

**IMPACTO Y NECESIDADES DE CAPACITACIÓN  
DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA,  
EN RELACIÓN CON EL CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO**



**INFORME EJECUTIVO**

**Autores:**  
**Mario Alas Solís.**  
**German Edgardo Moncada Godoy.**

**Marzo 2010**

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe consenso en la bibliografía especializada respecto a que los docentes son uno de los factores más importantes y de mayor incidencia en el proceso educativo. Por ello su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr una educación que responda a las demandas de la sociedad actual. E igualmente conocido es el hecho de que el desempeño docente, a su vez, depende de múltiples factores. Sin embargo, en la actualidad también hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros.

Por ello ha ocurrido que las reformas educativas impulsadas en la casi totalidad de los países de la región, han colocado como uno de sus puntos centrales el tema de la formación inicial y permanente de los docentes, aún cuando lo hayan hecho con diferentes énfasis y orientaciones. A partir de estos procesos algunos cambios se han generado, entre ellos destaca la tendencia a desplazar la formación docente hacia el nivel superior, el esfuerzo por incluir la función de capacitación junto a la formación inicial en los institutos de formación docente ya existentes, el fortalecimiento de la práctica docente, el establecimiento de mecanismos de certificación y habilitación, etc.

Sin embargo, en la mayoría de los casos estas reformas o no han logrado sostenerse en el tiempo o no siempre han sido capaces de convertirse en sistemas innovadores para la formación de mejores educadores (Murillo, 2005, p. 11-12). De hecho, a pesar de esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Los centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para educadores llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales. En este sentido Murillo ha señalado que "La actual formación inicial, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados"(2005: 12).

Precisamente para atacar este problema generalizado en la región latinoamericana, se han venido desarrollando amplios, variados y a menudo costosos procesos de capacitación de docentes en servicio, sin que los resultados alcanzados hasta la fecha hayan sido los esperados. Como expresión de esta situación Cardelli y Duhalde (2001) han señalado que en Latinoamérica la capacitación docente se ha caracterizado por el énfasis en la transmisión de información, concibiendo el aprendizaje con la asimilación pasiva de dicha información. En este sentido, la visión de esta formación es estrecha e instrumental, pues se encamina hacia la preparación del educador como técnico y operador, y no como un sujeto social que comprende cómo desempeñarse en su campo y contexto de trabajo y es, a la vez, capaz de identificar y resolver aquellos problemas que surgen en estos.

En general, el desarrollo curricular en los procesos de capacitación de la región se ha caracterizado también por ignorar la experiencia previa y el conocimiento de los educadores, en lugar de partir y construir teniéndolos en cuenta para lograr una superación integradora de los mismos. En este sentido, también se han desatendido las condiciones reales y las particularidades de cada contexto en que se desempeñan los educadores.

Ha habido “un énfasis puesto en el conocimiento de tipo académico y teorista despreciándose la práctica educativa como la fuente más importante que tienen los educadores para continuar aprendiendo a producir nuevos conocimientos acerca de la misma. Se produce también una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que se debe dar en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñarlos” (Cardelli J. y Duhalde M.; 2001, p. 7).

A ello se agrega el hecho de que, como lo señala Arnaut, los diversos programas de actualización y mejoramiento profesional de la región, con frecuencia han caído en la dinámica del credencialismo, más ligada a los intereses salariales que a los de mejora de calidad educativa (2004, p. 29). Honduras no escapa a esta problemática, tal como se describe en el siguiente apartado del estudio. Sin embargo, a partir del año 2004 dos nuevos factores aparecieron en el escenario educativo hondureño: Se estructuró un nuevo currículo, el Currículo Nacional Básico CNB, y se inició el desarrollo y distribución de todo un sistema de materiales educativos alineados con el CNB para apoyar la labor docente en el aula.

En relación con el primer factor, la Secretaría de Educación, responsable de normar los procesos del Sistema Educativo Nacional, consciente de los desafíos y las necesidades de cara al siglo XXI, inició a partir del año 2000, un proceso de transformación y reforma de la educación en Honduras orientada a que los niños, niñas y jóvenes desarrollen las competencias básicas necesarias para su adaptación a las actuales exigencias nacionales e internacionales. En este contexto, la Secretaría de Educación estructuró el Currículo Nacional Básico (2004) y su correspondiente Diseño Curricular (el DCNB). Un antecedente importante del DCNB fue la propuesta de FONAC (Foro Nacional de Convergencia) para la transformación de la educación hondureña (2000).

El segundo factor referido se desarrolló considerando que ante la acentuada crisis de la calidad de la educación hondureña cabían plantearse varias líneas de trabajo, una de las cuales era el desarrollo y aplicación de materiales educativos para los docentes y alumnos. En relación con esta opción, diversos estudios han mostrado que es muy relevante, pues como lo ha señalado el informe de la UNESCO “La educación encierra un tesoro”, éste es el factor más importante en relación con el aprendizaje de los educandos (1996, p. 135). Este hecho ha sido corroborado por numerosos estudios realizados en Latinoamérica, tal como lo han destacado Vélez y

Schiefelbein en su trabajo sobre los "Factores que afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria".<sup>1</sup>

Precisamente, desarrollando esta línea de trabajo, en la actualidad hay varias instituciones y proyectos que están colaborando con el país, para mejorar los indicadores educativos. Así, la cooperación Japonesa JICA a través del Proyecto PROMETAM ha elaborado textos de Matemáticas alineados con el nuevo currículo, los cuales han sido entregados en los centros educativos desde el año 2006; la Secretaría de Educación ha entregado también libros de texto de Español alineados con el DCNB, para los seis primeros grados de educación básica.

