos a través de sus intervenciones, conductas...					

						1.16	Identifica los cambios requeridos para mejorar las intervenciones posteriores.										
						1.17	Analiza las demandas que provienen del contexto sociocultural al ámbito de la educación.										
Percepción de LO QUE ES						No. Pregunta	COMPETENCIA METODOLÓGICA El profesor sabe aplicar los conocimientos a su situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y a transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.	Percepción de LO QUE DEBERÍA SER									
1	2	3	4	5	1			2	3	4	5						
						2.1	Desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las experiencias de los alumnos.										
						2.2	Establece los puentes entre los aportes provenientes de la teoría con los de la práctica.										
						2.3	Percibe a sus alumnos como constructores activos de conocimiento.										
						2.4	Desafía intelectualmente a sus alumnos desde la disciplina que enseña.										
						2.5	Elabora un programa flexible – abierta a posibles adaptaciones.										
						2.6	Utiliza diversas modalidades de interacción durante el desarrollo del proceso formativo (individual, grupal...)										
						2.7	Implementa dispositivos de evaluación durante el proceso formativo orientados a ofrecer una retroalimentación al alumno.										
						2.8	Favorece la autonomía del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.										
						2.9	Exige la elaboración de trabajos siguiendo los criterios de rigor científico.										
						2.10	Ofrece a los alumnos la posibilidad de adquirir los conocimientos y habilidades para rentabilizar el uso de las TICs.										
						2.11	Incorpora como elemento habitual de trabajo el uso de las TICs (material online, foros, videoconferencias, uso de plataformas educativas).										
						2.12	Propone casos concretos para el análisis-discusión con los alumnos.										
						2.13	Organiza las clases favoreciendo la participación-activa de los alumnos.										
						2.14	Motiva a la reflexión a partir de las experiencias vividas por los mismos alumnos.										
						2.15	Exige a los alumnos que en sus intervenciones aporten los fundamentos que la sostienen.										
						2.16	Genera conflictos cognitivos, en los alumnos, para ayudarles a detectar sus propios errores.										
						2.17	Ofrece experiencias prácticas que exigen a los alumnos la transferencia de conocimientos										
						2.18	Acompaña a los alumnos en el proceso de reconstrucción cognitiva.										
						2.19	Dialoga con sus alumnos a partir de sus evaluaciones.										
						2.20	Promueve la práctica de la autoevaluación entre sus alumnos.										
Percepción de LO QUE ES						No. Pregunta	COMPETENCIA SOCIAL El profesor está atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo.	Percepción de LO QUE DEBERÍA SER									
1	2	3	4	5	1			2	3	4	5						
						3.1	Participa en la elaboración de los proyectos-educativo, curricular- del centro educativo.										
						3.2	Participa en la implementación de los proyectos-educativo, curricular-elaborados en el centro educativo.										
						3.3	Participa en la evaluación de los proyectos-educativo, curricular-implementados en el centro educativo.										
						3.4	Genera un estilo de relación que favorece la participación.										
						3.5	Desarrolla estrategias que ayudan a enfrentar posibles conflictos durante el trabajo en equipo.										
						3.6	Actúa profesionalmente sobre la base de criterios consensuados colectivamente.										
						3.7	Comparte con otros profesionales de la educación su experiencia pedagógica.										
						3.8	Articula un proceso formativo teórico-práctico coherente.										
						3.9	Reconoce que el trabajo asumido colaborativamente aporta al desarrollo profesional.										
						3.10	Implementa metodologías que favorecen el trabajo colaborativo entre los alumnos.										
						3.11	Cuenta con información relevante respecto del proceso formativo de sus alumnos.										
						3.12	Dispone de espacio (tiempo, lugar) para el encuentro con los alumnos que lo requieren.										
						3.13	Cultiva una relación fluida con los padres de sus alumnos.										
						3.14	Promueve al máximo el desarrollo de las habilidades y capacidades de los alumnos.										
						3.15	Ofrece orientaciones para favorecer el progreso de cada uno de los alumnos que lo requieren.										
						3.16	Prepara personal y colectivamente material de apoyo para responder a las dificultades más frecuentes de los alumnos.										
Percepción de LO QUE ES						No. Pregunta	COMPETENCIA PERSONAL El profesor manifiesta una conciencia profesional, es decir, actúa responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.	Percepción de LO QUE DEBERÍA SER									
1	2	3	4	5	1			2	3	4	5						

					4.1	Promueve los intereses de los alumnos considerando las demandas a las que se verán expuestos.					
					4.2	Actúa diligentemente en todos los asuntos relacionados con su quehacer profesional.					
					4.3	Hace partícipes a los alumnos en la determinación de las prioridades del proceso formativo.					
					4.4	Ofrece la posibilidad de dialogar respecto de las cuestiones relativas al proceso formativo.					
					4.5	Busca conjuntamente con el alumno las mejores alternativas para enfrentar posibles dificultades en el proceso de formación.					
					4.6	Informa todos los aspectos relacionados con el proceso formativo (objetivos, metodología, evaluación...)					
					4.7	Reúne evidencias que le permiten valorar el progreso de cada uno de los alumnos.					
					4.8	Articula un sistema de acompañamiento para los alumnos que experimentan dificultades en el proceso formativo.					
					4.9	Asume la responsabilidad que le cabe cuando un alumno reprueba su asignatura.					
					4.10	Investiga la inserción educativa o laboral de sus alumnos egresados de enseñanza media.					
					4.11	Promueve instancias de diálogo- reflexión con personas de organizaciones en las que participan sus alumnos.					
					4.12	Organiza encuentros de orientación vocacional para los alumnos que están culminando la enseñanza media.					
					4.13	Reconoce sus logros y desafíos en el ejercicio de la profesión.					
					4.14	Promueve la creación de una comunidad de aprendizaje (entre colegas de este y de otros centros educativos) aprovechando las oportunidades que ofrecen las TIC.					

Fuente: (Jofré-Araya, 2009)

De acuerdo con el instrumento antes planteado, se ha revisado y considera necesario por parte de la autora de esta tesis hacerle ajustes al instrumento en todas las cuatro categorías. Por lo que se presentan en la Tabla 3.19 los cambios realizados en cada una de las categorías, cambiando el enfoque de la redacción de los ítems correspondientes.

Tabla 3. 19

Cambios realizados en las categorías del instrumento Competencias profesionales de los docentes

PLANTEAMIENTO ORIGINAL		PLANTEAMIENTO PROPUESTA DE MEJORA	
No. Pregunta	COMPETENCIA TÉCNICA		
	El profesor posee los conocimientos que le permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes.		
1.1	Domina la disciplina que enseña.	1.1	Capacidad para resolver problemas dentro de su área de estudio y enseñanza.
1.2	Esta al día en la disciplina que enseña.	1.2	Corresponde al ítem anterior. Eliminar.
1.3	Planifica su intervención pedagógica desde una perspectiva multidisciplinaria.	1.3	Iniciativa para aportar y/o evaluar soluciones alternativas o novedosas a los problemas, demostrando flexibilidad y profesionalidad a la hora de considerar distintos criterios de evaluación.
1.4	Conoce los aprendizajes-experiencias que posee los alumnos respecto de las temáticas de estudio.	1.4	Realiza diagnósticos para conocer los aprendizajes y experiencias que poseen sus educandos.
1.5	Reconoce las dificultades que sus alumnos han presentado en su proceso formativo.	1.5	Estimula en los alumnos el debate y la colaboración en clase para poner en práctica nuevas técnicas de enseñanza.
1.6	Conoce estrategias para adaptar los contenidos a las necesidades de sus alumnos.	1.6	Capacidad de construir herramientas técnicas-pedagógicas.
1.7	Cuenta con información respecto de los materiales que pueden facilitar su intervención en el proceso formativo de sus alumnos.	1.7	Hace uso de forma apropiada de teorías, procedimientos y herramientas en el desarrollo profesional.

