



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES (FID)**

UNIDAD RESPONSABLE:

Dirección de Formación Inicial de Docentes

NOMBRE DE LA CARRERA:

Profesorado de Educación Básica en El Grado de Licenciatura.

NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

**Necesidades de Capacitación de Docentes de la Carrera del Profesorado de
Educación Básica de la UPNFM en el año 2016.**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión de la Educación y Calidad de la Educación.

Tegucigalpa, M.D.C Noviembre de 2016

ÍNDICE

No.		Página
	Resumen ejecutivo	3
1	Introducción	6
a.	Presentación de los objetivos	8
2	Fundamentación teórica	9
2.1	La formación permanente	
a.	Introducción	9
b.	Definición	9
c.	Importancia de la formación permanente	11
d.	Contexto histórico	12
e.	Tendencias sobre la formación permanente de los docentes	16
2.2	Las necesidades de capacitación docente	19
a.	Definición	19
b.	Necesidades de capacitación docente sentidas y prescritas	21
2.3	La formación permanente de docentes en la UPNFM	22
a.	Marco legal	22
b.	La formación permanente de docentes desde el modelo educativo institucional	24
c.	Dependencias institucionales responsables de la formación permanente de docentes	26
3.	Marco metodológico	28
a.	Operacionalización de las variables	29
b.	Descripción metodológica	31
c.	Población y muestra	31
4	Presentación de los resultados	32
5.	Conclusiones	54
6.	Bibliografía	55

RESUMEN EJECUTIVO

a. Planteamiento del problema

En vista que los docentes que forman estudiantes de la carrera del profesorado de Educación Básica en los diferentes centros regionales de la UPNFM son en su mayoría, docentes con contrato de prestación de servicios profesionales y técnicos de manera irregular, por un lado, no se posee información sobre las capacitaciones institucionales de importancia para la UPNFM que éstos han recibido y por otro, las necesidades sentidas individuales de formación.

Por lo cual se ha tomado a bien desarrollar un diagnóstico de necesidades de Capacitación para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué Necesidades de Capacitación requieren los docentes de la carrera de Profesorado de Educación Básica de la UPNFM en el año 2016?
- ¿Cuáles líneas de capacitación son de mayor importancia para los docentes formadores de Educación Básica de la UPNFM?

b. Objetivos de la investigación

OBJETIVOS GENERALES

- 4.1 Detectar las necesidades de capacitación de los docentes del Profesorado de Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el año 2016.

4.2 Objetivos Específicos.

1. Identificar y analizar las áreas de capacitación docente por especialidad o área académica de trabajo y sede regional de la UPNFM donde se oferta el profesorado de Educación Básica.
2. Generar líneas de capacitación docente prescrita y sentida, por área académica del profesorado de Educación Básica.

c. Resultados

1. Las temáticas de capacitación que presentan el porcentaje de interés más alto por parte de los docentes de la carrera de Educación Básica en las sedes de la UPNFM son:
 - a. Diseño y gestión de proyectos educativos con un 59.25% de los docentes
 - b. Investigación científica con 58.02% de los docentes encuestados,
 - c. Educación virtual con 53.08% de los docentes encuestados.
 - d. Experiencias educativas innovadoras con 53.08% de los docentes encuestados.
2. Los docentes de la carrera de Educación Básica en todas las sedes, reflejaron mayor porcentaje de interés en los talleres como estrategias de capacitación con un 67.90% de preferencia.
3. La disponibilidad de tiempo para recibir la capacitación que tienen los docentes de la carrera de Educación Básica es con una duración corta de días con un 62.96%, en fin de semana con 51.85% de preferencia y en modalidad mixta con 58.02%.
4. El grupo focal expresa mayor interés en temas de formación institucional como reglamento interno de la UPNFM, enfoque de enseñanza, cómo incorporar el tema didáctico en todos los espacios formativos.

d. Conclusiones

1. Según lo encontrado en los resultados de la investigación, los profesores de la carrera de Educación Básica de las sedes de la UPNFM tienen mayor interés en capacitarse en los siguientes temas:
 - Diseño y gestión de proyectos educativos
 - Investigación científica
 - Educación virtual
 - Experiencias educativas innovadoras
2. Los temas de interés por áreas académicas son diversos y están enmarcados en la educación virtual, didáctica universitaria, área curricular, gestión y legislación y dominio científico.
3. La forma de entrega para las capacitaciones es a través de talleres, desarrollados en fin de semana y combinando las modalidades virtual y presencial.
4. El grupo focal expresa mayor interés en temas de formación institucional como reglamento interno de la UPNFM, enfoque de enseñanza, cómo incorporar el tema didáctico en todos los espacios formativos, lo cual coincide en cierta medida con las necesidades de capacitación que presentan los docentes de la carrera de Educación Básica en las sedes de la UPNFM.

1. INTRODUCCIÓN

La capacitación docente como obligación de toda institución educativa, es un requisito y un mecanismo de mejora incorporado en el componente de formación docente, que buscan avanzar en calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en todos los espacios académicos de un plan de estudios.

En torno al tema de capacitación docente, Camargo Abello et al (2014) vierte su opinión al respecto y define la capacitación docente como “un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera adecuada, significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones en que se atiende” (p.81).

Desde el punto de vista de Camargo et al (2014), dicho proceso debe ser constante y pertinente no solo a la institución educativa y el docente, también a la comunidad y la población que forma parte de la tarea educativa.

Por tal razón, la concepción del presente proyecto de investigación, tiene por objeto de estudio el diagnóstico de necesidades sentidas y observadas de capacitación docente y la generación de líneas consecuentes para la capacitación docente orientados al fortalecimiento de la labor educativa.

La idea de capacitación docente se enmarca desde el Plan Estratégico Institucional 2014-2020 de la UPNFM como “programas de actualización y perfeccionamiento académico, humanístico, deportivo, cultural, recreativo, científico o tecnológico” (p.21). Pero en el caso de la carrera Profesorado de Educación Básica en el Grado de Licenciatura, no se ha realizado anteriormente ningún diagnóstico de necesidades de capacitación docente y no se han

sistematizado procesos de acompañamiento docente para el levantamiento de necesidades de capacitación prescritas y sentidas.

Otra situación a considerar dentro del contexto del génesis de este proyecto, es la reciente reestructuración que ha sufrido el Sistema Educativo Nacional (SEN) modificando su concepción de educación pre escolar, primaria, media y diversificado a los niveles de educación prebásica, básica y media, la creación y la aprobación de la Ley Fundamental de Educación en el año 2012 y sus veintidós reglamentos, el proceso de transformación de las Escuelas Normales en Centros Universitarios, todos estos cambios en el SEN han generado consecuentemente diversas modificaciones en la carrera docente.

Algunas de las modificaciones en la carrera docente se pueden ver en los principios y valores declarados de la Educación Básica, se determina que los principios de Autonomía y Participación se recalcan en el papel de la comunidad educativa e incorporan al docente como uno de los actores en el desarrollo curricular de la Educación Básica. A la vez, el principio de Relevancia hace que el papel del docente sea el principal, al incorporar todos los conceptos, procesos, estrategias y metodologías que fueron aprendidos por él a través de una formación docente específica para la enseñanza de Educación Básica en cualquiera de sus nueve grados que son distribuidos en los tres ciclos.

Ante todos estos elementos, se torna necesario el iniciar un proceso de capacitación docente apoyado por la sistematización de diversos procesos de acercamiento docente e institucional, por la naturaleza de los cambios generados en el SEN y sus repercusiones en el perfil de la formación docente requerido para desempeñarse en el nivel de Educación Básica.

Es en todas las transformaciones mencionadas donde radica la importancia de esta investigación pues permitirá mejorar los cuadros docentes encargados de la

formación científica y metodológica de los estudiantes del Profesorado en Educación Básica en el Grado de Licenciatura presente en la Sede Central (Tegucigalpa) y los Centros Universitarios Regionales (CUR) de Juticalpa, San Pedro Sula, La Ceiba, Santa Bárbara, Choluteca y Gracias; beneficiando aproximadamente en total a 81 docentes por periodo académico que imparten clases en la Sede Central y los CUR anteriormente enlistados.

a. Presentación de los objetivos

Objetivos generales

Detectar las necesidades de capacitación de los docentes del Profesorado de Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el año 2016.

Objetivos Específicos.

1. Identificar y analizar las áreas de capacitación docente por especialidad o área académica de trabajo y sede regional de la UPNFM donde se oferta el profesorado de Educación Básica.
2. Generar líneas de capacitación docente prescrita y sentida, por área académica del profesorado de Educación Básica.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La Formación Permanente de Docentes

a. Introducción

Hoy en día, referente a los constantes procesos de reforma y actualización educativa, en materia docente se habla de dos conceptos de manera constante: Formación Inicial de Docentes y Formación Permanente de Docentes; describiendo el primero como el proceso o formación primaria del futuro docente y en el segundo caso, describe todo el proceso formativo realizado durante el trayecto o desempeño profesional.