Además, el Proyecto MIDEH-AIR, ha venido apoyando al sistema educativo hondureño a través de la elaboración de Estándares Educativos en Matemáticas y Español, Programaciones Educativas (que organizan los Estándares de acuerdo con planificaciones mensuales), Pruebas Mensuales (las cuales se constituyen en una innovación en materia de evaluación en el país), así como también la elaboración de los instructivos para el uso e implementación de los apoyos didácticos anteriormente mencionados. Todos los cuales han significado un gran aporte para los docentes y alumnos de la educación básica hondureña

Figura No. 01  
Sistema de materiales educativos de apoyo a la labor docente en el aula



Cabe destacar que la alineación de todos los elementos pedagógicos antes mencionados con el DCNB, ofrece una visión de reforma sistémica de la educación que, de complementarse con un programa adecuado de capacitación, seguimiento y supervisión de los docentes, promete

<sup>1</sup> En dicho documento se destaca que en 13 de 17 estudios sobre la relación entre el uso de materiales educativos y el rendimiento se ha encontrado una asociación positiva significativa (1996, p. 13).

grandes esperanzas de mejoras sustanciales en los logros de los alumnos y alumnas y en la calidad de la enseñanza hondureña.

Es en este contexto educativo que, a inicios del año 2009, el Departamento de Investigación del Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa INICE, contando con el apoyo técnico y financiero de la Agencia Española para la Cooperación Internacional al Desarrollo AECID y los fondos colectivos de la iniciativa Educación para Todos (EFA por sus siglas en inglés), inicia un estudio orientado a conocer cuál ha sido el impacto que la capacitación de docentes ha tenido tanto en docentes como en alumnos de educación básica, y explorar al mismo tiempo las necesidades de capacitación que, en relación con el CNB, manifiestan los docentes de Educación Básica. Tras los sucesos políticos de junio del 2009, el estudio se interrumpió y fue hasta fines de año que contando con el apoyo de MIDEH-AED, se pudo desarrollar y concluir la investigación, manteniendo los mismos objetivos.

### 1.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Conocer el impacto de la Capacitación brindada a los docentes de educación básica en relación al CNB y las necesidades “prescritas” y “sentidas” que se derivan del mismo.

Este objetivo general se desglosó en cinco objetivos específicos:

1. Analizar el impacto de la Capacitación en relación con el dominio de los contenidos programáticos del CNB.
2. Identificar el impacto de la Capacitación en relación con los niveles de aprendizaje mostrados por los alumnos en la evaluación externa.
3. Determinar cómo valoran y cómo sugieren que se realice en el futuro la capacitación en relación con temáticas, metodologías aplicadas, competencia de capacitadores, seguimiento brindado y recursos utilizados.
4. Describir las principales necesidades de capacitación en relación al CNB, tanto “prescritas” como “sentidas” por los docentes de educación básica.

### 1.2. APORTE DEL ESTUDIO

Tanto los estudios nacionales como los internacionales han destacado el papel protagónico que tienen los docentes en el desempeño del proceso educativo. Sheiefelbein señala al respecto que después de una sistemática revisión de numerosos estudios realizados en América Latina durante los últimos 20 años, la conclusión principal es que “la literatura de Latinoamérica confirma los hallazgos obtenidos en otras partes del mundo”, agregando que uno de “los doce factores `alterables’ relacionados con el rendimiento escolar” es la “experiencia de los profesores y el conocimiento de los temas de la materia”, ya que éstos están estrechamente relacionados con el rendimiento de los alumnos.

Por ello se ha asumido que la capacitación es uno de los factores presuntamente vinculados al éxito escolar de los alumnos y a la actualización del vínculo de la Escuela con la Sociedad. En consideración de esta relación diversas investigaciones plantean la necesidad de "reciclar" periódica o permanente, mediante procesos de capacitación y actualización, la formación del docente, máxime si se considera el envejecimiento cada vez más acelerado del conocimiento y los saberes comportados por el maestro. Esta dinámica en efecto vuelve anticuada, cada vez más tempranamente, la formación inicial del maestro demandándose, por tanto, procesos para su formación permanente.

La globalización, o más propiamente las condiciones creadas por ésta, requiere del maestro un mayor dominio teórico de los contenidos que demandan el momento y de las formas de enseñarlos. Dadas las exigencias de capacitación que plantea la sociedad en función de las competencias contemporáneas requeridas y del valor creciente del conocimiento en la sociedad moderna, ésta se orienta hacia un tipo de conocimiento práctico-instrumental, complementario o supletorio de la formación inicialmente adquirida por el maestro. Cobijada dentro de una concepción comprensiva de Formación Profesional Docente, se atribuye a la capacitación la responsabilidad de favorecer el cambio social y educativo y la formación de las actitudes docentes necesarias para lograr mayores aproximaciones a las nuevas fronteras del saber. En este sentido, el estudio presenta información relevante respecto a cuál es el impacto de los procesos de capacitación relacionados con el CNB, tanto en el dominio temático de los docentes como en el aprendizaje de los alumnos. Además presenta un diagnóstico de necesidades de capacitación tanto desde la perspectiva de necesidades "sentidas" como "prescritas", que pueden constituirse en un valioso insumo para la toma de decisiones.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

Existe consenso a nivel internacional respecto a que la transformación de la formación del docente, con frecuencia inadecuada a los procesos educativos, es una meta cuya viabilidad se percibe asociada a incisivas acciones de capacitación y profesionalización del docente. Cualquiera de las vías adoptadas, converge en el propósito de mejorar el desempeño de los maestros como condición necesaria al mejoramiento de los procesos educativos y particularmente para el logro de aprendizajes significativos.