1.8	Ha reflexionado críticamente los objetivos fundamentales verticales y transversales de la enseñanza media.	1.8	Fomenta en sus estudiantes la curiosidad y la autodisciplina, para que aprendan e innoven al investigar por sí mismos (Autodidactas).
1.9	Conoce múltiples dispositivos para favorecer la comprensión del alumno.	1.9	Tiene motivación por la calidad y la mejora continua educativa.
1.10	Conoce métodos de evaluación que le permitan monitorear el progreso de cada uno de sus alumnos.	1.10	Aplica métodos de evaluación y medición de resultados con el propósito de darle seguimiento y evaluar si los estudiantes han asimilado los contenidos.
1.11	Incluye experiencias que permiten profundizar aspectos nucleares del curso.	1.11	Promueve el desarrollo de los alumnos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación del aprendizaje.
1.12	Desarrolla la capacidad de análisis crítico en sus alumnos.	1.12	Desarrolla la cooperación de trabajo en equipo entre los educandos.
1.13	Posee las herramientas suficientes para analizar su práctica pedagógica.	1.13	Capacidad de adaptación a los cambios organizativos o tecnológicos.
1.14	Acoge las opiniones entregadas por los alumnos durante el desarrollo del curso.	1.14	Organiza y desarrolla la participación de los educandos en la búsqueda de soluciones.
1.15	Analiza las demandas que le plantean sus alumnos a través de sus intervenciones, conductas...	1.15	Involucra las opiniones de los educandos en las tareas generales de enseñanza dentro del sistema educativo.
1.16	Identifica los cambios requeridos para mejorar las intervenciones posteriores.	1.16	Desarrolla la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de responsabilidad social educativa (RSE) de los educandos.
1.17	Analiza las demandas que provienen del contexto sociocultural al ámbito de la educación.	1.17	Promueve en sus educandos la biodiversidad (Cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género).
No. Pregunta	COMPETENCIA METODOLÓGICA		
	El profesor sabe aplicar los conocimientos a su situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y a transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.		
2.1	Desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las experiencias de los alumnos.	2.1	Conoce los estilos de aprendizaje de sus educandos y lo toma en consideración a la hora de planificar.
2.2	Establece los puentes entre los aportes provenientes de la teoría con los de la práctica.	2.2	Aplica las nuevas estrategias didácticas que aprovechen el uso de todas las herramientas tecnológicas.
2.3	Percibe a sus alumnos como constructores activos de conocimiento.	2.3	Promueve el desarrollo de la competencia digital mediante el uso de las TIC como recurso y como contenido de aprendizaje.
2.4	Desafía intelectualmente a sus alumnos desde la disciplina que enseña.	2.4	Planifica las actividades de aprendizaje siguiendo una secuencia lógica de razonamiento y desarrollo cognitivo.
2.5	Elabora un programa flexible – abierta a posibles adaptaciones.	2.5	Diseña, evalúa y aplica materiales didácticos.
2.6	Utiliza diversas modalidades de interacción durante el desarrollo del proceso formativo (individual, grupal...)	2.6	Evalúa el proceso de aprendizaje del educando y la mejora continua del curso, a través de la retroalimentación.
2.7	Implementa dispositivos de evaluación durante el proceso formativo orientados a ofrecer una retroalimentación al alumno.	2.7	Aplica el procedimiento adecuado para encontrar soluciones y transferir experiencias.
2.8	Favorece la autonomía del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.8	Diseña procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales.
2.9	Exige la elaboración de trabajos siguiendo los criterios de rigor científico.	2.9	Fomenta en los educandos el aprendizaje autónomo y el criterio de análisis de la información.
2.10	Ofrece a los alumnos la posibilidad de adquirir los conocimientos y habilidades para rentabilizar el uso de las TICs.	2.10	Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus educandos y a las características de la disciplina académica.
2.11	Incorpora como elemento habitual de trabajo el uso de las TICs (material online, foros, videoconferencias, uso de plataformas educativas).	2.11	Prepara materiales para apoyar el lenguaje en la fase de comprensión, transformación y producción del conocimiento de los educandos en varias modalidades.
2.12	Propone casos concretos para el análisis-discusión con los alumnos.	2.12	Toma conciencia del contexto en el que se desenvuelve para lograr una actitud de interés de sus educandos.
2.13	Organiza las clases favoreciendo la participación activa de los alumnos.	2.13	Aplica estrategias metodológicas de aprendizaje y evaluación adecuadas a las necesidades de los educandos, de manera que sean coherentes para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2.14	Motiva a la reflexión a partir de las experiencias vividas por los mismos alumnos.		
2.15	Exige a los alumnos que en sus intervenciones aporten los fundamentos que la sostienen.		
2.16	Genera conflictos cognitivos, en los alumnos, para ayudarlos a detectar sus propios errores.	2.14	Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los educandos para construir propuesta de mejora colectiva.
2.17	Ofrece experiencias prácticas que exigen a los alumnos la transferencia de conocimientos		

2.18	Acompaña a los alumnos en el proceso de reconstrucción cognitiva.	2.15	Promueve la participación de convivencia en el aula con base en las opiniones de toda la clase.
2.19	Dialoga con sus alumnos a partir de sus evaluaciones.	2.16	Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje y su propuesta de mejora.
2.20	Promueve la práctica de la autoevaluación entre sus alumnos.	2.17	Promueve el uso de diferentes técnicas evaluativas (coevaluación, autoevaluación, verbal, escrita y practica).
No. Pregunta	COMPETENCIA SOCIAL El profesor está atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo.		
3.1	Participa en la elaboración de los proyectos-educativo, curricular- del centro educativo.	3.1	Participa en proceso de gestión de investigación e innovación de proyectos educativos que contribuyan al trabajo educativo social.
3.2	Participa en la implementación de los proyectos-educativo, curricular-elaborados en el centro educativo.		
3.3	Participa en la evaluación de los proyectos-educativo, curricular-implementados en el centro educativo.		
3.4	Genera un estilo de relación que favorece la participación.	3.2	Practica la tolerancia y la búsqueda de consensos.
3.5	Desarrolla estrategias que ayudan a enfrentar posibles conflictos durante el trabajo en equipo.	3.3	Practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad social.
3.6	Actúa profesionalmente sobre la base de criterios consensuados colectivamente.	3.4	Colabora con otras personas de forma interpersonal, comunicativa y constructiva.
3.7	Comparte con otros profesionales de la educación su experiencia pedagógica.	3.5	Apoya al equipo docente en la identificación de los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades colectivas del centro educativo.
3.8	Articula un proceso formativo teórico-práctico coherente.	3.6	Desarrolla las capacidades extracurriculares (lúdicas) de los educandos, estimulando la inclusión social educativa.
3.9	Reconoce que el trabajo asumido colaborativamente aporta al desarrollo profesional.	3.7	Promueve la integración colaborativa en proyectos sociales en donde se busque relacionarse y convivir de manera participativa en una sociedad democrática, plural y cambiante.
3.10	Implementa metodologías que favorecen el trabajo colaborativo entre los alumnos.		
3.11	Cuenta con información relevante respecto del proceso formativo de sus alumnos.	3.8	Promueve y practica empatía y tolerancia con sus educandos al diseñar e implementar proyectos sociales.
3.12	Dispone de espacio (tiempo, lugar) para el encuentro con los alumnos que lo requieren.		
3.13	Cultiva una relación fluida con los padres de sus alumnos.	3.9	Construye, promueve y practica normas de convivencia con la comunidad educativa (docentes, padres, educandos, otros miembros de la comunidad).
3.14	Promueve al máximo el desarrollo de las habilidades y capacidades de los alumnos.	3.10	Desarrolla en el educando habilidades relacionadas con el saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir.
3.15	Ofrece orientaciones para favorecer el progreso de cada uno de los alumnos que lo requieren.	3.11	Fomenta la realización de las actividades para promover la integración y participación social de los educandos.
3.16	Prepara personal y colectivamente material de apoyo para responder a las dificultades más frecuentes de los alumnos.		
No. Pregunta	COMPETENCIA PERSONAL El profesor manifiesta una conciencia profesional, es decir, actúa responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.		
4.1	Promueve los intereses de los alumnos considerando las demandas a las que se verán expuestos.	4.1	Capaz de establecer confianza y empatía con los anhelos profesionales de los educandos.
4.2	Actúa diligentemente en todos los asuntos relacionados con su quehacer profesional.	4.2	Tiene un buen conocimiento de sí mismo y una imagen realista de sus capacidades.
4.3	Hace participes a los alumnos en la determinación de las prioridades del proceso formativo.	4.3	Promueve el ejemplo en los educandos con base a la ética profesional.
4.4	Ofrece la posibilidad de dialogar respecto de las cuestiones relativas al proceso formativo.	4.4	Selecciona y confecciona herramientas didácticas apropiadas a la práctica curricular.
4.5	Busca juntamente con el alumno las mejores alternativas para enfrentar posibles dificultades en el proceso de formación.	4.5	Conoce y transmite la información necesaria para tomar decisiones respecto a la orientación profesional de los educandos.
4.6	Informa todos los aspectos relacionados con el proceso formativo (objetivos, metodología, evaluación...)	4.6	Practica el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales.