Anteriormente, se hacía mayor énfasis en la formación inicial a raíz de una idea prescrita sobre el éxito de los procesos educativos en correlación al nivel de formación inicial del docente, por lo cual, un docente bien formado permitía visualizar un excelente desempeño al momento que se insertará al mundo laboral.

El tema sobre la formación permanente de docentes es un tópico que poco a poco se ha ido ganando puesto en las agendas de debate educativo, obteniendo gran volumen de libros, artículos y eventos educativos que versan principalmente sobre la formación permanente de docentes, lo cual también se ha incrustado como un elemento de suma importancia en los procesos de cambio o reformas educativas nacionales.

b. Definición

En relación a todos los procesos de transformación educativa contemporáneos, podemos definir la formación permanente docente como "aquel proceso que colabora en la adquisición, mejora y optimización de los conocimientos referidos a los contenidos científicos, aspectos metodológicos, estrategias y actitudes de quienes imparten la docencia" (Sánchez Díaz, 2009, p.29). Desde esta perspectiva, la formación permanente de docente involucra todo un proceso posterior a la formación inicial docente que proyecta una mejora disciplinar, metodológica y actitudinal en el desempeño de la labor docente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en concordancia con Imbernón (2000, p.40), quien caracteriza como un perfeccionamiento paulatino de las competencias cognitivas y procedimentales. En cuanto a factor temporal, la formación permanente, partiendo de su nombre se describe como un proceso horizontal,

vinculado con las constantes transformaciones que se desarrollan en materia educativa, por lo cual "siempre" se debe ser partícipe de este proceso. Duhalde y Cardelli (2001) citados por Moliner y Loren (2010) plantean que la formación permanente docente

Se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomando a esa misma práctica como eje formativo estructurante, puesto que se presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial en vistas del mejoramiento del sistema educativo en general. (Duhalde y Cardelli, 2001)

Según Imbernón (1998, p.137) citado por Sánchez Díaz (2009, p.29), la finalidad primordial de la formación permanente de docentes, es "favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado", esto plantea una relación directa entre la calidad los procesos de aprendizaje con la calidad de los procesos de enseñanza desarrollados por el docente, lo que debe visualizarse como una línea de acción estratégica en los procesos de educativos nacionales que visualizamos en las sociedades contemporáneas, garantizando una educación con pertinencia y calidad humana y disciplinar".

Dentro del contexto de las transformaciones y políticas educativas, Castañeda Salgado (2009, p.34) basada en Donald (1995), Popkewitz (1998), Popkewitz y Pereira (2000), Bourdieu (2003), plantea que la formación permanente docente describe tendencias para prescribir y normatizar de las prácticas educativas mediante normas, reglas, lenguaje, formas de razonamiento y de comunicación, lo que contribuye a crear hábitos. Para los docentes habla de hábitos profesionales como "modos dominantes de pensamiento y esquemas de percepción sobre el mundo social y educativo, que van interiorizando a lo largo de su trayectoria docente dentro del contexto de las tradiciones educativas y la cultura escolar en la que se forman" (Castañeda Salgado, 2009, p.34).

En ese hábito profesional se observan algunas tendencias ideológicas que pueden ser contrarias u relacionadas en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; estas ideologías son: la cultura escolar bajo la cual fue formada el docente, la tradición educativa y la percepción docente sobre el mundo social y educativo, es decir, cómo fue formado, qué entiende la sociedad por "educar" y cómo visualiza él, desde su postura profesional, el contexto social y educativo donde se proyecta como docente. Si analizamos estos tres escenarios, todos

tienen una cualidad, ella consiste en que son cambiantes y heterogéneos entre si, por lo cual la formación docente puede encontrar en diversos momentos puntos a favor y/o en contra en cuanto a su finalidad y desarrollo, tal como lo veremos en el apartado de necesidades de capacitación docente prescritas o latentes y las necesidades de capacitación docente sentidas.

c. Importancia de la Formación Permanente Docente

La pregunta entorno a este apartado sería, ¿por qué la importancia general y el aumento como tendencia de la formación permanente docente?. Para responder a ello, primero debemos definir la importancia del docente como elemento educativo, quien en palabras de Serafín Antúnez (s.f., p.6), los docentes, se ubican dentro de los recursos personales del centro educativo, protagonistas del hecho educativo junto a los estudiantes, personal directivo, padres y madres, personal de administración y servicios, especialistas diversos.

Para trasladar la misma importancia del docente como elemento educativo, es menester enfocarse en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, asociado a dos personajes educativos específicos, el docente y el estudiante, a razón de lo cual se puede deducir la importancia del docente dentro del centro educativo y del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enfocados específicamente en la formación permanente docente, su importancia radica en instruir al docente sobre los constantes cambios en materia educativa o social que inciden directamente en la metodología, contenidos, recursos y finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en los centros educativos, visualizando de forma retrospectiva, todos los cambios que se han desarrollado desde los inicios de la civilización humana y en el proceder de la escuela como institución social dentro de cada uno de los hechos históricos humanos que han cambiado de forma drástica o gradual el entorno social humano. Es de esta manera, como en muchos casos se señala el nivel de formación y calidad del desempeño docente como un factor de éxito de los procesos educativos, ante lo cual permite hacer una crítica sobre la importancia del proceso de formación docente, no solo la formación inicial, también considerar la formación permanente como elemento clave tal cual como se ha descrito en líneas anteriores, pues "tiene una intencionalidad de remover el sentido común pedagógico, para recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos que sustentan la práctica educativa" (Imbernón, 2001b, p.7).

d. Contexto Histórico

Ubicar en un contexto histórico, los inicios del debate teórico sobre el porqué de la formación permanente docente resulta bastante complejo de esbozar; ante ello planteamos algunos espacios temporales recientes en cuanto a este tema de formación. Para un referente, Lea Vezub (2007, p.2), indica que a partir de 1990, las reformas educativas en Latinoamérica "han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad". Podemos observar que las a partir de dicha década, las reformas educativas en materia de formación docente, se preocupan no únicamente por la formación inicial, pues también se gestan situaciones de mejora en lo pertinente a formación permanente de docentes. Continuando con Vezub (2007, p.8), caracteriza históricamente los procesos de formación permanente o continua de docentes, como propuestas con bajo nivel de regulación estatal, heterogéneas y desarticuladas, con lo cual podemos observar el bajo nivel de interés e impacto que podría generar en ese entonces la formación permanente del profesorado.

Para extrapolar esta contextualización histórica a otro entorno geográfico, Imbernón (2001a, p.2-6), plantea que en España, la formación permanente de docentes ha pasado por 4 etapas a partir de 1970, las cuales se describen a continuación:

1. **La escolarización (1970):** en esta etapa, la formación permanente de docentes, tenía un aprecio menor o nulo en las agendas educativas de dicho país, primando la institucionalización de la formación inicial de docentes.
2. **El auge de lo técnico (1980):** es en esta etapa donde la formación inicial de docentes adquiere rango universitario. Ante esta nueva situación, las universidades inicial programas de formación permanente de docentes para adecuarlos a la nueva reforma; dichos programas de formación seguían un enfoque "tecnológico" con amplios rasgos conductistas. Nuevamente podemos observar, como la formación docente se mantiene supeditada a los vaivenes que sufre la formación inicial de docentes, lo cual no amplía el rango de importancia e impacto que puede generar la formación permanente de docentes.
3. **La última reforma (1990):** una época de avances en cuanto a la creación de centros y modificación de modalidades de la formación permanente de docentes,

esto a raíz del desarrollo teórico anglosajón en torno a la formación permanente. Pero a la vez, visualiza una época de confusión, producto del discurso simbólico y los pocos cambios en los modelos de formación permanente. A luz de esto, podemos deducir en, pocos los cambios prácticos desarrollados sobre la formación permanente docente, un divorcio entre teoría y práctica, que mantiene los viejos modelos de formación permanente.

4. La crisis de la profesión (2000): fenómenos socioeconómicos externos al salón de clases (la globalización, la tecnología y la nueva economía), producen un cambio drástico en la forma de ver la educación y ante ello una reducción de las actividades institucionales en formación docente en virtud de darle una nueva visión a la educación y un nuevo papel al docente y el alumnado ante el papel obsoleto del sistema educativo del siglo XX.

La caracterización histórica anterior de Imbernón sobre la formación permanente de docentes en España, guarda una estrecha relación la misma temática en la región de América Latina planteada por Vezub (2007), pues ambos autores describen la década de 1990 como el tiempo de impulso de la formación permanente del profesorado como elemento de importancia en el desarrollo de los procesos educativos.