Sin embargo, el consenso existente respecto a la centralidad de la labor docente en el proceso educativo así como respecto a la necesidad de una formación amplia y sólida tanto didáctica como científica, se rompe por completo al abordar el tema de cómo propiciar estas últimas condiciones en los docentes en servicio. Capacitación, Reciclado, Actualización, Formación Continua, Formación Personal y Formación Profesional son algunas de las categorías utilizadas, a veces indistintamente, como sinónimos, para hacer referencia a estos procesos.

Pero su uso como sinónimos ha conducido a una situación de ambigüedad que encubre una diversidad de enfoques y concepciones sobre los denominados genéricamente "procesos de capacitación". Cuestionando este uso indistinto de los conceptos referidos, se ha planteado que dada "la complejidad existente en ese ámbito, en no pocas ocasiones, se acepta de facto una sinonimia de escaso rigor lingüístico (tanto en una dimensión etimológica, como semántica y contextual)" (Cardona J., 2008: 306).

Con el objeto de esclarecer los conceptos utilizados en el presente estudio, tanto en el análisis de datos como en la síntesis de los hallazgos y las recomendaciones, se presentan a continuación algunas definiciones de los conceptos referidos que permitan establecer sus contenidos y relaciones recíprocas.

En primer lugar se partirá del concepto de capacitación profesional en sentido amplio, que desde la teoría administrativa se ha definido como (Aquino y otros, 1995: 69):

"La capacitación se refiere tanto al proceso de adquisición como de desarrollo de conocimientos, habilidades y actividades no solamente para responder adecuadamente a las tareas y responsabilidades de un puesto de trabajo, en un tiempo y espacio determinado sino para promoverse y transferirse a otros de igual o mayor responsabilidad dentro de una empresa".

Trasladado este concepto a educación, utilizando la perspectiva de "preparación para el trabajo", durante los años setentas y ochentas se desarrolló una intensa labor de capacitación docente que, entre otras limitaciones, dejaba poco espacio para la parte reflexiva, actitudinal y de pensamiento crítico que propiciara desarrollar creativamente el talento didáctico. En algunos espacios administrativos se llevó a utilizar el concepto "adiestrar", muy a tono con la perspectiva conductista imperante en el análisis psicológico, para designar estos procesos. Desde finales de los años ochenta a este tipo de capacitación docente se le denominó "tradicional" en oposición a nuevos modelos emergentes.

En esta tradición, Ander-Egg ha definido la capacitación docente en el sentido de una preparación remedial para los maestros, llenando vacíos que su formación inicial ha dejado y que su desempeño profesional actual ésta demandando (1999: 46):

Capacitación docente significa "Hacer apto para una cosa. Preparación para adquirir o mejorar los conocimientos y las aptitudes que la formación profesional no ha proporcionado para realizar una tarea o actividad educativa".

En este mismo marco de la "capacitación para el trabajo" o "tradicional", se utilizan también conceptos como actualización, reciclaje y perfeccionamiento docente. Al respecto, Alanís (2003) ha planteado definiciones que ilustran sobre su contenido y también sobre sus limitaciones.

“Actualizar” es poner al día el conocimiento que se tiene de un proceso o sobre un campo de conocimiento. Hace referencia al dominio teórico y conceptual de la disciplina científica del campo profesional en el que se especializa” (2003: 69).

El mismo autor plantea que perfeccionamiento profesional es una etapa subsiguiente a la actualización, al iniciar también la parte procedimental además de la conceptual de la disciplina en la que se está capacitando:

“Perfeccionamiento” es la etapa que sigue a la actualización; es mejorar el dominio teórico y técnico de la actividad profesional; no se refiere solamente a conocimiento teórico del proceso sino también al dominio de los procedimientos” (2003: 69).

En esta misma perspectiva se ubica el concepto de reciclaje de los docentes, haciendo referencia a una situación crítica en la que los conocimientos que el profesor dispone de su formación inicial o posterior, le son insuficientes o inadecuados para el nuevo contexto educativo que tiene que afrontar. Cardona (2008: 306) ha planteado que:

El reciclaje “se define como una acción de entrenamiento intensiva, necesaria en el caso de una crisis de cualificación, que sucede cuando el conocimiento que el profesor tiene de una materia se convierte en obsoleto o inadecuado al contexto ... o cuando se reconoce que existe una laguna crítica en la formación del profesorado”.

Pero esta terminología fue cuestionada ampliamente desde los años noventa, e incluso antes por algunos autores, por hacer alusión a procesos principalmente conceptuales, sólo en algunos casos a los procedimentales, pero casi nunca a los actitudinales ni a los procesos reflexivos. En contraposición comenzó a hacerse referencia a los procesos de Formación docente. Esta nueva terminología está asociada a la creciente presencia del Paradigma Interpretativo en lugar del Positivista Tecnológico en el análisis de los procesos educativos, incrementándose los estudios de los “procesos”, en lugar o además de, los excluyentes enfoques de “insumo-producto”. En este cambio de terminología se fue generalizando el uso de “capacitación tradicional” para hacer referencia a un modelo que partiendo de esas concepciones había mostrado ampliamente sus debilidades.

En este sentido se ha señalado repetidamente que la concepción “tradicional” de la capacitación considera a ésta como una necesidad fundamentalmente de los educadores, negándose la competencia de otros agentes que intervienen en la cuestión educativa (supervisores, directores, asesores, tomadores de decisiones). Por otra parte, los programas de capacitación, dentro de esta concepción general presentan entre otras características las siguientes: su enfoque es vertical y autoritario (los docentes son concebidos como “capacitandos”, al no tomarse en cuenta sus motivaciones, interés y necesidades); su visión es eminentemente instrumental (preparar al maestro como técnico o operador); su objetivo real no es el aprendizaje y el mejoramiento de la enseñanza; se realiza fuera del lugar de trabajo



(renuncia a reconocer la Escuela o Centro de Trabajo, como el lugar más importante para el aprendizaje y perfeccionamiento permanente).