4.7	Reúne evidencias que le permiten valorar el progreso de cada uno de los alumnos.	4.7	Conoce las características personales y sociales de sus educandos.
4.8	Articula un sistema de acompañamiento para los alumnos que experimentan dificultades en el proceso formativo.	4.8	Sabe identificar los factores más relevantes del contexto sociofamiliar que rodea al educando.
4.9	Asume la responsabilidad que le cabe cuando un alumno reprueba su asignatura.	4.9	Asume la necesidad de la mejora continua, con base a la evaluación (reprobados) para motivar al educando.
4.10	Investiga la inserción educativa o laboral de sus alumnos egresados de enseñanza media.	4.10	Investiga la ocupación (profesional, laboral o inerte) de los educandos egresados.
4.11	Promueve instancias de diálogo- reflexión con personas de organizaciones en las que participan sus alumnos.	4.11	Promueve instancias de dialogo-reflexión postulando la teoría crítica.
4.12	Organiza encuentros de orientación vocacional para los alumnos que están culminando la enseñanza media.	4.12	Fortalece las habilidades para comprender las normas éticas y sociales para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.
4.13	Reconoce sus logros y desafíos en el ejercicio de la profesión.	4.13	Ejecuta prácticas pedagógicas que buscan trascender en el marco curricular.
4.14	Promueve la creación de una comunidad de aprendizaje (entre colegas de este y de otros centros educativos) aprovechando las oportunidades que ofrecen las TIC.	4.14	Tiene la habilidad para comprender la perspectiva de sus colegas y concordar con ellos, incluyendo aquellos de diferentes procedencias.

Anexo No.2 C1- Competencias Profesionales de los Docentes

A continuación, se describe el cuestionario elaborado por la autora de esta tesis con base en datos de Jofré-Araya (2009). De acuerdo con el análisis realizado se buscó construir afirmaciones que no solo recogiera información sobre cómo se debe mejorar el desempeño de los docentes, sino que principalmente, ofrecer una formación más sólida que les ayude a: saber, saber hacer, saber convivir junto con otros y saber ser. Todo lo anterior requiere desarrollar competencias que van más allá del mero conocimiento, poniendo el énfasis en una integración entre el contenido de lo que se aprende con la estructura mental de cada estudiante, logrando que ese aprendizaje sea más duradero y significativo.

C1

Competencias Profesionales de los Docentes

Educación Pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral

Objetivo de la aplicación del instrumento

1. Aportar a la elaboración de un modelo educativo a través de la identificación de las competencias claves que debe poseer los docentes.
2. Recoger la opinión de los docentes en relación con las competencias claves para el ejercicio de su profesión.
3. Validar la pertinencia de las competencias identificadas para fortalecer el ejercicio de la profesión docente.

Instrucciones para responder el cuestionario

1. Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones, a la izquierda percepción de los que es (Lo que Usted como docente hace) y a la derecha percepción de lo que debería ser (Lo que todo el gremio docente debe hacer).
2. Frente a cada una de estas afirmaciones existen cinco alternativas de respuesta, a través de las cuales Usted pueda expresar su preferencia.
3. Para responder debe marcar abajo del número que mejor represente su preferencia.
4. Los números utilizados representan lo siguiente:

TD (1)	Totalmente en desacuerdo
D (2)	En desacuerdo
NAND (3)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
DA (4)	De acuerdo
TDA (5)	Totalmente de acuerdo

POR FAVOR, COMPLETE LOS DATOS QUE SE SOLICITAN A CONTINUACIÓN:

Estudios realizados:	Escuela Normal	☐	Centro educativo donde trabaja:	
	Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán	☐	Municipio:	
	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	☐	Departamento:	
	Otra:		Años de docencia:	☐ 1 a 5 años ☐ 6 a 10 años ☐ 11 a 15 años ☐ 16 a 20 años ☐ Mas de 20 años
Nivel académico:	Maestro de Primaria	☐		
	Licenciatura	☐		
	Postgrado	☐		

Percepción de LO QUE ES					No. Pregunta	COMPETENCIA TÉCNICA El profesor posee los conocimientos que le permiten transformar el contenido de la disciplina que enseña en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes.	Percepción de LO QUE DEBERÍA SER				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
					1.1	Capacidad para resolver problemas dentro de su área de estudio y enseñanza.					
					1.2	Iniciativa para aportar y/o evaluar soluciones alternativas o novedosas a los problemas, demostrando flexibilidad y profesionalidad a la hora de considerar distintos criterios de evaluación.					
					1.3	Realiza diagnósticos para conocer los aprendizajes y experiencias que poseen sus educandos.					
					1.4	Estimula en los alumnos el debate y la colaboración en clase para poner en práctica nuevas técnicas de enseñanza.					
					1.5	Capacidad de construir herramientas técnicas-pedagógicas.					
					1.6	Hace uso de forma apropiada de teorías, procedimientos y herramientas en el desarrollo profesional.					
					1.7	Fomenta en sus estudiantes la curiosidad y la autodisciplina, para que aprendan e innoven al investigar por sí mismos (Autodidactas).					
					1.8	Tiene motivación por la calidad y la mejora continua educativa.					
					1.9	Aplica métodos de evaluación y medición de resultados con el propósito de darle seguimiento y evaluar si los estudiantes han asimilado los contenidos.					
					1.10	Promueve el desarrollo de los alumnos en actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación del aprendizaje.					
					1.11	Desarrolla la cooperación de trabajo en equipo entre los educandos.					
					1.12	Capacidad de adaptación a los cambios organizativos o tecnológicos.					
					1.13	Organiza y desarrolla la participación de los educandos en la búsqueda de soluciones.					
					1.14	Involucra las opiniones de los educandos en las tareas generales de enseñanza dentro del sistema educativo.					
					1.15	Desarrolla la responsabilidad, solidaridad y sentimiento de responsabilidad social educativa (RSE) de los educandos.					
					1.16	Promueve en sus educandos la biodiversidad (Cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género).					
Percepción de LO QUE ES					No. Pregunta	COMPETENCIA METODOLÓGICA El profesor sabe aplicar los conocimientos a su situación laboral concreta utilizando procedimientos adecuados a las tareas, a solucionar problemas de forma autónoma y a transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.	Percepción de LO QUE DEBERÍA SER				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
					2.1	Conoce los estilos de aprendizaje de sus educandos y lo toma en consideración a la hora de planificar.					
					2.2	Aplica las nuevas estrategias didácticas que aprovechen el uso de todas las herramientas tecnológicas.					
					2.3	Promueve el desarrollo de la competencia digital mediante el uso de las TIC como recurso y como contenido de aprendizaje.					
					2.4	Planifica las actividades de aprendizaje siguiendo una secuencia lógica de razonamiento y desarrollo cognitivo.					
					2.5	Diseña, evalúa y aplica materiales didácticos.					
					2.6	Evalúa el proceso de aprendizaje del educando y la mejora continua del curso, a través de la retroalimentación.					
					2.7	Aplica el procedimiento adecuado para encontrar soluciones y transferir experiencias.					
					2.8	Diseña procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales.					
					2.9	Fomenta en los educandos el aprendizaje autónomo y el criterio de análisis de la información.					
					2.10	Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus educandos y a las características de la disciplina académica.					
					2.11	Prepara materiales para apoyar el lenguaje en la fase de comprensión, transformación y producción del conocimiento de los educandos en varias modalidades.					
					2.12	Toma conciencia del contexto en el que se desenvuelve para lograr una actitud de interés de sus educandos.					
					2.13	Aplica estrategias metodológicas de aprendizaje y evaluación adecuadas a las necesidades de los educandos, de manera que sean coherentes para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.					
					2.14	Estructura tareas de aprendizaje que propician la colaboración entre los educandos para construir propuesta de mejora colectiva.					
					2.15	Promueve la participación de convivencia en el aula con base en las opiniones de toda la clase.					
					2.16	Realiza evaluaciones para retroalimentar sobre las dificultades de aprendizaje y su propuesta de mejora.					
					2.17	Promueve el uso de diferentes técnicas evaluativas (coevaluación, autoevaluación, verbal, escrita y práctica).					
Percepción de LO QUE ES					No. Pregunta	COMPETENCIA SOCIAL El profesor está atento a las nuevas exigencias del contexto, dispuesto al diálogo, al entendimiento y la cooperación con los demás integrantes de la comunidad escolar, demostrando un comportamiento orientado hacia el grupo.	Percepción de LO QUE DEBERÍA SER				
1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
					3.1	Participa en proceso de gestión de investigación e innovación de proyectos educativos que contribuyan al trabajo educativo social.					
					3.2	Practica la tolerancia y la búsqueda de consensos.					
					3.3	Practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad social.					
					3.4	Colabora con otras personas de forma interpersonal, comunicativa y constructiva.					
					3.5	Apoya al equipo docente en la identificación de los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades colectivas del centro educativo.					
					3.6	Desarrolla las capacidades extracurriculares (lúdicas) de los educandos, estimulando la inclusión social educativa.					
					3.7	Promueve la integración colaborativa en proyectos sociales en donde se busque relacionarse y convivir de manera participativa en una sociedad democrática, plural y cambiante.					