Actualmente, surgen nuevas interrogantes y posturas teóricas sobre el tipo de educación, el nuevo rol docente y estudiantil referente a todos los cambios surgidos en pleno siglo XXI bajo el desarrollo de la globalización como fenómeno político, cultural, económico, social e ideológico que afecta la composición y funcionalidad de la infraestructura, estructura y superestructura social local y global. Imbernón (2000, p.43) traza una relación entre los cambios ocurridos en el último cuarto en el siglo XX y las nuevas nociones psicopedagógicas y sociales, mostrándoles como categorías de análisis imprescindibles para la creación de nuevas alternativas de formación docente. Ante esta situación, la formación inicial y la formación permanente de docente en el mundo contemporáneo, sufre críticas, nuevas conceptualizaciones, creación o modificación del currículo, de los modelos de desarrollo, las instituciones estatales vinculadas a su ejecución y a todos los agentes políticos y educativos vinculados con su quehacer sobre qué rumbo debe tener o cómo debe desarrollarse ambos procesos formativos.

Como un ejemplo contemporáneo, todas las reformas educativas realizadas en los centros de educación superior al adoptar el modelo curricular con enfoque por

competencias como modelo educativo institucional, esto debe responder a dos preguntas: la primera es en torno a ¿cómo formar un docente bajo el enfoque por competencias?, esto vinculado estrictamente con la formación inicial docente; la segunda pregunta es, ¿qué cualidades debe tener un formador de formadores para educar bajo el enfoque por competencias?, esta pregunta es base para los procesos de formación permanente docente. Si estas preguntas son han sido necesarias cuando las universidades han adoptado como modelo educativo el enfoque por competencias, qué otras preguntas se deben responder sobre la formación permanente de docentes para responder a todas las interrogantes y nuevos entornos que se generan en las reformas educativas en distintos sistemas educativos nacionales para hacer frente a las nuevas necesidades educativas que plantea la sociedad.

Retomando a Imbernón (2001a, p.8-9), enlista una serie de elementos contextuales que influyen en las nuevas tendencias de formación (inicial y permanente) de docentes:

1. Incremento y cambios de las formas de comunidad social y conocimiento científico.
2. Una evolución acelerada de la estructura social, lo que modifica las formas de pensar y sentir de las nuevas generaciones.
3. los vertiginosos cambios en los medios de comunicación y las tecnologías subyacentes.
4. Un nuevo análisis educativo como patrimonio comunal, no docente exclusivamente, estableciendo nuevos modelos relacionales y participativos educativos.
5. Una nueva sociedad multicultural y multilingüe, permitiendo el enriquecimiento global y un mayor desarrollo de las relaciones de igualdad y diversidad convivencial.
6. Los medios de comunicación como nuevas instancias de socialización.
7. La importancia de la educación dentro del bagaje sociocultural.
8. La desregularización del Estado con la lógica de mercado.
9. El auge del "cuarto mundo".

Todo lo anterior plantado por Imbernón (2001a), necesariamente configura nuevas conceptualizaciones y modelos de formación docente para poder hacer frente al dinámico mundo educativo inmerso en la esfera social que origina cambios

constantes en las visiones y finalidades de la educación. Esto plantea un nuevo profesorado, para una nueva escuela y un mundo en constante cambio.

Ahora resulta necesario establecer la siguiente interrogante de análisis: ¿qué hacer para formar a ese nuevo docente? o ¿qué características debe contemplar la nueva formación (inicial y permanente) de docentes?. Continuando con Imbernón (2001a, p.10-15), la nueva formación docente (inicial y permanente) debe incluir 5 ejes fundamentales:

1. **Del problema a la situación problemática**, en virtud de que los nuevos cambios en educación, no deben cambiar al docente, pues también deben involucrar el contexto de interacción docente, por lo cual las instituciones educativas deberían ser objetos de cambio, acercando los procesos de formación a las situaciones problemáticas en su propio marco.
2. **De la individualidad al trabajo colaborativo**, bajo la premisa que la enseñanza se ha convertido en un trabajo eminentemente colaborativo..
3. **Del objeto de formación al sujeto de formación**, esto como parte de una visión protagónica del desarrollo profesional docente en base a la dimensión intrínseca de la formación permanente.
4. **De la formación aislada a la formación comunitaria**, como una nueva relación entre el desarrollo profesional docente y la nueva postura relacional de la comunidad con los nuevos procesos educativos.
5. **De la actualización a la creación de espacios**, que incluye el cambiar el papel del formador de formadores, un formador diagnosticador en lugar de un solucionador de problemas ajenos, convirtiendo el proceso de "actualización" en un espacio de reflexión, formación e innovación para que profesorado aprenda, agregando además, cambios en las estructura organizativa de las instituciones de formación docente.

Para finalizar, todo lo anterior implica una serie de cambios a nivel conceptual, institucional, curricular, psicopedagógico, de recursos que estén vinculados a la formación permanente docente, pues como se muestra en líneas anteriores, no sólo es cambiar o mejorar al profesorado, también se debe agregar a los formadores de formadores, lo modelos de formación y las instituciones de formación si se quiere cumplir la finalidad de la formación docente y para este caso en específico, la formación permanente de docentes.

e. Tendencias sobre Formación Permanente de Docentes.

Este apartado resulta pertinente para este marco documental, pues permitirá visualizar bajo qué tendencias o modelos se han desarrollado los procesos de formación permanente de docentes, cuál ha sido el eje central de dichos modelos o tendencias, el impacto causado y las críticas plasmadas hacia dichos esquemas de formación permanente. Según Adelina Castañeda Salgado, (2009, p.37) sostiene que "se trata de modelos de pensamiento y acción, que establecen pautas de relación con el saber, proponen estrategias y procedimientos metodológicos y definen la función del profesor en la enseñanza".

Para Liston y Zeichner (1993) citados por Castañeda (2009, p.37), plantean que:

Las tendencias se vinculan a tradiciones de reforma de los programas de formación del profesorado y, de una manera u otra, todas ellas contemplan cambios en el contenido, la organización y control de los programas de formación inicial y permanente, en las condiciones institucionales de escolarización que facilitan u obstaculizan el trabajo de los profesores y en la estructura y organización del trabajo docente.

De lo planteado por Liston y Zeichner (1993), podemos encontrar la importancia de conocer los modelos o tendencias de formación docente (inicial y permanente) para comprender cómo se han configurado y desarrollado los programas de formación permanente de docentes, también cómo se han estructurado las instituciones encargadas de esos programas y cuál ha sido el impacto que se han alcanzado esos programas, definiendo cómo se visualiza el desarrollo de la labor docente y que realizan las instituciones educativas para concretar dicha visión.

Ante este panorama, Castañeda (2009, p.137-140) basada en las descripciones de varios autores, describe 4 tradiciones que han sido la base para la creación y ejecución de las tendencias o modelos de formación docente (inicial y permanente), las cuales son:

- I. **La tradición académica**, en la cual lo importante a considerar en la formación docente, es el conocimiento de las disciplinas (las ciencias y las artes liberales) en detrimento de las destrezas profesionales. Se concibe a un docente como especialista en la materia.
- II. **La tradición de eficacia social**, la que concibe como base para el desarrollo de modelos de formación docente, un análisis científico de la enseñanza para identificar las destrezas docentes más eficaces en el

aprendizaje estudiantil y a partir de los resultados, crear los modelos o estrategias de formación docente que conduzcan a procesos de aprendizaje eficientes basado en el dominio de las competencias docentes. Tal y como apunta Castañeda (2009, p.38), actualmente se están desarrollando y ejecutando modelos educativos bajo esta tradición, donde el enfoque de competencias se ha ido incorporando a la formación con la idea de mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la capacitación del profesional y estar en la consonancia con la sociedad del conocimiento en la que es prioritario el saber hacer y la aplicación de la información disponible.

- III. **La tradición progresista/desarrollista**, cuya base ideológica es la evolución natural del aprendiz para determinar lo que debe enseñarse tanto a docentes como a estudiantes. Según Perrone (citado en Liston y Zeichner, 1993), en esta tradición de formación docente, se encuentran 3 nociones sobre el docente: el docente como naturalista, donde la construcción del currículo y el ambiente de aula debe ser en base a las conductas naturales de los estudiantes para atender sus necesidades; el docente como artista, con gran dominio de la psicología evolutiva incidiendo en el desarrollo natural del estudiante y con plenitud de capacidades sobre su propio aprendizaje, con una actitud investigadora, creativa y de apertura mental; y, el docente como investigador que promueve una actitud experimental frente a la práctica.
- IV. **La tradición reconstruccionista social**, que concibe un docente como modelo de mejora y/o cambio social, que genere una visión crítica y global de la sociedad y a la educación; el desarrollo de una conciencia social crítica y el dominio de capacidades de reforma e investigación y que esa investigación considere las preocupaciones de los profesores y las complicaciones prácticas que enfrentan y les ayude a organizar sus saberes, creencias y valores.