Se le ha cuestionado además que esta concepción de la capacitación “menosprecia el aprendizaje inter-pares (renunciando a apoyarse en el conocimiento y experiencia acumulada por el docente) y a otras modalidades de capacitación (autogestión, a distancia, observación de clases, capacitaciones en proceso, etc.); disocia entre contenido y método, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad entre saber la materia y saber enseñarla. En suma, es esencialmente contradictoria con el modelo que se pide a los maestros en sus aulas de clase: una enseñanza orientada hacia el aprendizaje activo, el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía, etc. que los propios maestros no vivencian en su proceso de capacitación, razones por las cuales puede considerarse como “desprofesionalizante”, ineficaz y de mala calidad” (Perdomo, et al, 1997: 13)

En contraposición a estos modelos “tradicionales” de capacitación, con la irrupción y creciente difusión de los paradigmas interpretativo y socio-crítico en el análisis de los procesos educativos, se fue modificando también la terminología para hacer referencia a los genéricamente denominados “procesos de capacitación docente”. Se utilizó desde entonces conceptos como “Formación docente”, “Formación continua”, “Formación personal” y “Formación profesional”, sin abandonar los términos “reciclaje” y “actualización” para modalidades muy puntuales.

Se planteó entonces la formación profesional como inclusiva de la formación inicial y la formación permanente o continua, distinguiendo la inicial como la que el docente desarrolla previo a la titulación profesional que le habilita para desempeñarse como tal. Mientras que por permanente o continua se refiere (García, A., 1997: 305):

“Actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad – tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo – que tiende a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le prepara para el desempeño de otras nuevas”.

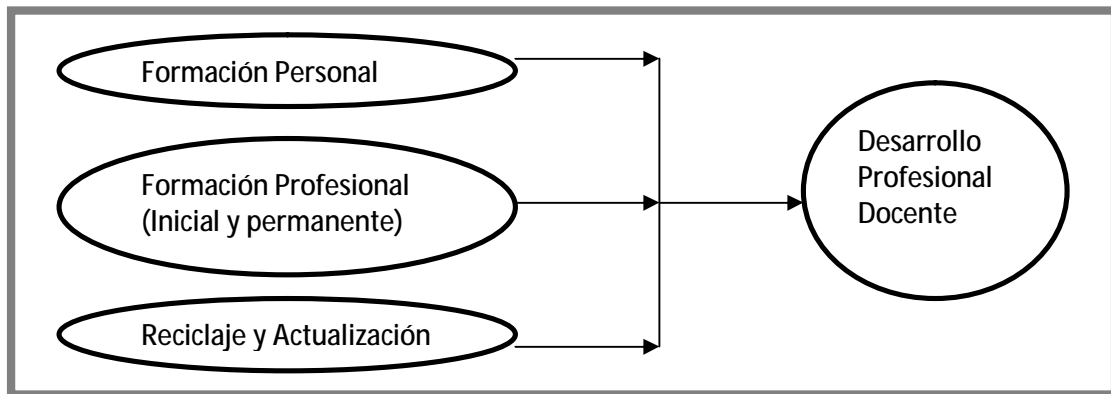
Para hacer referencia a la formación docente en general, incluyendo la inicial y la permanente, Marcelo C. (1990) planteó que “el concepto desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad que nos parece que supera la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y el perfeccionamiento de los profesores”. De ahí que se utilizó el concepto Desarrollo Profesional Docente como una categoría incluyente de ambas, y asocia a ella una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado a los largo de toda su vida laboral (Imbernon, F., 1994: 48):

“El desarrollo profesional docente empieza en su entrada a los estudios que le habilitarán para la profesión, lo que nos conduce a afirmar que el desarrollo profesional del profesorado es uno, pero con diferentes etapas. La formación inicial es muy importante, ya que el conjunto de actitudes, valores y funciones

que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en su formación inicial; se generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión”.

Finalmente, varios autores han señalado la conveniencia de incluir también en esta categoría, desarrollo profesional docente, la formación personal. Argumentando que “es innegable que toda acción perfecta del hombre tiene su incidencia positiva, mayor o menor, en el ejercicio de su profesión ...” (Cardona J., 2008: 305), y que por lo tanto el desarrollo profesional puede representarse esquemáticamente por las siguientes dimensiones:

Figura No. 02  
Dimensiones del Desarrollo Profesional Docente



Fuente: Adaptado de Cardona J. (2008). Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento. Madrid. Editorial Universitarios, S.A. p. 308.

Una concepción de la capacitación que aplica esta perspectiva de Desarrollo Profesional Docente, y la extiende al contexto institucional es la de Desarrollo de Capacidades que ha venido implementando EFA (*Education for All*) en los países beneficiarios. Esta concepción parte de tres dimensiones del término “capacidad”: Individual, Organizativo e Institucional.

La definición del término “capacidad” utilizada procede del CAD-OCDE: “La aptitud de los individuos, las organizaciones y la sociedad en conjunto para gestionar sus asuntos con éxito”. Esta acepción va claramente más allá de la experiencia, los conocimientos y la destreza técnica de los individuos. El desarrollo de la capacidad a nivel individual, aunque importante, depende de las organizaciones en las que trabajan las personas. Asimismo, un entorno favorable tiene influencia en el comportamiento de las organizaciones y de los individuos, esencialmente por los incentivos y los círculos viciosos o virtuosos que crea, y ello condiciona el funcionamiento institucional.

El enfoque del “desarrollo de capacidades” exige un esfuerzo sistemático de reflexión estratégica respecto de los tres niveles de capacidades (individual, organizativo e institucional), teniendo en cuenta al mismo tiempo las circunstancias particulares y las especificidades nacionales. El término “sistémico” alude a las interacciones entre niveles. No sólo han de revisarse las aptitudes y los procedimientos organizativos, sino también las cuestiones de incentivos y gobernanza.