						3.8	Promueve y practica empatía y tolerancia con sus educandos al diseñar e implementar proyectos sociales.							
						3.9	Construye, promueve y practica normas de convivencia con la comunidad educativa (docentes, padres, educandos, otros miembros de la comunidad).							
						3.10	Desarrolla en el educando habilidades relacionadas con el saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir.							
						3.11	Fomenta la realización de las actividades para promover la integración y participación social de los educandos.							
Percepción de LO QUE ES					No. Pregunta	COMPETENCIA PERSONAL			Percepción de LO QUE DEBERÍA SER					
1	2	3	4	5		El profesor manifiesta una conciencia profesional, es decir, actúa responsablemente, asumiendo el compromiso con cada uno de los alumnos que le son confiados, dentro del marco de su misión de acompañamiento profesional.			1	2	3	4	5	
						4.1	Capaz de establecer confianza y empatía con los anhelos profesionales de los educandos.							
						4.2	Tiene un buen conocimiento de sí mismo y una imagen realista de sus capacidades.							
						4.3	Promueve el ejemplo en los educandos con base a la ética profesional.							
						4.4	Selecciona y confecciona herramientas didácticas apropiadas a la práctica curricular.							
						4.5	Conoce y transmite la información necesaria para tomar decisiones respecto a la orientación profesional de los educandos.							
						4.6	Practica el principio de estar al día en lo que respecta a los conocimientos y habilidades profesionales.							
						4.7	Conoce las características personales y sociales de sus educandos.							
						4.8	Sabe identificar los factores más relevantes del contexto sociofamiliar que rodea al educando.							
						4.9	Asume la necesidad de la mejora continua, con base a la evaluación (reprobados) para motivar al educando.							
						4.10	Investiga la ocupación (profesional, laboral o inerte) de los educandos egresados.							
						4.11	Promueve instancias de dialogo-reflexión postulando la teoría crítica.							
						4.12	Fortalece las habilidades para comprender las normas éticas y sociales para el comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad.							
						4.13	Ejecuta prácticas pedagógicas que buscan trascender en el marco curricular.							
						4.14	Tiene la habilidad para comprender la perspectiva de sus colegas y concordar con ellos, incluyendo aquellos de diferentes procedencias.							
¡Muchas gracias por su colaboración!														

Fuente: elaboración propia con base en datos de Jofré-Araya(2009)

Anexo No.3 C2- Estilos de Aprendizaje de los educandos

Este instrumento se seleccionó dentro de la bibliografía revisada en vista de que a través de los estilos de aprendizaje se determinan la forma en que los estudiantes abordan las situaciones académicas para tener un impacto positivo en la construcción de conocimiento sin desconocer las características de orden fisiológico como edad y desarrollo, y adicional incluir en el cuestionario el componente afectivo que podría ser la motivación. De acuerdo con Ramos Rodríguez et al. (2019) la connotación cognitiva se centra en el proceso de construir, utilizar, interpretar la información para resolver problemas a través de estrategias creadas a partir del componente fisiológico en cuanto a lo visual, auditivo y kinestésico (Programación neurolingüística) pero también al biorritmo del estudiante, y por otro lado una connotación afectiva refiriéndose a las expectativas, anhelos y motivación del estudiante. (p.7)

C2**Estilos de aprendizaje de los educandos*****Educación Pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral***

Objetivo de la aplicación del instrumento

1. Recoger la opinión de los estudiantes en relación con los estilos de aprendizaje con los que ellos se identifican con mayor facilidad.

Instrucciones para responder el cuestionario

1. Cada afirmación presenta 4 opciones de respuesta, seleccionar solamente una.

POR FAVOR, COMPLETE LOS DATOS QUE SE SOLICITAN A CONTINUACIÓN:

Centro educativo al que pertenece: _____

Municipio: _____ Departamento: _____

Curso al que pertenece: Noveno _____ Décimo _____ Onceavo _____ Doceavo _____

Edad: 13 a 15 años _____ 16 a 18 años _____ Más de 18 años _____

Número de celular: _____

1	Quando aprendo:	Prefiero valarme de mis sensaciones y sentimientos	Prefiero mirar y atender	Prefiero pensar en las ideas	Prefiero hacer cosas
2	Aprendo mejor cuando:	Confío en mis corazonadas y sentimientos	Atiendo y observo cuidadosamente	Confío en mis pensamientos lógicos	Trabajo duramente para que las cosas queden realizadas
3	Quando estoy aprendiendo:	Tengo sentimientos y reacciones fuertes	Soy reservado y tranquilo	Busco razones sobre las cosas que están sucediendo	Me siento responsable de las cosas
4		Sentimientos	Observaciones	Razonamientos	Acciones

	Aprendo a través de:						
5	Cuando aprendo:	Prefiero valarme de mis sensaciones y sentimientos	Tomo en cuenta todos los aspectos relacionados	Prefiero analizar las cosas dividiéndolas en sus partes componentes	Prefiero hacer las cosas directamente		
6	Cuando aprendo:	Me siento involucrado en los temas tratados	Me tomo mi tiempo antes de actuar	Prefiero las teorías y las ideas	Prefiero ver los resultados a través de mi propio trabajo		
7	Aprendo mejor cuando:	Me baso en mis intuiciones y mis sentimientos	Me baso en observaciones personales	Tomo en cuenta mis propias ideas sobre el tema	Pruebo personalmente la tarea		
8	Cuando estoy aprendiendo:	Soy una persona abierta	Soy una persona reservada	Soy una persona racional	Soy una persona responsable		
9	Cuando aprendo:	Me involucro	Prefiero observar	Prefiero evaluar las cosas	Prefiero asumir una actitud activa		
10	Aprendo mejor cuando:	Soy receptivo y de mente abierta	Soy cuidadoso	Analizo las ideas	Soy práctico		
	Total cada columna						
		EC Experiencia Concreta	OR Observación Reflexiva	CA Conceptualización Abstracta	EA Experimentación Activa		
¡Muchas gracias por su colaboración!							

Fuente: Ramos Rodríguez et al. (2019)

Anexo No.4 Cuestionario original del Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

El conocimiento Tecno pedagógico del contenido TPACK (Mishra & Koehler, 2006), es la integración entre el conocimiento pedagógico, el conocimiento del contenido y el conocimiento tecnológico.