Como puede observarse en líneas anteriores, cada una de esas tradiciones o tendencias en modelos de formación docente, hacen hincapié en cada uno de las temáticas centrales que se abordan actualmente sobre formación docente, desde la dimensión del salón de clase hasta las instituciones sociales y el contexto social, político y cultural que inciden en la formación y el desarrollo profesional docente. Bajo esa misma línea, Castañeda Salgado (2009, p. 48-61) realiza un bosquejo sobre los sistemas de formación permanente de docente en diversos países de América (Estados Unidos de Norteamérica, México, Colombia, Chile,

Bolivia, Argentina, Venezuela), Europa (Alemania, Grecia, Dinamarca, España, Reino Unido de la Gran Bretaña, Irlanda, Checoslovaquia y Francia) y Asia (Japón e Israel).

Para el caso de las estrategias utilizadas para el desarrollo de la formación permanente de docentes, Saravia y Flores (2005) citados por Castañeda (2009, p. 59-61), describen algunas estrategias innovadoras utilizadas en algunos países para la formación permanente, entre ellas enlista las siguientes: *a) los círculos de aprendizaje (en Perú y Paraguay)*, en donde los docentes se reúnen periódicamente para la reflexión y operación de proyectos concretos de trabajos grupal o prácticas de mejora de desempeño docente; *b) los talleres comunales y las pasantías nacionales e internacionales*, en Chile los talleres tienen la finalidad de concretar proyectos de actualización docente en didáctica y las pasantías como procesos de intercambio de experiencias significativas de aprendizaje mediante la observación de prácticas escolares innovadoras; *c) la formación de redes de capacitación*, donde por medio de reuniones, valoran sus desempeños profesionales entre pares, aprovechando las capacidades y competencias de los docentes más reconocidos para complementar los procesos de dicha estrategia.

Saravia y Flores (2005) enlistan algunas características sobre los modernos sistemas de formación permanentes de docentes en América Latina, entre las que destacan:

- 1) Sistemas descentralizados, con mayor participación de actores educativos.
- 2) Capacitaciones docentes contextualizadas, considerando las necesidades y demandas de los docentes y las instituciones formadoras.
- 3) Otras estrategias de interacción docente entre pares.
- 4) Certificación y calificación del aprendizaje por medio de evaluaciones al culminar los cursos, pruebas nacionales de acreditación y certificación docente como parte de sistemas de evaluación docente.

En vista de todo lo anterior, los programas de formación permanente de docentes evidencian procesos de mejoría en cuanto a su finalidad y los elementos que consideran las instituciones educativas para su creación y desarrollo, buscando consolidar proyectos eficientes que consideren las necesidades de formación prescritas y las demandas de los docentes e instituciones educativas; lo anterior conlleva a un repunte de las consideraciones psicopedagógicas y los resultados que se obtienen de dichos programas, creando nuevas formas de reglamentación y racionalización del trabajo docente, considerando sus necesidades, el ambiente

del aula, contexto institucional y/o comunal y las demandas y/o cambios sociales que se despliegan en torno al proceso educativo y la labor docente, involucrando conocimientos, destrezas y habilidades que permitan formar docente en situación de cambio y para el cambio a raíz del contexto actual que se desarrolla en la sociedad, necesitando para ello, "desarrollar profesores reflexivos e investigativos" (Imbernón, 1995, p.18).

2. Las Necesidades de Capacitación Docente

a. Definición

Si durante todo el apartado anterior hemos tratado cuestiones conceptuales e históricas sobre la formación permanente de docentes, en este espacio abordaremos sobre las necesidades de capacitación docente, como ese elemento clave en torno al cual se desarrollan todos los procesos de formación permanente de docentes como componente de actualización y mejora del desarrollo profesional docente.

"La capacitación se inscribe como un componente necesario que habilita a los docentes para lograr el mejoramiento de la calidad de la educación, como mecanismo para que los beneficiarios de los servicios educativos puedan alcanzar mejores condiciones de vida" (Herdoiza, 2000, p.11); Sanguino Mejía (1990, p.53) argumenta que la capacitación consiste en "desarrollar y fomentar la aptitud para la realización de una tarea". Desde esta perspectiva, podemos definir como necesidades de capacitación docente la identificación de los elementos educativos que deban ser desarrollados y fomentados para el progreso de la labor educativa docente, incrementando su desempeño profesional y que aporte sustancialmente a elevar la calidad educativa, relacionado con lo sostenido por Camargo y otros autores (2004, p.82-90) definiendo la formación del docente aplicada a la capacitación docente como un proceso de cualificación y superación personal y profesional del maestro, articulado a su historia y cultura profesional, a su práctica pedagógica y las necesidades de su institución, localidad, municipio y región, aspectos que constituyen las condiciones personales, sociales y profesionales de su ejercicio laboral.

¿Por qué es relevante tomar este término?. En virtud de las necesidades de capacitación docente, es que se ofrecen sustentos empíricos para crear y

desarrollar todos los procesos de formación permanente de docentes, porque a diferencia de la formación inicial docente que es algo prescrito antes de que se curse el proceso formativo; en cambio la formación permanente requiere de un análisis personal e institucional sobre el desempeño docente y partir de ello, identificar las necesidades de capacitación docente para elaborar los programas de formación permanente. En virtud de ello, la importancia de estos procesos de formación permanente, pues concebimos la capacitación docente como programas desarrollados durante el ejercicio de la labor docente y como hemos mencionado en líneas anteriores sobre la importancia y el contexto histórico de la formación permanente de docentes, el mundo educativo constantemente sufre de cambios por los diferentes fenómenos sociales, culturales, políticos, económicos que tienen lugar en el plano local e internacional y que se muestran como condicionantes de la finalidad y desarrollo de los procesos educativos, tal como argumentan Padilla y Serna (2012):

Sin mejores docentes no será posible cambiar las instituciones de educación, porque ellos son los actores permanentes del proceso de enseñanza y constituyen el puente entre la autoridad educativa y los salones de clases; por su conducto, las políticas educativas se materializan y pueden malograrse o ser exitosas en función de lo que hagan en las aulas. (p.2)

Camargo et al (2004, p. 106-107) atendiendo el elemento personal, social y laboral, proponen una lista de 4 necesidades docentes que deben considerarse en los procesos de formación permanente, las cuales son:

- 1) **Educativas:** se refiere a las políticas educativas y los tipos ideales sociales sobre el individuo que entra o desarrolla un proceso educativo, involucrando los retos y soluciones planteados desde la educación y la escuela a la cambiante dinámica social.
- 2) **Pedagógicas:** son las necesidades sobre el saber fundante de la profesión y quehacer docente, agrupando saber pedagógico y disciplinar, transmisión y generación de conocimientos, formación y transformación, enseñanza y aprendizaje, teoría y práctica, enfoques tradicionales y críticos, didácticas y epistemológicas.
- 3) **Humanas:** se refieren a las necesidades de desarrollo individual, social y profesional como ser humano; en lo individual se relaciona con su imagen y dignificación; en lo social se enlaza con la sensibilidad del maestro frente al

otro, relaciones con el texto y postura frente y/o en el cambio social; el desarrollo profesional comprende los aspectos referidos a su oficio, procesos formativos, prácticas pedagógicas, participación en colectivos, inserción en un gremio y críticas a estos aspectos.

- 4) **Investigativas:** relacionadas con los procesos de formación en la investigación misma y la documentación de las prácticas pedagógicas, que permitan participar en la construcción colectiva de conocimientos y en redes.

Las 4 categorías de necesidades de capacitación docente expuestas, invitan a reconocer que las temáticas de los procesos de formación permanente, deben ir más allá de lo planteado como "necesario" para el salón de clases, pues como arguyen Camargo et al (2004), la dimensión personal y social docente también deben involucrarse en los temas de capacitación, pues son ejes esenciales en los procesos de desarrollo profesional docente, no solo es formar a alguien para que trabaje en el salón de clases, es seguir formando a un individuo que pueda relacionarse en cualquier esfera social sin impedimento alguno, incrementando su acervo cultural y destrezas pedagógicas para el cumplimiento de la papel social como docente y miembro social activo y participante.

b. Necesidades de capacitación docente sentidas y prescritas

Si hablamos de necesidades de capacitación sentidas, hacemos referencia a procesos de auto reflexión docente sobre su propio desempeño (lo que debo saber o mejorar), pues hoy en día en muchos discursos psicopedagógicos se involucra el elemento de reflexión como asuntos de mejora y cambio de los procesos educativos. Reflejar la mejora docente no solo a nivel institucional o escolar. Para el caso de las necesidades de capacitación prescritas, nos referimos a todos los programas que calendarizan las instituciones educativas, las cuales visualizan lo que "debe saber, aprender o mejorar" el docente.