Ello implica que el desarrollo de capacidades no se puede limitar a actividades de formación a corto plazo, implica un trabajo de animación del entorno institucional y las organizaciones, de índole estratégica y global, que incluya la gestión de cambio. En el sector educativo, supone vincular la estrategia de puesta en práctica de la Educación para Todos (EPT) con una sólida estrategia de desarrollo de capacidades a todos los niveles, desde las aulas hasta la administración central, pasando por la sociedad civil y el sector privado. Sin embargo esta concepción no ha sido la predominante al desarrollar la actividad de capacitación de docentes a nivel nacional por parte de la Secretaría de Educación a través de su instancia especializada, el INICE.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

Para el logro de los objetivos arriba presentados se desarrolló un estudio no-experimental, transversal, descriptivo con enfoque mixto cualitativo y cuantitativo, basado en fuentes documentales y empíricas. Las variables a estudiar fueron el impacto, evaluada tanto a nivel de percepción como en relación con el aprendizaje de los alumnos, valoración de las capacitaciones recibida en últimos dos años y las necesidades de capacitación tanto a nivel de “prescritas” como de “sentidas”.

La variable impacto (del latín “*impactus*”, “*impingere*”, empujar, lanzar contra, golpear) se analizó desde una doble perspectiva: 1) La percepción de los propios docentes en relación con el dominio de los contenidos abordados y 2) Los niveles de aprendizaje mostrados por los alumnos de los docentes capacitados en la evaluación externa.

Esquema No. 01

VARIABLE	INDICADORES
Impacto de la capacitación de docentes.	1. Percepción de los docentes capacitados respecto al dominio de los contenidos abordados. 2. Comparación de los niveles de aprendizaje mostrados por alumnos de docentes capacitados respecto a los no capacitados, en evaluación externa de fin de grado.

La variable valoración de la capacitación recibida, fue analizada a través de los juicios emitidos por los docentes respecto a aspectos tales como Calendarización, Duración, Lugar/ Espacio, Temáticas, Metodologías y Capacitadores, en una escala ordinal de cinco opciones: Excelente, Muy Bueno, Bueno, Regular y Necesita Mejorarse.

Esquema No. 02

VARIABLE	INDICADORES
Valoraciones respecto a capacitaciones recibidas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Calendarización de eventos.</li> <li>2. Lugar en que se desarrolla.</li> <li>3. Duración de los eventos.</li> <li>4. Temáticas abordadas.</li> <li>5. Métodos aplicados.</li> <li>6. Cualidades de Capacitadores.</li> </ol>

Finalmente, la variable necesidades de capacitación (del latín "*necessitatem*", lo que hace falta para lograr algo) se analizó en una doble perspectiva: 1) Necesidades prescritas, entendidas como las "debilidades del docente" imputadas en base a los resultados de evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos y 2) Necesidades sentidas, entendidas como las que explícitamente identifican los docentes ante un listado de contenidos referidos al CNB.

Esquema No. 03

VARIABLE	INDICADORES
Necesidades de capacitación.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prescritas: Imputadas en base a los resultados de evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos.</li> <li>2. Sentidas: Identificadas explícitamente por los docentes en relación con los contenidos del CNB.</li> </ol>

Las fuentes de información fueron tanto documentales (estudios previos sobre el tema: estudio de evaluación externa 2008, estudio de factores asociados 2008, estudio de validación del DCNB, entre otros), como empíricas, incluyendo consulta a docentes y facilitadores. Para la información empírica relacionada con los docentes de aula se utilizó una muestra no probabilística intencionada por cuotas, de escuelas de "alto" y "bajo" rendimiento en cada departamento del país.

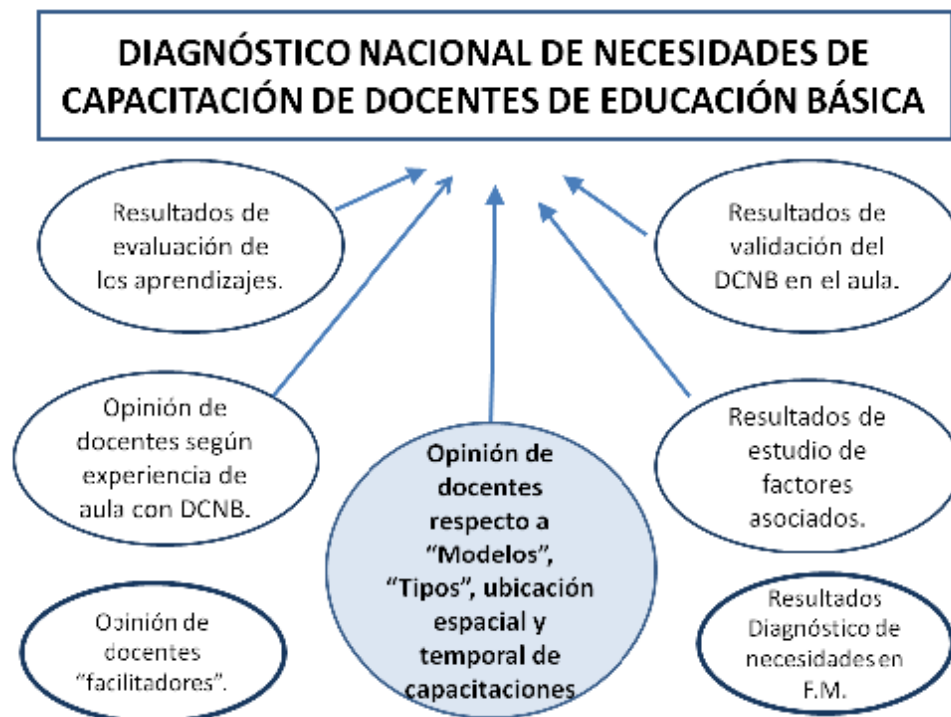
El resumen de fuentes de información se enumera a continuación:

1. Los resultados de "Evaluación externa de fin de grado del 2008" aplicados a estudiantes de 3,400 docentes de 854 centros educativos de los 18 departamentos del país se analizaron con fichas de registro por aula de clases, escuela, grado, contenido curricular y departamento.