En la segunda parte de este cuestionario señale, acorde a las afirmaciones, si usted está: 1. Totalmente en desacuerdo (TD) 2. En desacuerdo (ED) 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NDNA) 4. De acuerdo (DA) 5. Totalmente de acuerdo (TDA)

D1 TK Conocimiento tecnológico DE LA 12 A LA 18

D2 CK Conocimiento de contenidos DE LA 19 A LA 29

D3 PK Conocimiento pedagógico (PK) DE LA 30 A LA 35

D4 PCK Conocimiento pedagógico del contenido DE LA 36 A LA 39

D5 TCK Conocimiento tecnológico del contenido DE LA 40 A LA 43

D6 TPK Conocimiento tecnológico pedagógico DE LA 44 A LA 48

D7 TPACK Conocimiento Tecno pedagógico del contenido 49 A LA 56

Conocimiento Tecnológico TK	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
Sé cómo resolver mis propios problemas técnicos computacionales					
Aprendo a usar las tecnologías con facilidad					
Me mantengo al tanto de las tecnologías emergentes					
Frecuentemente utilizo tecnologías para esparcimiento					
Sé sobre diferentes tecnologías que puedo utilizar					
Tengo habilidades técnicas necesarias para usar tecnología					
He tenido suficientes oportunidades para trabajar con diferentes tecnologías					
Conocimientos de Contenidos CK	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
Diversidad, desarrollo y Necesidades Educativas Especiales (NEE)					
Tengo suficiente conocimiento sobre NEE.					
Puedo usar un pensamiento lógico matemático para enseñar a niños/as con NEE en el aula					
Tengo diversas maneras y estrategias desarrollar mi comprensión de las matemáticas en virtud de las NEE.					
Tengo suficiente conocimiento sobre NEE.					
Adaptar, crear y utilizar los recursos de enseñanza y apoyos de acuerdo con las características de estudiantes con NEE, favoreciendo su desarrollo y participación socioeducativa					
Tengo suficientes conocimientos acerca de técnicas instrumentales para enseñar lectura en estudiantes con NEE.					
Puedo utilizar técnicas instrumentales en la enseñanza de la escritura a estudiantes con NEE.					
Tengo varias maneras y estrategias de desarrollar mi comprensión de las habilidades sociales, para favorecer la autonomía en niños/as con NEE.					
Seleccionar dar prioridad determinados objetivos de aprendizajes en el contexto de la atención a la diversidad					
Tengo suficientes conocimientos sobre comunicación y lenguaje y NEE.					
Puedo utilizar una manera científica de pensar meta cognitivamente a estudiantes con NEE.					
Tengo diversas estrategias de enseñar a resolver problemas de la vida diaria a estudiantes con NEE.					
Diversidad, desarrollo y NEE					
Tengo suficientes conocimientos sobre las características de la persona humana con NEE y su desarrollo.					
Puedo utilizar una acción educativa para favorecer calidad de vida a estudiantes con NEE.					
Conocimientos Pedagógicos PK	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
Sé diagnosticar psicopedagógicamente a estudiantes con NEE.					
Puedo adaptar mi forma de enseñar, basándome en lo que Estudiantes con NEE comprenden o no comprenden (contenidos).					
Puedo adaptar mi enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje.					
Puedo evaluar diferenciadamente a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.					
Estoy familiarizado con las necesidades en las formas de aprender de estudiantes con NEE					
Sé cómo organizar y gestionar el aula para favorecer la formación de Estudiantes con NEE.					
Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
Puedo seleccionar enfoques efectivos de enseñanza para guiar a estudiantes con NEE a través de un pensamiento lógico matemático					
Puedo seleccionar enfoques efectivos de enseñanza para guiar a estudiantes con NEE a través de la lecto-escritura.					
Puedo seleccionar enfoques efectivos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con NEE en diversos contenidos a través de las adecuaciones curriculares.					
Puedo seleccionar enfoques efectivos de enseñanza para guiar el pensamiento de estudiantes con NEE y el aprendizaje de las habilidades sociales.					
Puedo seleccionar enfoques efectivos de enseñanza para guiar a estudiantes con NEE a través de un pensamiento lógico matemático					

	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK					
Sé acerca de las tecnologías que puedo usar para comprender y enseñar pensamiento lógico matemático a estudiantes con NEE.					
Sé acerca de las tecnologías que puedo usar para comprender y enseñar, lecto escritura y lenguaje.					
Sé acerca de las tecnologías que puedo usar para comprender y enseñar habilidades sociales.					
Sé acerca de las tecnologías que puedo usar para comprender y enseñar resoluciones de problemas de la vida diaria (que favorezcan la autonomía).					
Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
Puedo elegir las tecnologías y enfoques de enseñanza para mejorar mis clases.					
Puedo elegir las tecnologías que mejoran el aprendizaje de los estudiantes en clases					
Mi programa de formación docente me ha llevado a pensar más profundamente acerca de cómo la tecnología puede influir en el enfoque que utilizo en mi clase.					
Pienso Reflexiva-críticamente sobre cómo utilizar la tecnología.					
Puedo adaptar el uso de tecnologías para aprender sobre los diversos recursos de enseñanza.					
Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente matemáticas, tecnologías y métodos de enseñanza (contexto NEE).					
Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente lenguaje, tecnologías y métodos de enseñanza (Contexto NEE).					
Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente habilidades sociales tecnologías y métodos de enseñanza (contexto NEE).					
Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente, tecnologías y métodos de enseñanza a estudiantes con NEE.					
Puedo seleccionar tecnologías para utilizar en mi clase, para mejorar lo que enseño, cómo enseño y lo que los estudiantes aprenden.					
Puedo usar estrategias que combinan contenido, tecnologías y enfoques de enseñanza en una clase.					
Puedo ayudar a otros a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y enfoques de enseñanza para ejecutar una clase.					
Puedo elegir las tecnologías que mejoran el contenido de una clase.					
Modelos de TPACK para estudiantes que están en práctica o ya realizada	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
Mis docentes de lectoescritura combinan apropiadamente contenidos, tecnologías, acerca de su forma de enseñar.					
Mis profesores de lenguaje y comunicación combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.					
Mis Docentes de estrategias de aprendizajes combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.					
Mis docentes de pedagogía en atención a las NEE y Diversidad, combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.					
Mis profesores de tecnología combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.					
Los profesores de establecimiento donde he participado en práctica combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.					
Los profesores fuera de mi establecimiento combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.					
Mi profesor guía de práctica combina apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.					
	-25%	26-50%	51-75%	76-100%	
En general, los profesores de formación docente han proporcionado un modelo eficaz para combinar contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.					
En general ¿Qué porcentaje aproximado de profesores fuera de la formación docente tiene proporcionado un modelo eficaz que combina contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar? (Docentes que han complementado tu proceso de formación profesional).					
En general ¿Qué porcentaje de profesores guía de práctica han cooperado con un modelo eficaz que combina contenido, tecnologías y enseñanza acerca de su forma de enseñar?					
Describe un episodio donde un profesor o ayudante haya demostrado con eficacia un modelo que combina contenidos y tecnologías en su enfoque de enseñanza dentro de la sala de clases. Por favor, incluya en su descripción el contenido, la tecnología utilizada y el enfoque de enseñanza implementada.					
Describe un episodio donde su profesor guía de práctica haya demostrado con eficacia un modelo que combine contenidos y tecnologías en su enfoque de enseñanza dentro de la sala de clases. (Por favor incluya en su descripción qué contenido se está enseñando, qué tecnología fue utilizada y si se puso en práctica lo enseñado. Si usted no ha observado un modelo, por favor indique que usted no observó).					
Describe un episodio específico en el que efectivamente se demuestre la combinación de contenidos, tecnologías y enfoques de enseñanza en una clase. Por favor, incluya en su descripción el contenido, qué tecnología utilizó y qué contenido fue implementado. Si usted no ha tenido la oportunidad de enseñar, por favor indique que usted no lo ha realizado.					
Muchas gracias					

De acuerdo con el instrumento antes planteado, se ha revisado y considera necesario por parte de la autora de esta tesis hacerle ajustes al instrumento en todas sus áreas de investigación. Como se puede ver en la Tabla 3.20 los cambios realizados corresponden de acuerdo con el enfoque y el propósito de la investigación, cada afirmación busca sumarle al concepto de cada área que estudia el quehacer del docente y muchas de las propuestas en el planteamiento original fueron descartadas en vista de no sumar al enfoque de la investigación.