Hay una discusión sobre cuáles de las anteriores necesidades de capacitación deben ser lo primordial en la formación permanente del docente, aunque existen algunos planteamientos nuevos que hacen referencia a vincular ambos aspectos para la formación permanente. Para este caso, Camargo y otros autores (2004, p.90) sostienen que son "los docentes, las instituciones y las diferentes instancias organizativas de la educación las llamadas a decidir autónoma y

responsablemente la capacitación requerida para sus docentes, de acuerdo con los proyectos educativos particulares". Lo anterior amerita idear la formación permanente como un proceso de doble vía, que consiste en lo que el docente y las instituciones educativas consideren pertinente involucrar en esos procesos. No debe ser una imposición estricta de parte de las instituciones, caso igual de parte de los docentes. Esto conlleva a una visión más amplia sobre la formación permanente de docentes, pues se incluye el marco de reflexión docente y el marco de análisis institucional, relacionando los procesos de evaluación educativa que están teniendo gran auge en la literatura e instituciones educativas en cuanto a las mejoras educativas contemporáneas, pues "aunque las necesidades y demandas de los docentes sean apremiantes, no pueden opacar ni superponerse a las demandas de las instituciones; más bien se postula necesario intentar conciliarlas" (Camargo et al, 2004, p.91).

Queda claro entonces que los programas de formación permanente no deben centrarse únicamente en las necesidades docentes e institucionales, lo mejor es vincular ambos elementos para que todas las acciones emprendidas en formación permanente o continuas tenga el impacto deseado, pues no solo es la ineficacia de esas acciones lo que debemos cuestionar, también hay que considerar elementos como recursos económicos, paciencia institucional para apoyar ciertos proyectos o cualquier otro elementos no educativo que esté involucrado en las acciones de formación permanente, pues como lo plantea la UNESCO (como se citó en Beca y Cerri, 2014, p.8), la escasa relevancia y articulación de la formación continua, bajo impacto de las acciones emprendidas, desconocimiento de la heterogeneidad docente y falta de regulación de la oferta son unos de los temas críticos sobre formación continua de docentes en América Latina, los cuales si se analizan están ampliamente relacionados con las necesidades de capacitación docente prescritas y sentidas.

3. La Formación Permanente de Docentes en la UPNFM

a. Marco Legal

Para el caso en de la UPNFM, en materia legal sobre la formación permanente de docentes, es necesario remitirse a las disposiciones descritas en la Constitución de la República, la Ley de Educación Superior, El Estatuto de la UPNFM y el Reglamento de la Carrera Docente de la misma institución.

En la Constitución de la República, Título III, Capítulo VIII, Artículo 156, se estipula que la Educación Superior en Honduras será regulada por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), facultando exclusividad para organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional (art. 160) otorgando un carácter institucional diferenciado para este nivel educativo en lo referente a instituciones estatales centralizadas (Secretaría de Educación). Continuando con la Educación Superior, la Ley de Educación Superior, Capítulo II, Artículo 9 hace mención sobre los profesionales en ejercicio de la docencia en Educación Superior, garantizando estabilidad laboral, un nivel de vida acorde con su elevada misión y una jubilación justa; todo ello será regulado por el Reglamento de la Carrera Docente de la Educación Superior; este último es específico en cada institución educativa de nivel superior. También, en la misma Ley de Educación Superior, Capítulo VIII, Artículo 47 se determina la creación y funcionamiento de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

En la normativa institucional de la UPNFM, el Estatuto de dicha institución define al docente de la UPNFM como el profesional universitario legalmente reconocido, con responsable de administrar, organizar, dirigir, impartir, supervisar y orientar la actividad académica (Título VII, Cap. I, art. 120); mostrando una conducta acorde con su condición de educador y acatar todas las disposiciones de la autoridad competente de la UPNFM. Lo anterior se puede vincular con quienes son considerados docentes y en el caso de la formación permanente, formar parte de los programas determinados por la institución en cada una de sus instancias académicas-administrativas, pues debe conocer metodologías y tecnologías que le permitan optimizar el aprendizaje en modalidades diferentes a la presencial (Reglamento de la Carrera Docente, título I, Cap. I, art. 4). Desde el marco jurídico institucional, se muestra la obligación de la UPNFM por desarrollar programas de formación permanente para el personal docente que labora en la institución, tal como lo especifica el artículo 5 (inciso e, d, f y g) del Reglamento de la Carrera Docente. En el mismo reglamento, se vincula la formación permanente con méritos profesionales para efectos de remuneración económica y contribuir al desarrollo y crecimiento profesional de los docentes de la institución (Título III, Cap. II, art. 73-75). de esa forma, se incentiva la participación docente en los programas de formación permanente institucionales o no, según la normativa del Reglamento de la Carrera Docente.

Siempre dentro del Reglamento de la Carrera Docente, la formación permanente se tipifica como un derecho (Título IV, Cap. I, art. 84, inciso d) y un deber (Título IV, Cap. I, art. 85, inciso t, u) de los docentes, definiendo una responsabilidad institucional y del docente por poner en valor y cumplir dicha normativa, brindando fundamento legal a un proceso docente de importancia como se ha manifestado en párrafos anteriores sobre las consideraciones e importancia de la formación permanente de docentes. También se manifiesta un apartado especial (Título VI, Capítulo Único, art. 117 y 118) sobre la capacitación docente, el cual se considera como uno de los mecanismos de formación permanente de docentes para el mejoramiento continuo de los docentes de la institución.

Todas las citas legales descritas en los párrafos de este apartado, muestran la importancia institucional que se le otorga a la formación permanente de docentes, como un mecanismo de mejora profesional, laboral que contribuye al mejoramiento de la calidad educativa y al cumplimiento de los objetivos y finalidades de la UPNFM, por lo cual es pertinente crear, fortalecer y sistematizar los programas y/o proyectos formulados para tal fin y de forma vinculante, indagar continuamente sobre las necesidades de capacitación docente sentidas y prescritas que son base fundamental para la formación permanente de docentes.

b. La Formación Permanente de Docentes desde el Modelo Educativo Institucional.

Como marco conceptual institucional, es necesario hacer mención del modelo educativo institucional como documento conceptual que rige todo el desarrollo institucional en cuanto a la finalidad de creación de la UPNFM. Un modelo educativo es un patrón conceptual que involucra teorías y enfoques pedagógicos, los cuales orientan la labor docente y sistematizan las partes y elementos de los programas educativos¹. En el caso de la UPNFM, aparte de hacer mención del modelo educativo, también es necesario considerar los planteamientos sobre formación permanente de docentes en el Plan Estratégico Institucional como marco de desarrollo institucional en el periodo del 2014 al 2020. En este documento, la formación permanente de docente se incluye como objetivo específico dentro de la línea estratégica de Desarrollo Profesional, la cual forma parte del eje de Formación y Docencia. El objetivo específico sobre formación permanente plantea "asegurar la formación permanente del profesorado

¹ Recuperado de https://www.ecured.cu/Modelos_educativos; consultado el 20 de octubre de 2016.

universitario y los cuadros directivos de la institución de acuerdo a las tendencias pedagógicas y administrativas de Educación Superior" (UPNFM, 2014b:21); haciendo relación a este objetivo, se hace mención de la formación permanente para personal docente y directivo, en función de los docentes se define como estrategia de concreción del objetivo antes descrito programas para el fomento de la capacidades profesionales y técnico-pedagógicas de los docentes la cual visualiza asegurar una formación personal y profesional holística de los cuadros docentes a través del Departamento de Desarrollo Profesional Docente para que la UPNFM pueda contar con docentes especializados acorde su función (UPNFM, 2014b, p.21).

En el Modelo Educativo Institucional, la formación permanente de docentes se involucra dentro de la formación docente, la cual es considerada como parte de la Gestión Curricular, esta última es una de las implicaciones del modelo educativo. En ese apartado, la formación docente se adscribe directamente al Departamento de Desarrollo Profesional Docente, el cual debe asegurar que "las relaciones entre el conocimiento y la actuación profesional está estrechamente vinculadas por el compromiso personal y adoptan en función de éste, unas u otras características" (UPNFM, 2014a, p.57). Dentro de esta pensamiento, la formación de docentes se divide en tres etapas:

- 1) **Etapa inicial:** en ella se ubican los docentes de nuevo ingreso y con menos de 5 años de permanencia laboral. Las temáticas de formación se orientan al conocimiento de la vida y funcionamiento institucional, fortalecimiento de competencias docentes o las que se determinen en diagnósticos de capacitación elaborados por dicho Departamento.
- 2) **Etapa intermedia:** comprende a docentes con más de 5 años de permanencia institucional. La formación permanente incluye tópicos sobre el modelo educativo institucional, redes docentes, estrategias de aprendizaje y evaluación, planificación didáctica, portafolio docente, tutoría y asesoría de estudiantes, formación disciplinar y otras que resulten pertinentes para dar respuestas a los diagnósticos y procesos de evaluación docente.
- 3) **Etapa de docentes en retiro:** se incluye dentro de esta etapa a los docentes que estén próximos a su momento de jubilación profesional según las normativas institucionales y/o estatales. La finalidad de esta etapa es valorar y recuperar la historia docente, considerando todas las

escenarios que contribuyan a la mejora del desempeño profesional docente (UPNFM, 2014, p.57-58).