2. Los resultados de grupo de discusión de docentes de Francisco Morazán identificando necesidades de capacitación.
3. Los resultados del estudio "Validación del DCNB en el aula" aplicado a 1,100 docentes de 384 centros educativos.
4. Los resultados del estudio de "Factores asociados con el rendimiento académico en educación básica" en relación a la capacitación recibida por los docentes, 1,003 de los 18 departamentos.
5. Cuestionarios aplicados a 1,012 docentes de una muestra no aleatoria intencionada de centros educativos de los 18 departamentos, identificando necesidades de capacitación respecto al DCNB.
6. Cuestionarios aplicados al 1,012 docentes de los 18 departamentos del país para conocer valoraciones respecto a capacitaciones recibidas y características deseables para futuras capacitaciones.
7. Cuestionarios aplicados a 160 facilitadores regionales del INICE para valorar capacitaciones e identificar necesidades de capacitación.

El siguiente esquema ilustra las diferentes fuentes de información del estudio.

Esquema No. 04



## 4. SÍNTESIS: HALLAZGOS PRINCIPALES Y RECOMENDACIONES

En concordancia con los objetivos de investigación propuestos, la exposición de hallazgos principales se presenta analizando primero el impacto de la capacitación en relación con el dominio de parte de los docentes de los contenidos programáticos del CNB, en segundo lugar se abordó el impacto en relación con los niveles de aprendizaje mostrados por los alumnos en evaluación externa de fin de grado, en tercer lugar se resumen las valoraciones y sugerencias de los docentes respecto a cómo se han venido desarrollando los eventos de capacitación de los docentes, en cuarto lugar se resumen las principales necesidades de capacitación de los docentes, tanto “sentidas” como prescritas”, y finalmente se plantean una serie de recomendaciones para mejorar el impacto de la capacitación en el sistema educativo hondureño.

### 4.1. LOS DOCENTES PERCIBEN QUE HA HABIDO UN BAJO IMPACTO DE LA CAPACITACIÓN EN RELACIÓN CON EL DOMINIO DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL CNB.

Los docentes perciben que el impacto de la capacitación en relación al dominio de los contenidos temáticos del CNB es bajo, pues solamente un poco más del 60% de ellos expresaron que “sienten que manejan bien los contenidos” después de recibir la capacitación. Este hecho se agrava si se considera que en uno de cada tres casos (35%), los docentes plantearon que, a su criterio, no necesitaban las capacitaciones temáticas recibidas pues no tenían debilidades específicas en esos contenidos. Es destacable que, en relación con el impacto percibido de la capacitación, los Facilitadores expresaron criterios más favorables (más del 80% creen que después de las capacitaciones “manejan bien los contenidos”), sólo uno de cada cuatro (27%) planteó que no necesitaba la capacitación recibida en algún tema particular (contra 35% de los docentes), y una mayor proporción de ellos (61%) continua demandando capacitaciones en contenidos específicos (respecto a sólo un 28% de docentes).

### 4.2. NO SE APRECIA NINGÚN IMPACTO DE LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

El impacto de la capacitación de los docentes en los niveles de aprendizaje de sus alumnos no es apreciable en los resultados de Evaluación Externa del 2008, MIDEH-Secretaría de Educación. Los puntajes alcanzados por los alumnos en Español y Matemáticas no se ven influenciados por el hecho que sus docentes hayan recibido o no capacitación en los nuevos enfoques metodológicos propuestos por el CNB, o en el uso de la serie de materiales educativos alineados con el CNB (Libros de Texto, Estándares Educativos, Programaciones

Educativas, Pruebas Mensuales y Guías Didácticas para maestros). Aún más, los resultados de los alumnos tampoco evidencian correlación con las cantidades de capacitación recibidas por los docentes, ni en el uso de los materiales educativos alineados con el CNB, ni en contenidos específicos de Matemáticas y Español de primero y segundo ciclo de Educación Básica. Es revelador que la capacitación que sí muestra impacto en el aprendizaje de los alumnos es la que reciben los Facilitadores regionales de INICE, cuyos estudiantes superan al resto en valores promedio de entre 10 y 20 puntos porcentuales en los resultados de Evaluación Externa del 2008, en todos los grados (1° a 6° grado), tanto en Español como en Matemáticas. Los resultados sugieren la conveniencia de realizar un análisis comparativo entre las capacitaciones que reciben estos Facilitadores y las que recibieron el resto de docentes de aula.