Tabla 3. 20

Cambios realizados en cada área del inventario sobre conocimiento tecno pedagógico del contenido (TPACK)

PLANTEAMIENTO ORIGINAL		PLANTEAMIENTO PROPUESTA DE MEJORA
Conocimiento Tecnológico TK	No.	Conocimiento Tecnológico TK Se trata del conocimiento acerca del uso de las tecnologías en un sentido general y también específico de ciertas herramientas. Implica la habilidad del docente de aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías, en particular, dado el carácter cambiante de las TIC los conocimientos de este constructo no son sencillos de establecer y deberían estar continuamente en formación. En síntesis, corresponde al conocimiento sobre el con qué enseñar.
Sé cómo resolver mis propios problemas técnicos computacionales	1.1	Considera que el aprendizaje y uso de las tecnologías a lo largo de la vida es necesario para la práctica de la enseñanza, y útil en la solución de las desigualdades educativas.
Aprendo a usar las tecnologías con facilidad	1.2	Se explora distintas posibilidades de uso de las tecnologías participando en procesos de formación y actualización.
Me mantengo al tanto de las tecnologías emergentes	1.3	Diseña y desarrolla experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital y tecnológica.
Frecuentemente utilizo tecnologías para esparcimiento	1.4	Reconoce la utilidad y los modos en que las herramientas tecnológicas favorecen las situaciones de aprendizaje.
Sé sobre diferentes tecnologías que puedo utilizar	1.5	Dispone de una actitud positiva para usar sistemas y herramientas tecnológicas.
Tengo habilidades técnicas necesarias para usar tecnología	1.6	Explora y utiliza diversas herramientas tecnológicas para desarrollar habilidades profesionales en los educandos.
He tenido suficientes oportunidades para trabajar con diferentes tecnologías	1.7	Promuevo el uso de recursos tecnológicos para el aula entre mis colegas.
	1.8	Tengo claras las metas que deseo alcanzar con respecto al uso de las tecnologías de información y comunicación en mi trabajo docente.
Conocimientos de Contenidos CK	No.	Conocimientos de Contenidos CK Referido al conocimiento sobre la disciplina y contenidos particulares en que se forma el profesor, es decir, el qué se enseña.
Diversidad, desarrollo y Necesidades Educativas Especiales (NEE)	2.1	Tiene suficientes conocimientos de los sistemas operativos Windows/Office 365 para guiar a los educandos en el uso de estos.
Tengo suficiente conocimiento sobre NEE.	2.2	Conoce mecanismos para transformar, adaptar o crear nuevas formas, usos o aplicaciones de las herramientas tecnológicas para mejorar los procesos de aprendizaje.
Puedo usar un pensamiento lógico matemático para enseñar a niños/as con NEE en el aula	2.3	Sabe aplicar el conocimiento tecnológico para guiar a mis estudiantes en el uso del mismo.
Tengo diversas maneras y estrategias desarrollar mi comprensión de las matemáticas en virtud de las NEE.	2.4	Usa varios métodos y herramientas tecnológicas las cuales pone en conocimiento de los educandos.
Tengo suficiente conocimiento sobre NEE.	2.5	Colabora en la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes para la integración de TIC
Adaptar, crear y utilizar los recursos de enseñanza y apoyos de acuerdo con las características de estudiantes con NEE, favoreciendo su desarrollo y participación socioeducativa		
Tengo suficientes conocimientos acerca de técnicas instrumentales para enseñar lectura en estudiantes con NEE.		
Puedo utilizar técnicas instrumentales en la enseñanza de la escritura a estudiantes con NEE.		

Tengo varias maneras y estrategias de desarrollar mi comprensión de las habilidades sociales, para favorecer la autonomía en niños/as con NEE.		
Seleccionar dar prioridad determinados objetivos de aprendizajes en el contexto de la atención a la diversidad		
Tengo suficientes conocimientos sobre comunicación y lenguaje y NEE.		
Puedo utilizar una manera científica de pensar meta cognitivamente a estudiantes con NEE.		
Tengo diversas estrategias de enseñar a resolver problemas de la vida diaria a estudiantes con NEE.		
Diversidad, desarrollo y NEE		
Tengo suficientes conocimientos sobre las características de la persona humana con NEE y su desarrollo.		
Puedo utilizar una acción educativa para favorecer calidad de vida a estudiantes con NEE.		
Conocimientos Pedagógicos PK	No.	Conocimientos Pedagógicos PK Relativo al conocimiento sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, la didáctica, la evaluación, la planificación, teorías pedagógicas de base, etc. En definitiva, el conocimiento sobre cómo se enseña.
Sé diagnosticar psicopedagógicamente a estudiantes con NEE.	3.1	Integra recursos y herramientas tecnológicas en la ejecución de actividades de clase.
Puedo adaptar mi forma de enseñar, basándome en lo que Estudiantes con NEE comprenden o no comprenden (contenidos).	3.2	Reconoce el valor y la potencialidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el momento de planificar sus actividades de clase.
Puedo adaptar mi enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje.	3.3	Se involucra en actividades como informarse, planificar y crear experiencias que integran las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de reconocer las limitaciones o amenazas que implica el uso inadecuado de la tecnología con propósitos educativos.
Puedo evaluar diferenciadamente a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.	3.4	Facilidad para integrar las tecnologías de información y comunicación y determinar las consideraciones sobre su utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Estoy familiarizado con las necesidades en las formas de aprender de estudiantes con NEE	3.5	Puedo adaptar mi enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje.
Sé cómo organizar y gestionar el aula para favorecer la formación de Estudiantes con NEE.	3.6	Soy consciente de los aciertos y puntos de mejora de mis educandos en lo referente a la comprensión de los aprendizajes.
	3.7	Colaboro en la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes para la integración de las tecnologías.
Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK	No.	Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK Corresponde al conocimiento sobre cómo enseñar una disciplina específica. Implica conocer cómo se debe diseñar el proceso de aprendizaje de una disciplina considerando todas las dimensiones pedagógicas asociadas (planificación, objetivos, evaluación, didáctica, etc.).
Puedo seleccionar enfoques efectivos de enseñanza para guiar a estudiantes con NEE a través de un pensamiento lógico matemático	4.1	Utiliza una amplia variedad de enfoques docentes de manera efectiva para guiar el pensamiento y el aprendizaje de los educandos.
Puedo seleccionar enfoques efectivos de enseñanza para guiar a estudiantes con NEE a través de la lecto- escritura.	4.2	Disposición para investigar y usar de forma autónoma o colaborativa nuevas herramientas en su labor docente.
Puedo seleccionar enfoques efectivos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con NEE en diversos contenidos a través de las adecuaciones curriculares.	4.3	Puede diseñar evaluaciones diferenciadas a los educandos que aprenden con diferentes estilos de aprendizaje.
Puedo seleccionar enfoques efectivos de enseñanza para guiar el pensamiento de estudiantes con NEE y el aprendizaje de las habilidades sociales.	4.4	Resuelve sus propios problemas técnicos computacionales en vista de conocer el impacto que generan las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Puedo seleccionar enfoques efectivos de enseñanza para guiar a estudiantes con NEE a través de un pensamiento lógico matemático	4.5	Utiliza las tecnologías para mejorar los procesos de gestión de la clase y para participar en la innovación de la relación con otros miembros de la comunidad educativa.
	4.6	Al planificar las clases, busca información sobre la manera en que el uso de las tecnologías puede mejorarlas.
Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK	No.	Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK Es el conocimiento de la forma en que las disciplinas se encuentran influidas por la tecnología y viceversa. También trata sobre la forma en que se modifican los conocimientos específicos a raíz de la presencia de la tecnología.
Sé acerca de las tecnologías que puedo usar para comprender y enseñar pensamiento lógico matemático a estudiantes con NEE.	5.1	Conoce herramientas tecnológicas que puedo usar para comprender y enseñar mi clase tanto de manera teórica como práctica.
Sé acerca de las tecnologías que puedo usar para comprender y enseñar, lecto escritura y lenguaje.	5.2	Identifica, recuerda y comprende el uso de artefactos tecnológicos y software.
Sé acerca de las tecnologías que puedo usar para comprender y enseñar habilidades sociales.	5.3	Identifica los objetivos de aprendizaje, las necesidades y expectativas de los educandos para decidir cuáles son las tecnologías de información y comunicación más apropiadas para usar en clase.
Sé acerca de las tecnologías que puedo usar para comprender y enseñar resoluciones de problemas de la vida diaria (que favorezcan la autonomía).	5.4	Dispone de habilidades suficientes para buscar, seleccionar y manejar información disponible en internet.