Aunque en el Estatuto de la UPNFM y el Reglamento de la Carrera Docente de la misma institución no se hace referencia específica a la formación permanente de docentes, menos a una unidad académica institucional específica que se le atribuya esta responsabilidad, ya en el modelo educativo institucional y en el Plan Estratégico 2014-2020, se esquematiza e institucionaliza de forma teórica y administrativa la formación permanente de docentes, como un elemento del desarrollo profesional docente como se describe en los documentos citados anteriormente. Todo lo anterior demuestra un interés institucional que permita fortalecer los cuadros docentes en todas sus dimensiones (humana, profesional y social) que potencie el desarrollo institucional y la calidad educativa en la Educación Superior.

c. Dependencias institucionales responsables de la Formación Permanente de Docentes.

Tal como se hace mención en el párrafo anterior, la UPNFM crea el Departamento de Desarrollo Profesional Docente (DEPRODO) como la unidad institucional responsable de planear, organizar, dirigir y supervisar los programas internos y externos de desarrollo profesional de los docentes de las diferentes áreas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, mediante proyectos y programas específicos para la formación y capacitación del recurso humano de la institución, como una estrategia para fortalecer las diferentes funciones de la docencia universitaria en la institución²; en el apartado de la formación docente en el modelo educativo y el plan estratégico institucional, la formación permanente de docentes se incluye directamente en el desarrollo profesional docente, la cual es la tarea primordial de DEPRODO.

Entre los objetivos de DEPRODO³ destacan:

- 1) Crear programas integrales y permanentes de capacitación para el personal docente, en temas relacionados con docencia, investigación, extensión y evaluación; así como la actualización en áreas de la especialización.
- 2) Ofrecer un plan de desarrollo profesional permanente acorde a las diferentes fases de desarrollo profesional de los docentes de la institución.

² Recuperado de <http://web.upnfm.edu.hn/deprodo/>; consultado el 20 de octubre de 2016.

³ *Ibidem*.

- 3) Crear espacios de reflexión y análisis sobre los resultados de la evaluación del desempeño docente, el trabajo de las redes de acompañamiento y las necesidades de mejora profesional; en colaboración con los departamentos académicos.

Las funciones de DEPRODO⁴ en relación a la formación permanente se mencionan:

- 1) Realizar estudios técnicos anuales para detectar necesidades de formación docente, con el propósito de formular planes de desarrollo profesional a corto y mediano plazo para el personal docente que los requiera.
- 2) Establecer las directrices y estrategias internas para la formación permanente del personal docente, en función de las prioridades y necesidades de la institución y la educación hondureña.
- 3) Ejecutar los procesos de inducción del nuevo personal docente, cuando ingrese a laborar en cualquiera de las unidades académicas de la institución.
- 4) Identificar en el personal docente diferentes grupos para la capacitación y desarrollo profesional, de manera que se atiendan las necesidades de capacitación y profesionalización de los docentes que se inician y de aquellos que han laborado diferentes tiempos en la institución.
- 5) Planificar, organizar, dirigir y evaluar la ejecución de programas de profesionalización que se desarrollen dentro o fuera de la institución en coordinación con los diferentes enlaces de las unidades académicas de la institución.
- 6) Diseñar y promover actividades de capacitación y profesionalización para docentes, conforme a los resultados que se obtengan de diagnósticos técnicos y de la evaluación de docentes, con el fin de mejorar el desempeño docente y la participación en otras labores propias de los procesos educativos.
- 7) Informar sobre la ejecución y resultados de planes de formación y desarrollo profesional docente a las instancias correspondientes.

Se puede mencionar, que los objetivos y las funciones institucionales de DEPRODO en cuanto a la formación permanente, no son situaciones aisladas; para el logro de ellos, se deben vincular a los departamentos académicos a los cuales están adscritos los docentes para implementar diagnósticos de necesidades de capacitación, crear y desarrollar los programas que otorguen respuestas a esas situaciones, describiendo la formación permanente como un fenómeno que debe agrupar a diferentes unidades académicas y administrativas.

⁴ Ibídem.

3. MARCO METODOLÓGICO

a. Operacionalización de las variables

DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	SUB INDICADORES
Necesidades de Capacitación:	Necesidades institucionales	Temas institucionales	Modelo educativo de la UPNFM
			Enfoque de competencias
			Guiones metodológicos
			Acompañamiento docente
			Portafolio docente
			Modelo educativo de la UPNFM
			Guiones metodológicos
			Redes académicas
			Organización de proyectos de vinculación y extensión
			Reglamento de régimen académico
	Necesidades personales	Temas de interés de docentes	Modelo educativo de la UPNFM
			Áreas de especialización
			Educación virtual
			Escritura académica
			Atención a la diversidad
			Diseño y gestión de proyectos educativos
			Investigación científica
			Experiencias educativas innovadoras
Formas de entrega	Formas de entrega	Estatutos o reglamentos para los estudiantes	
		Régimen disciplinario para profesores y estudiantes	
		Talleres	
		Encuentros de reflexión docente	
			Redes académicas
			Seminario

		Disponibilidad de tiempo	Jornada Matutina
			Jornada Vespertina
			Jornada Nocturna
			Fines de semana
			Presencial
			Virtual
			Mixta

b. Descripción de la metodología

El diseño metodológico de la presente investigación es de carácter descriptivo por la finalidad de diagnosticar las necesidades de capacitación docente, temporalidad transversal y de enfoque mixto para la recolección, análisis de datos y planteamiento de resultados. En la parte cuantitativa, se aplicará un cuestionario para diagnóstico de capacitación docente con ítems de selección múltiple sobre necesidades de capacitación docente prescritas; en la parte cualitativa, se desarrollarán grupos colaborativos con una serie de preguntas semi-estructuradas para el levantamiento de necesidades de capacitación sentidas. Además, ambos instrumentos incluyen ítems sobre modalidades, horarios y estrategias de capacitación para el desarrollo de las mismas.

Para la población, se considerarán los docentes que imparten clases en la carrera del Profesorado de Educación Básica en los CUR-UPNFM donde se oferta; para el muestreo, será de tipo censal, no aleatoria y estratificada por criterios, basándose en las áreas académicas de los espacios pedagógicos que se imparten en el momento de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

c. Población y muestra

La población encuestada fue de 81 docentes en todas las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en donde se encuentra la Carrera de Profesorado de Educación Básica, esta muestra está dividida de la siguiente manera en las sedes:

Juticalpa: 8 docentes

Choluteca: 9 docentes

Choluteca PFC: 10 docentes

Santa Bárbara: 15 docentes

San Pedro Sula: 15 docentes

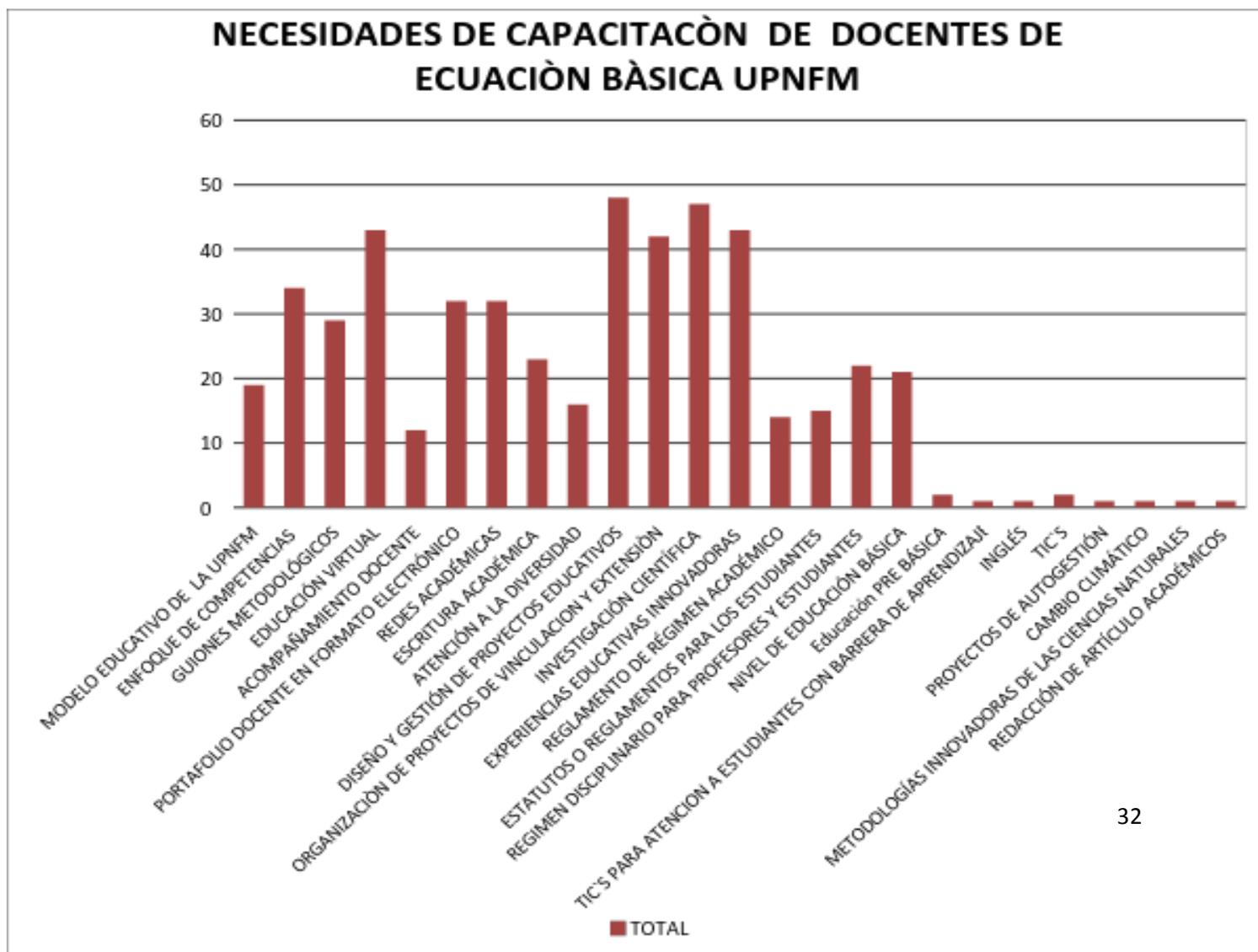
Gracias, Lempira: 11 docentes

4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se muestran los gráficos resultantes de la encuesta aplicada como instrumento de la presente investigación en la que se describe y analiza cada gráfico.

Vale la pena aclarar que en la encuesta aplicada los docentes podían elegir la cantidad de opciones que ellos desearan, por lo que cada ítem analizado en sus frecuencias se basa en 81, que representa el total de los docentes encuestados.

Gráfico 1: Éste gráfico es representativo de las respuestas a la primera pregunta del Diagnóstico que literalmente se plantea así: ¿En qué temas le gustaría ser capacitado?

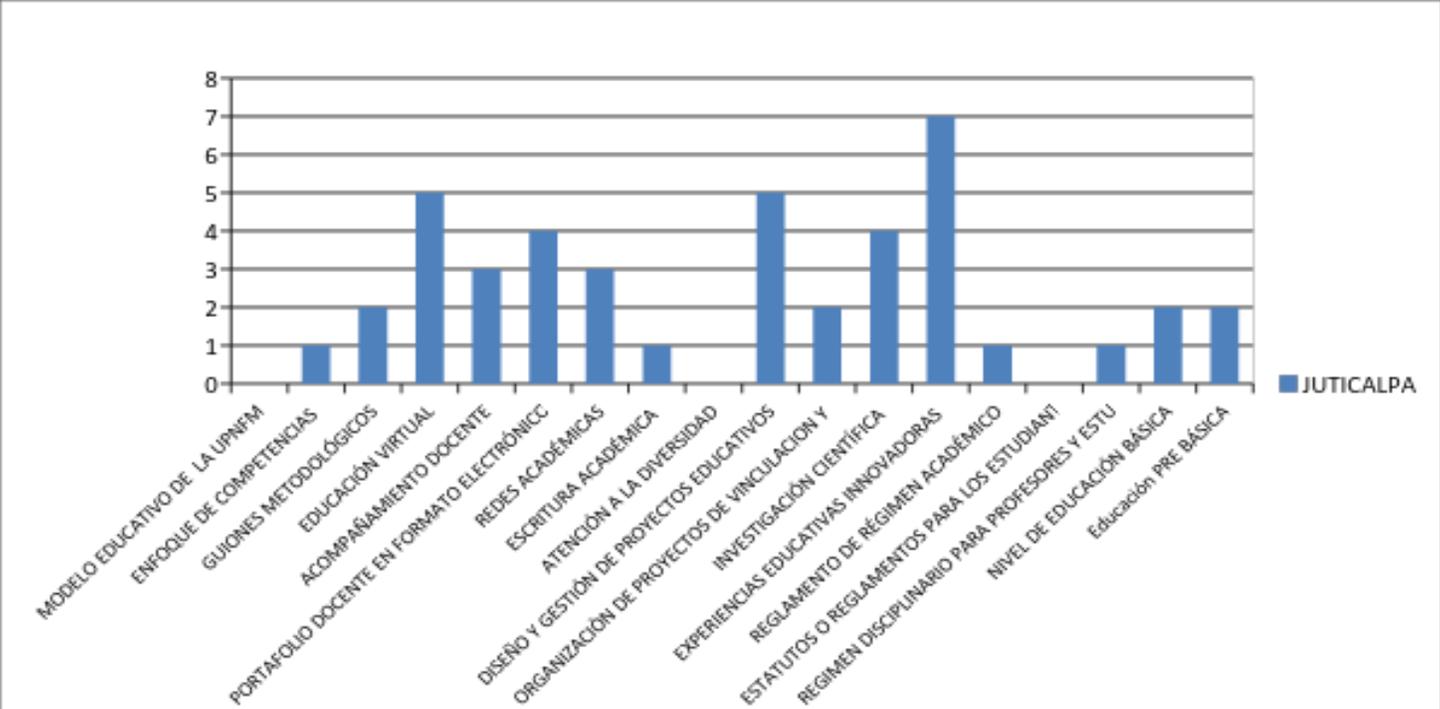


Las temáticas de capacitaciones que reflejan mayor porcentaje de preferencia en el total de los docentes encuestados en las sedes de Juticalpa, Choluteca, Santa Bárbara, La Ceiba, San Pedro Sula y Gracias, Lempira de la UPNFM se muestran a continuación según el orden de necesidad:

1. Diseño y gestión de proyectos educativos con un 59.25% de los docentes
2. Investigación científica con 58.02% de los docentes encuestados,
3. Educación virtual con 53.08% de los docentes encuestados.
4. Experiencias educativas innovadoras con 53.08% de los docentes encuestados.

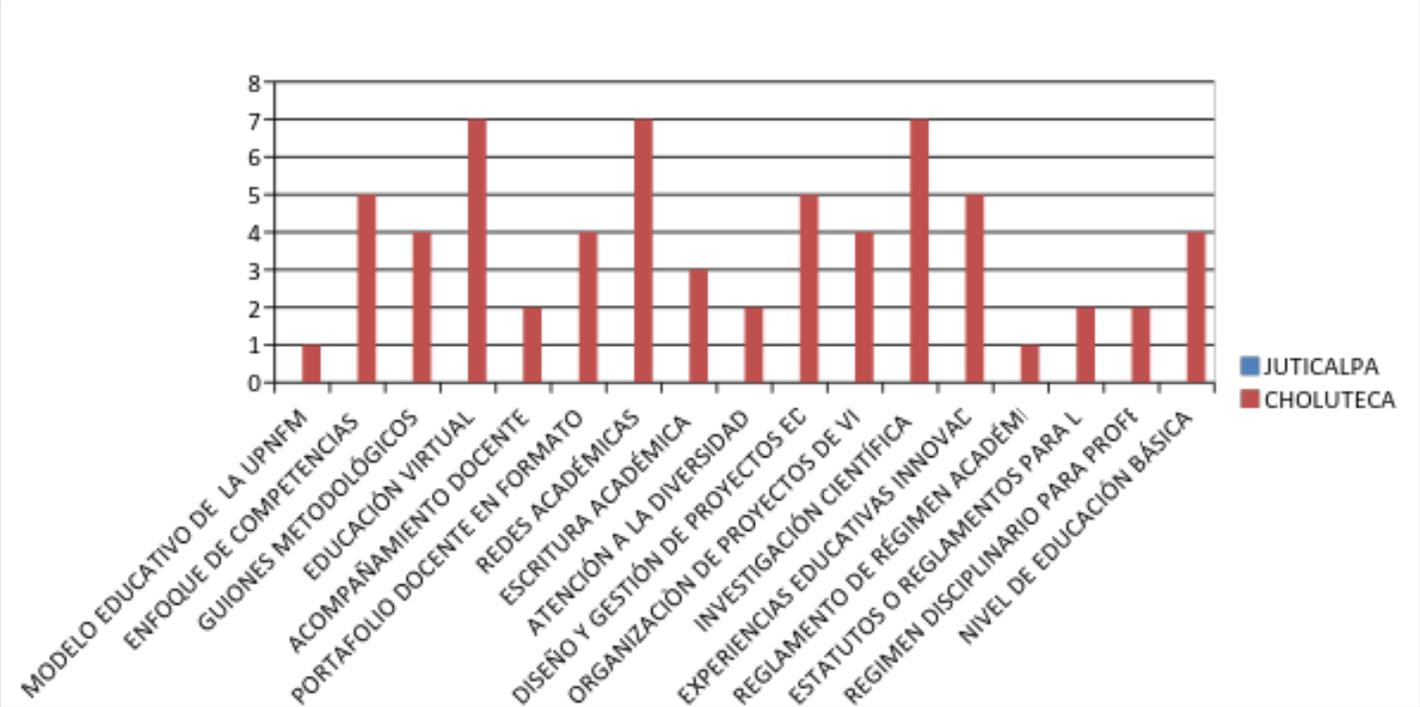
Evidentemente los profesores encuestados en todas las sedes, muestran menos interés en ser capacitados en temas relacionados con Tic's, proyectos de autogestión, cambio climático, metodologías innovadoras de ciencias naturales y redacción de artículos académicos.