#### 4.3. EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN EN LOS QUE HAN PARTICIPADO LOS DOCENTES, VALORAN DESFAVORABLEMENTE TANTO LAS METODOLOGÍAS APLICADAS COMO LOS AGENTES CAPACITADORES

Las valoraciones de los docentes en relación con las capacitaciones recibidas expresan opiniones relativamente favorables respecto a la calendarización, la duración y los lugares en que se desarrollan las mismas, al igual que en relación con los contenidos abordados. La información recabada respecto a estos tres aspectos plantea también una panorámica nacional de las preferencias de los docentes sobre cuándo, dónde y por cuánto tiempo deben desarrollarse las capacitaciones, pero para efectos de toma de decisiones deberían hacerse consultas a niveles departamentales e incluso distritales. A diferencia de las anteriores, las valoraciones respecto a las metodologías aplicadas y los capacitadores son bastante críticas, planteando claramente que deben hacerse cambios en estos aspectos. Al respecto, la gran mayoría propone que los eventos se desarrollen principalmente bajo las metodologías de "Clases demostrativas" y/ o "Seminario-Taller" que permitan una mayor apropiación del "saber hacer" de parte de los capacitados. De forma análoga, la mayoría sugirió que los capacitadores fueran "Expertos de sede central de INICE" y/ o "Docentes destacados de la zona", que pudiesen mostrar y explicar con propiedad los temas abordados. Al respecto los docentes fueron bastante reiterativos en cuestionar que jóvenes maestros sin ninguna o muy poca experiencia de aula les "vengan a decir cómo enseñar a los niños".

#### 4.4. SE IDENTIFICARON PRIORIDADES DE CAPACITACIÓN EN TÉRMINOS DE BLOQUES DE CONTENIDO Y UNIDADES TEMÁTICAS POR ASIGNATURA Y GRADO TANTO A NIVEL NACIONAL COMO DEPARTAMENTAL

La identificación de las necesidades de capacitación de los docentes obliga a diferenciar entre "prescritas" y "sentidas" así como a los desiguales procedimientos para su identificación y clasificación. Mientras las primeras se establecieron en base a los resultados de los alumnos en la evaluación externa de fin de año del 2008, considerando bloques de contenido y unidades temáticas asociadas a Estándares, para cada grado en ambas asignaturas, Matemáticas y Español, identificando áreas críticas de aprendizaje que establecen prioridades de capacitación;

las segundas, las "sentidas", fueron identificadas y priorizadas por los mismos docentes en relación con bloques de contenido y unidades temáticas asociadas a Estándares. Los resultados obtenidos presentan prioridades a nivel nacional, identificando temas específicos por grado y asignatura como "Operaciones combinadas" de matemáticas de sexto grado o "Medidas de longitud" de matemáticas de tercer grado, que en ambos tipos de necesidades aparecen como "Prioritarios" para eventos de capacitación. Sin embargo, para efectos de planificación regional deben utilizarse los resultados por departamento.

#### 4.5. DEBERÍA INICIARSE LA TRANSICIÓN DESDE UNA CONCEPCIÓN "TRADICIONAL" DE LA CAPACITACIÓN HACIA UN "SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE"

Tal como se expuso en el apartado correspondiente al Marco Conceptual de presente estudio, en Honduras se ha venido aplicando una concepción "tradicional" de la capacitación de docentes en servicio. Misma que considera a ésta como una necesidad fundamentalmente de los educadores, negándose la competencia de otros agentes que intervienen en la cuestión educativa (supervisores, directores, asesores, tomadores de decisiones). Por otra parte, los programas de capacitación, dentro de esta concepción general presentan entre otras características las siguientes: su enfoque es vertical y autoritario (los docentes son concebidos como "capacitandos", al no tomarse en cuenta sus motivaciones, interés y necesidades); su visión es eminentemente instrumental (preparar al maestro como técnico o operador); su objetivo real no es el aprendizaje y el mejoramiento de la enseñanza; se realiza fuera del lugar de trabajo (renuncia a reconocer la Escuela o Centro de Trabajo, como el lugar más importante para el aprendizaje y perfeccionamiento permanente).

Se le ha cuestionado además que esta concepción de la capacitación "menosprecia el aprendizaje inter-pares (renunciando a apoyarse en el conocimiento y experiencia acumulada por el docente) y a otras modalidades de capacitación (autogestión, a distancia, observación de clases, capacitaciones en proceso, etc.); disocia entre contenido y método, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad entre el saber de la materia y saber enseñarla. En suma, es esencialmente contradictoria con el modelo que se pide a los maestros en sus aulas de clase: una enseñanza orientada hacia el aprendizaje activo, el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía, etc. que los propios maestros no vivencian en su proceso de capacitación, razones por las cuales puede considerarse como "desprofesionalizante", ineficaz y de mala calidad" (Perdomo, et al, 1997: 13)

En contraposición a estos modelos "tradicionales" de capacitación, con la irrupción y creciente difusión de los paradigmas interpretativo y socio-crítico en el análisis de los procesos educativos, se fue modificando también la terminología para hacer referencia a los genéricamente denominados "procesos de capacitación docente". Se utilizó desde entonces conceptos como "Formación docente", "Formación continua", "Formación personal" y "Formación profesional", sin abandonar los términos "reciclaje" y "actualización" para modalidades muy puntuales.



Se planteó entonces la formación profesional como inclusiva de la formación inicial y la formación permanente o continua, distinguiendo la inicial como la que el docente desarrolla previo a la titulación profesional que le habilita para desempeñarse como tal. Mientras que por permanente o continua se refiere (García, A., 1997: 305): “Actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad – tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo – que tiende a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le prepara para el desempeño de otras nuevas”.

Para hacer referencia a la formación docente en general, incluyendo la inicial y la permanente, Marcelo C. (1990) planteó que “el concepto desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad que nos parece que supera la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y el perfeccionamiento de los profesores”. De ahí que se utilizó el concepto Desarrollo Profesional Docente como una categoría incluyente de ambas, y asocia a ella una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado a los largo de toda su vida laboral (Imbernon, F., 1994: 48):

“El desarrollo profesional docente empieza en su entrada a los estudios que le habilitarán para la profesión, lo que nos conduce a afirmar que el desarrollo profesional del profesorado es uno, pero con diferentes etapas. La formación inicial es muy importante, ya que el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en su formación inicial; se generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión”.