	5.5	Continúa formándome en el manejo de herramientas tecnológicas y su incorporación al salón de clase por medio de talleres y otras actividades.
Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK	No.	Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK Considera la comprensión de cómo la tecnología influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre los beneficios y problemas, las estrategias y técnicas de aplicación de las TIC, así como la capacidad de diseñar usos innovadores en el contexto educativo.
Puedo elegir las tecnologías y enfoques de enseñanza para mejorar mis clases.	6.1	Utiliza de manera ética, pertinente y responsable las herramientas tecnológicas para crear nuevas formas de construir el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Puedo elegir las tecnologías que mejoran el aprendizaje de los estudiantes en clases	6.2	Mantiene una postura reflexiva y crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la pertinencia de uso de herramientas tecnológicas en el proceso.
Mi programa de formación docente me ha llevado a pensar más profundamente acerca de cómo la tecnología puede influir en el enfoque que utilizo en mi clase.	6.3	Antes de usar algún recurso tecnológico en las clases, se informa y hace pruebas para asegurarse de su utilidad.
Pienso Reflexiva-críticamente sobre cómo utilizar la tecnología.	6.4	Puedo adaptar el uso de tecnologías para aprender sobre los diversos recursos de enseñanza.
Puedo adaptar el uso de tecnologías para aprender sobre los diversos recursos de enseñanza.	6.5	Promueve el uso de las tecnologías en el diseño de estrategias que inician el aprendizaje activo y la formación integral de los estudiantes.
	6.6	Al proponer actividades en las que se haga uso de las tecnologías, valora la posibilidad de acceso de los estudiantes a los recursos tecnológicos seleccionados, de manera que sea equitativo.
Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK	No.	Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK Corresponde al máximo nivel de complejidad, el cual no solo comprende la intersección de los diferentes conocimientos, sino que además requiere: comprensión sobre la representación de conceptos mediante el uso de tecnologías; conocimiento de técnicas pedagógicas que se valen de las tecnologías para enseñar los contenidos; conocimiento sobre el reconocimiento de las dificultades para la enseñanza de una disciplina y cómo la tecnología puede ser de ayuda para los estudiantes con dificultades; conocimiento sobre el conocimiento previo de los estudiantes y teorías que sustentan su pensar pedagógico; conocimiento de cómo las tecnologías pueden utilizarse para construir nuevo conocimiento, epistemologías o conservar antiguos conocimientos.
Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente matemáticas, tecnologías y métodos de enseñanza (contexto NEE).	7.1	Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente habilidades sociales, tecnologías y métodos de enseñanza a educandos.
Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente lenguaje, tecnologías y métodos de enseñanza (Contexto NEE).	7.2	Puedo seleccionar tecnologías para utilizar en mi clase, para mejorar lo que enseño, cómo enseño y lo que los educandos aprenden.
Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente habilidades sociales tecnologías y métodos de enseñanza (contexto NEE).	7.3	Puedo usar estrategias que combinan contenido, tecnologías y enfoques de enseñanza en una clase.
Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente, tecnologías y métodos de enseñanza a estudiantes con NEE.	7.4	Puedo ayudar a otros a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y enfoques de enseñanza para ejecutar una clase.
Puedo seleccionar tecnologías para utilizar en mi clase, para mejorar lo que enseño, cómo enseño y lo que los estudiantes aprenden.	7.5	Puedo elegir las tecnologías que mejoran el contenido de una clase.
Puedo usar estrategias que combinan contenido, tecnologías y enfoques de enseñanza en una clase.	7.6	Todo docente debe aplicar al menos cinco herramientas tecnológicas que favorecen el desarrollo de proyectos educativos que promueven la producción de conocimiento.
Puedo ayudar a otros a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y enfoques de enseñanza para ejecutar una clase.		
Puedo elegir las tecnologías que mejoran el contenido de una clase.		
Modelos de TPACK para estudiantes que están en práctica o ya realizada		
Mis docentes de lectoescritura combinan apropiadamente contenidos, tecnologías, acerca de su forma de enseñar.		
Mis profesores de lenguaje y comunicación combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.		
Mis Docentes de estrategias de aprendizajes combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.		
Mis docentes de pedagogía en atención a las NEE y Diversidad, combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.		
Mis profesores de tecnología combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.		
Los profesores de establecimiento donde he participado en práctica combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.		
Los profesores fuera de mi establecimiento combinan apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.		

Mi profesor guía de práctica combina apropiadamente contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.		
En general, los profesores de formación docente han proporcionado un modelo eficaz para combinar contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar.		
En general ¿Qué porcentaje aproximado de profesores fuera de la formación docente tiene proporcionado un modelo eficaz que combina contenidos, tecnologías y enseñanzas acerca de su forma de enseñar? (Docentes que han complementado tu proceso de formación profesional).		
En general ¿Qué porcentaje de profesores guía de práctica han cooperado con un modelo eficaz que combina contenido, tecnologías y enseñanza acerca de su forma de enseñar?		
Describe un episodio donde un profesor o ayudante haya demostrado con eficacia un modelo que combina contenidos y tecnologías en su enfoque de enseñanza dentro de la sala de clases. Por favor, incluya en su descripción el contenido, la tecnología utilizada y el enfoque de enseñanza implementada.		
Describe un episodio donde su profesor guía de práctica haya demostrado con eficacia un modelo que combine contenidos y tecnologías en su enfoque de enseñanza dentro de la sala de clases. (Por favor incluya en su descripción qué contenido se está enseñando, qué tecnología fue utilizada y si se puso en práctica lo enseñado. Si usted no ha observado un modelo, por favor indique que usted no observó).		
Describe un episodio específico en el que efectivamente se demuestre la combinación de contenidos, tecnologías y enfoques de enseñanza en una clase. Por favor, incluya en su descripción el contenido, qué tecnología utilizó y qué contenido fue implementado. Si usted no ha tenido la oportunidad de enseñar, por favor indique que usted no lo ha realizado.		

Anexo No.5 C4- Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)

Este instrumento utilizado está enfocado a realizar un inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK), que es un modelo que refiere a que un conocimiento diferente del conocimiento del contenido o de la tecnología que cualquier experto puede adquirir y, también, ampliar el conocimiento pedagógico general que manejan los profesores como base para la enseñanza. El instrumento evalúa siete áreas: conocimiento tecnológico (TK), conocimiento del contenido (CK); conocimiento pedagógico (PK), conocimiento pedagógico del contenido (PKC), conocimiento tecnológico del contenido (PCK), conocimiento tecnológico pedagógico (TPK) y conocimiento Tecno pedagógico del contenido (TPACK).

C4**Inventario sobre Conocimiento Tecno Pedagógico del Contenido (TPACK)***Educación Pública como núcleo del desarrollo social: su implicancia en el desempeño laboral*

Objetivo del cuestionario:

1. Conocer la autoevaluación sobre la formación del conocimiento tecno pedagógico del contenido en docentes del tercer ciclo y media de Honduras, con el propósito de ayudar a corregir algunas barreras que enfrentan los educandos, desde los conocimientos previos, construcción de nuevos aprendizajes y desarrollar epistemologías o reforzar las ya existentes.

Instrucciones para responder el cuestionario:

1. Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones.
2. Frente a cada una de estas afirmaciones existen cinco alternativas de respuesta, a través de las cuales Usted pueda expresar su preferencia.

TD 1	Totalmente en desacuerdo
ED 2	En desacuerdo
NDNA 3	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
DA 4	De acuerdo
TDA 5	Totalmente de acuerdo

INFORMACIÓN DEL CONSULTADOCorreo electrónico No. Celular Género ☐ Femenino ☐ MasculinoEdad (años) ☐ 18-22 ☐ 23-26 ☐ 27-30 ☐ Más de 30Nombre de la institución en que labora Municipio en que se ubica la institución Tipo de contratación ☐ Permanente ☐ InterinoJornada ☐ Diurno ☐ Vespertino

Área principal de docencia

☐ Matemáticas

☐ Humanidades y ciencias sociales

☐ Inglés

☐ Ciencias Económicas

☐ Ciencias Naturales (física, química, biología)

☐ Lenguaje

No.	Conocimiento Tecnológico TK Se trata del conocimiento acerca del uso de las tecnologías en un sentido general y también específico de ciertas herramientas. Implica la habilidad del docente de aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías, en particular, dado el carácter cambiante de las TIC los conocimientos de este constructo no son sencillos de establecer y deberían estar continuamente en formación. En síntesis, corresponde al conocimiento sobre el con qué enseñar.	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
1.1	Considera que el aprendizaje y uso de las tecnologías a lo largo de la vida es necesario para la práctica de la enseñanza, y útil en la solución de las desigualdades educativas.					
1.2	Se explora distintas posibilidades de uso de las tecnologías participando en procesos de formación y actualización.					
1.3	Diseña y desarrolla experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital y tecnológica.					
1.4	Reconoce la utilidad y los modos en que las herramientas tecnológicas favorecen las situaciones de aprendizaje.					
1.5	Dispone de una actitud positiva para usar sistemas y herramientas tecnológicas.					
1.6	Explora y utiliza diversas herramientas tecnológicas para desarrollar habilidades profesionales en los educandos.					
1.7	Promueve el uso de recursos tecnológicos para el aula entre mis colegas.					
1.8	Tengo claras las metas que deseo alcanzar con respecto al uso de las tecnologías de información y comunicación en mi trabajo docente.					
No.	Conocimientos de Contenidos CK Referido al conocimiento sobre la disciplina y contenidos particulares en que se forma el profesor, es decir, el qué se enseña.	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
2.1	Tiene suficientes conocimientos de los sistemas operativos Windows/Office 365 para guiar a los educandos en el uso de estos.					
2.2	Conoce mecanismos para transformar, adaptar o crear nuevas formas, usos o aplicaciones de las herramientas tecnológicas para mejorar los procesos de aprendizaje.					
2.3	Sabe aplicar el conocimiento tecnológico para guiar a mis estudiantes en el uso del mismo.					
2.4	Usa varios métodos y herramientas tecnológicas las cuales pone en conocimiento de los educandos.					
2.5	Colabora en la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes para la integración de TIC					
No.	Conocimientos Pedagógicos PK Relativo al conocimiento sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, la didáctica, la evaluación, la planificación, teorías pedagógicas de base, etc. En definitiva, el conocimiento sobre cómo se enseña.	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
3.1	Integra recursos y herramientas tecnológicas en la ejecución de actividades de clase.					
3.2	Reconoce el valor y la potencialidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el momento de planificar sus actividades de clase.					
3.3	Se involucra en actividades como informarse, planificar y crear experiencias que integran las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de reconocer las limitaciones o amenazas que implica el uso inadecuado de la tecnología con propósitos educativos.					
3.4	Facilidad para integrar las tecnologías de información y comunicación y determinar las consideraciones sobre su utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.					
3.5	Puedo adaptar mi enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje.					
3.6	Soy consciente de los aciertos y puntos de mejora de mis educandos en lo referente a la comprensión de los aprendizajes.					
3.7	Colaboro en la planeación, desarrollo o promoción de programas de formación a docentes para la integración de las tecnologías.					
No.	Conocimientos Pedagógico del Contenido PCK Corresponde al conocimiento sobre cómo enseñar una disciplina específica. Implica conocer cómo se debe diseñar el proceso de aprendizaje de una disciplina considerando todas las dimensiones pedagógicas asociadas (planificación, objetivos, evaluación, didáctica, etc.).	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
4.1	Utiliza una amplia variedad de enfoques docentes de manera efectiva para guiar el pensamiento y el aprendizaje de los educandos.					
4.2	Disposición para investigar y usar de forma autónoma o colaborativa nuevas herramientas en su labor docente.					
4.3	Puede diseñar evaluaciones diferenciadas a los educandos que aprenden con diferentes estilos de aprendizaje.					
4.4	Resuelve sus propios problemas técnicos computacionales en vista de conocer el impacto que generan las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.					
4.5	Utiliza las tecnologías para mejorar los procesos de gestión de la clase y para participar en la innovación de la relación con otros miembros de la comunidad educativa.					
4.6	Al planificar las clases, busca información sobre la manera en que el uso de las tecnologías puede mejorarlas.					
No.	Conocimientos Tecnológico del Contenido TCK Es el conocimiento de la forma en que las disciplinas se encuentran influidas por la tecnología y viceversa. También trata sobre la forma en que se modifican los conocimientos específicos a raíz de la presencia de la tecnología.	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
5.1	Conoce herramientas tecnológicas que puedo usar para comprender y enseñar mi clase tanto de manera teórica como práctica.					
5.2	Identifica, recuerda y comprende el uso de artefactos tecnológicos y software.					
5.3	Identifica los objetivos de aprendizaje, las necesidades y expectativas de los educandos para decidir cuáles son las tecnologías de información y comunicación más apropiadas para usar en clase.					
5.4	Dispone de habilidades suficientes para buscar, seleccionar y manejar información disponible en internet.					
5.5	Continúa formándome en el manejo de herramientas tecnológicas y su incorporación al salón de clase por medio de talleres y otras actividades.					
No.	Conocimientos Tecnológico Pedagógico TPK Considera la comprensión de cómo la tecnología influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre los beneficios y problemas, las estrategias y técnicas de aplicación de las TIC, así como la capacidad de diseñar usos innovadores en el contexto educativo.	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)

6.1	Utiliza de manera ética, pertinente y responsable las herramientas tecnológicas para crear nuevas formas de construir el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
6.2	Mantiene una postura reflexiva y crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la pertinencia de uso de herramientas tecnológicas en el proceso.					
6.3	Antes de usar algún recurso tecnológico en las clases, se informa y hace pruebas para asegurarse de su utilidad.					
6.4	Puedo adaptar el uso de tecnologías para aprender sobre los diversos recursos de enseñanza.					
6.5	Promueve el uso de las tecnologías en el diseño de estrategias que inician el aprendizaje activo y la formación integral de los estudiantes.					
6.6	Al proponer actividades en las que se haga uso de las tecnologías, valora la posibilidad de acceso de los estudiantes a los recursos tecnológicos seleccionados, de manera que sea equitativo.					
No.	Conocimientos Tecno Pedagógico del Contenido TPACK Corresponde al máximo nivel de complejidad, el cual no solo comprende la intersección de los diferentes conocimientos, sino que además requiere: comprensión sobre la representación de conceptos mediante el uso de tecnologías; conocimiento de técnicas pedagógicas que se valen de las tecnologías para enseñar los contenidos; conocimiento sobre el reconocimiento de las dificultades para la enseñanza de una disciplina y cómo la tecnología puede ser de ayuda para los estudiantes con dificultades; conocimiento sobre el conocimiento previo de los estudiantes y teorías que sustentan su pensar pedagógico; conocimiento de cómo las tecnologías pueden utilizarse para construir nuevo conocimiento, epistemologías o conservar antiguos conocimientos.	TD (1)	ED (2)	NDNA (3)	DA (4)	TDA (5)
7.1	Puedo ejecutar clases que combinen adecuadamente habilidades sociales, tecnologías y métodos de enseñanza a educandos.					
7.2	Puedo seleccionar tecnologías para utilizar en mi clase, para mejorar lo que enseño, cómo enseño y lo que los educandos aprenden.					
7.3	Puedo usar estrategias que combinan contenido, tecnologías y enfoques de enseñanza en una clase.					
7.4	Puedo ayudar a otros a coordinar el uso de contenidos, tecnologías y enfoques de enseñanza para ejecutar una clase.					
7.5	Puedo elegir las tecnologías que mejoran el contenido de una clase.					
7.6	Todo docente debe aplicar al menos cinco herramientas tecnológicas que favorecen el desarrollo de proyectos educativos que promueven la producción de conocimiento.					
Muchas gracias por su colaboración						

Fuente: elaboración propia con base en datos de Palominos-Bastias (2021)