Finalmente, varios autores han señalado la conveniencia de incluir también en esta categoría, desarrollo profesional docente, la formación personal. Argumentando que “es innegable que toda acción perfectiva del hombre tiene su incidencia positiva, mayor o menor, en el ejercicio de su profesión ...” (Cardona J., 2008: 305).

Pero para que en Honduras se establezca un Sistema de Desarrollo Profesional Docente es indispensable la coordinación entre las instituciones que proporcionaron la formación inicial (UNPFM, Escuelas Normales, UNAH), las que brindan procesos de capacitación ((NICE, Universidades, ONG's, etc.) y las encargadas de dar seguimiento administrativo al historial laboral de los maestros (Secretaría de Educación y dependencias). Es necesario además que se brinde seguimiento y registro a la participación de los docentes en procesos de capacitación y a su posterior desempeño en el centro educativo en relación con dichos procesos. La experiencia internacional señala que las clases demostrativas del docente capacitado a sus compañeros del centro, constituye una de las opciones de seguimiento que aprovecha el aprendizaje “inter-pares”, contextualiza los contenidos de capacitación y apoya el pensamiento creativo y autónomo de los colectivos de trabajo.

#### 4.6. DEBEN MEJORARSE LOS PROCESOS DE SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS, LAS METODOLOGÍAS Y LOS DESTINATARIOS DE LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN, COMO CONDICIONES NECESARIAS AUNQUE NO SON SUFICIENTES, PARA TENER IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Los resultados del estudio muestran claramente que se está siendo muy ineficiente en el desarrollo de los procesos de capacitación docente en servicio. En primer lugar, en uno de cada tres casos (35%) los docentes expresaron que no asistieron a las capacitaciones porque “sentían” que las necesitaban para su desempeño profesional ni porque tuvieran interés en el tema a desarrollar, sino porque los “mandaron”. Ello implica un enorme desperdicio de recursos en un contexto nacional de escasez, pues obviamente poco aprendizaje van a lograr sujetos que no están interesados en hacerlo, por muy buenas que sean el resto de condiciones del proceso. En segundo lugar, sólo tres de cada cinco docentes (63%) capacitados en un tema específico del CNB, expresaron que sentían que dominaban el contenido “después de recibir la capacitación” (incluyendo los que ya lo dominaban antes del evento). Los docentes achacan este pobre impacto a lo inadecuado de las metodologías aplicadas y/ o a capacitadores sin las competencias mínimas. En tercer lugar, tal como se vienen desarrollando los procesos de capacitación, no parecen estar teniendo ningún impacto en el aprendizaje de los alumnos, objeto último de dichos procesos. Es obvio que el tema del desempeño docente sobrepasa, con mucho, la problemática específica de la capacitación en servicio, y es conocido el hecho que el Sistema Educativo Hondureño carece de un mínimo de indicadores de desempeño del personal docente que permitan establecer un Sistema de Rendición de Cuentas. Pero si se pretende influir en el desempeño de los docentes a través de la capacitación, no se puede olvidar un principio básico del aprendizaje: Los sujetos sólo aprenden si están motivados. Y para motivar a los docentes en los eventos de capacitación es necesario mejorar los procesos de selección de los contenidos a abordar, de las metodologías a desarrollar y de los sujetos destinatarios que van a participar.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

1. Alanis, H. (2003). "Propuesta de un cambio estratégico en las instituciones formadoras de Profesionales" en Rev. Contexto Educativo.
2. Ander-Egg (1999). Diccionario de Pedagogía. Edit. Magisterio de Río de la Plata, Buenos Aires.
3. Aquino, Viola Y Arecco (1995). Recursos humanos para no especialistas. Edit. Machi. Argentina.
4. Arancibia, V. (1994). "Formación y capacitación de los profesores: Impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos" en Bolentín No. 34 Proyecto Principal de Educación.
5. Arnaut, A. (2004). "El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio" en Cuadernos de Discusión # 17. México.
6. Cardelli J. y Duhal de M. (2001). "Formación docente en América Latina. Una perspectiva pedagógica" en Cuadernos de Pedagogía # 308. Barcelona.
7. Cardona J. (2008). Formación y Desarrollo Profesional Docente en la Sociedad del Conocimiento. Edit. Universitarias. Madrid.
8. Chávez M. et al. (1997) Factores asociados con el Rendimiento Escolar. Honduras
9. Imbernon, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Edit. Graó. Barcelona.
10. INICE (2009). Diagnóstico de necesidades de capacitación docente. Honduras.
11. Marcelo, C. y López J. (Coords.) (1997). Asesoramiento curricular y organizativo en Educación. Edit. Ariel. Barcelona.
12. Marcelo, C. (1990). "El desarrollo profesional de los profesores" en Medina A. y Sevillano M. L. (Coords.). El Currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. UNESCO. Madrid.
13. Membreño (1991). Diagnóstico del Sistema Educativo de Honduras. Honduras.

14. Moncada, Hernández, Perdomo. (2007). Desarrollo de Capacidades en Sistema Educativo hondureño. Edic. Multicopiada. Honduras.
15. Murillo, F. J. (2005). Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Convenio Andrés Bello. Bogotá.
16. Pavon, R. (2000). "El rendimiento Académico de los alumnos de docentes participantes en el Programa Formación Continua: 1998-2000" en Paradigma. Honduras.
17. Perdomo J. et al. (1998) Programas de maestros de Educación Primaria en servicio. Honduras.
18. Salgado, R. (2004). (Comp.) La formación de docentes en América Latina. Honduras.
19. SE-GTZ (1997). Estudio Sectorial. Edic. Multicopiada. Honduras.
20. UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro.
21. Vélez y Schiefelbein. (1996). Factores que afectan el Rendimiento académico en Educación Primaria. Chile.