De la gráfica anterior se desglosa la misma pregunta por sedes:



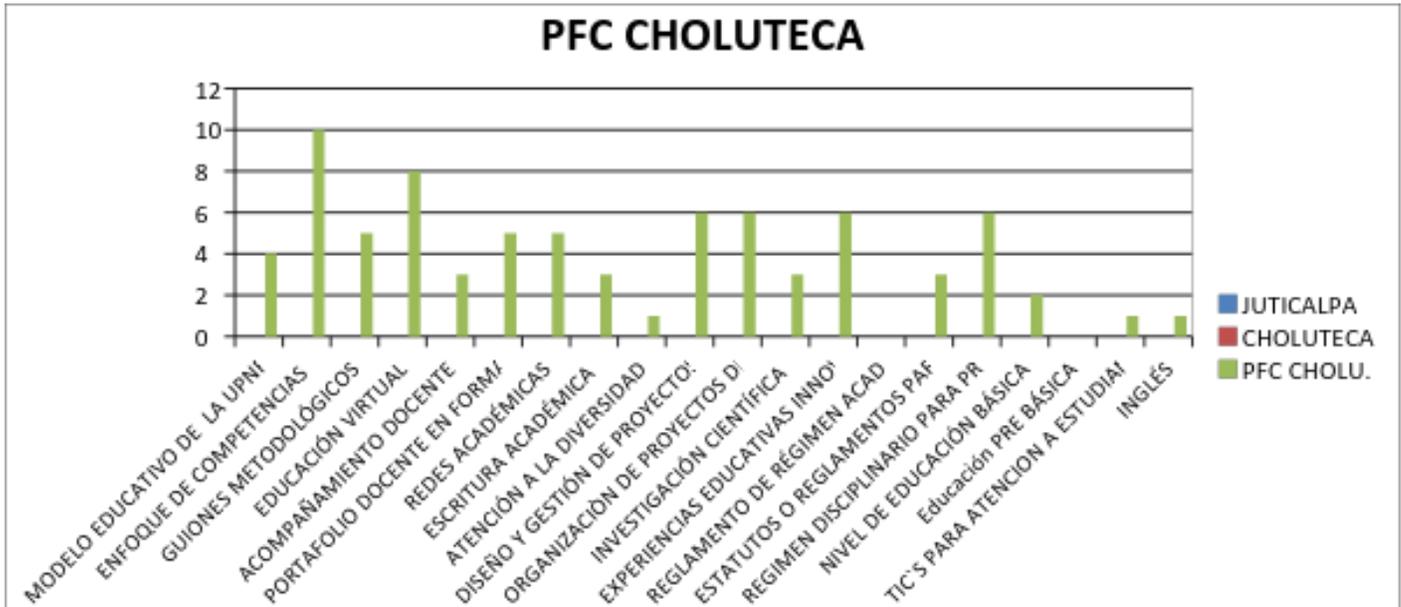
Gráfica 1.1

En el CUR de Juticalpa el 87.5% de los docentes están más interesados en recibir capacitación en temas relacionados con Experiencias Educativas Innovadoras, este porcentaje representa el 8.6% de la muestra total encuestada.



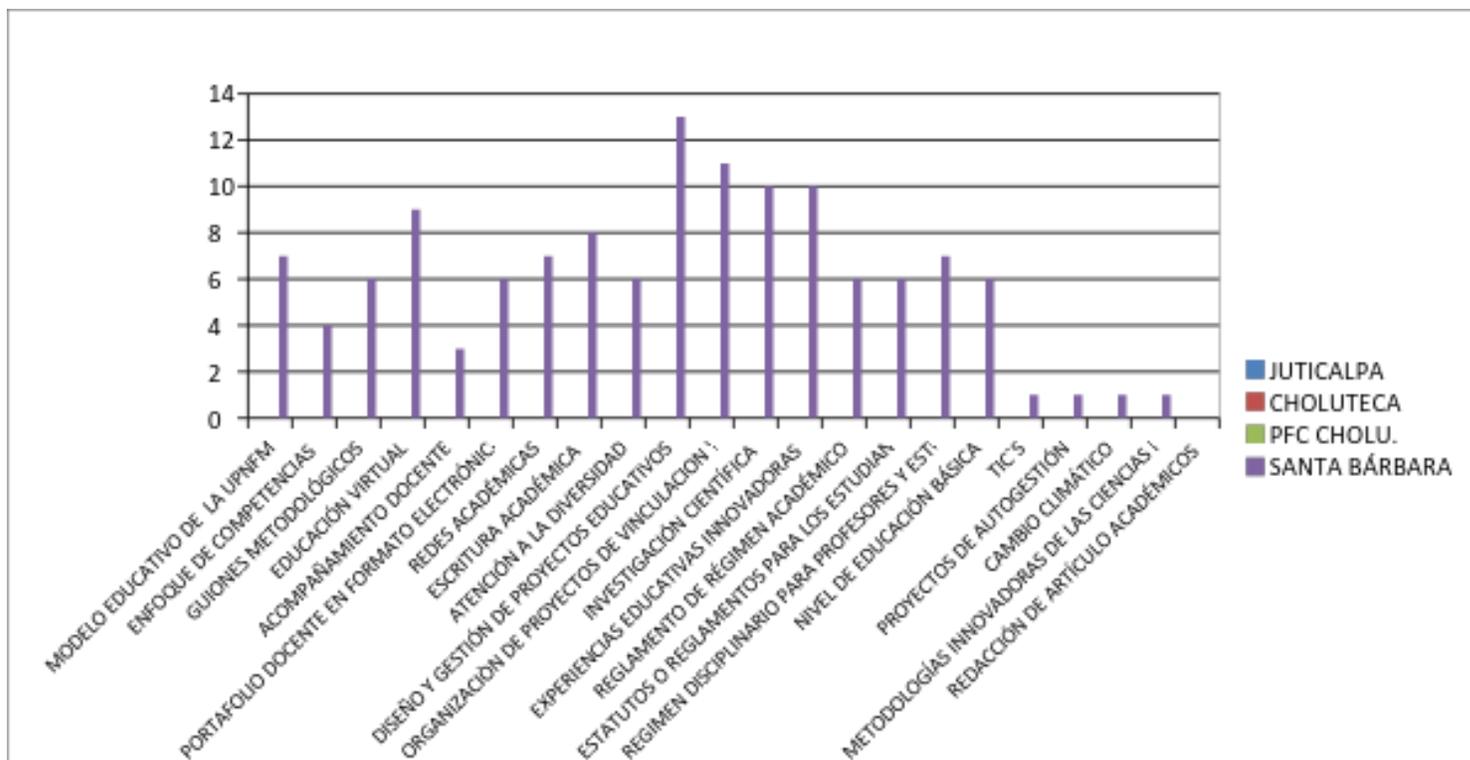
Gráfica 1.2

A diferencia de los docentes de Juticalpa, el 77.77% de los profesores de Choluteca presentan mayor interés en tres temáticas en igual porcentaje: Educación virtual, Redes académicas e Investigación científica, este porcentaje corresponde al 8.6% de la muestra total encuestada.



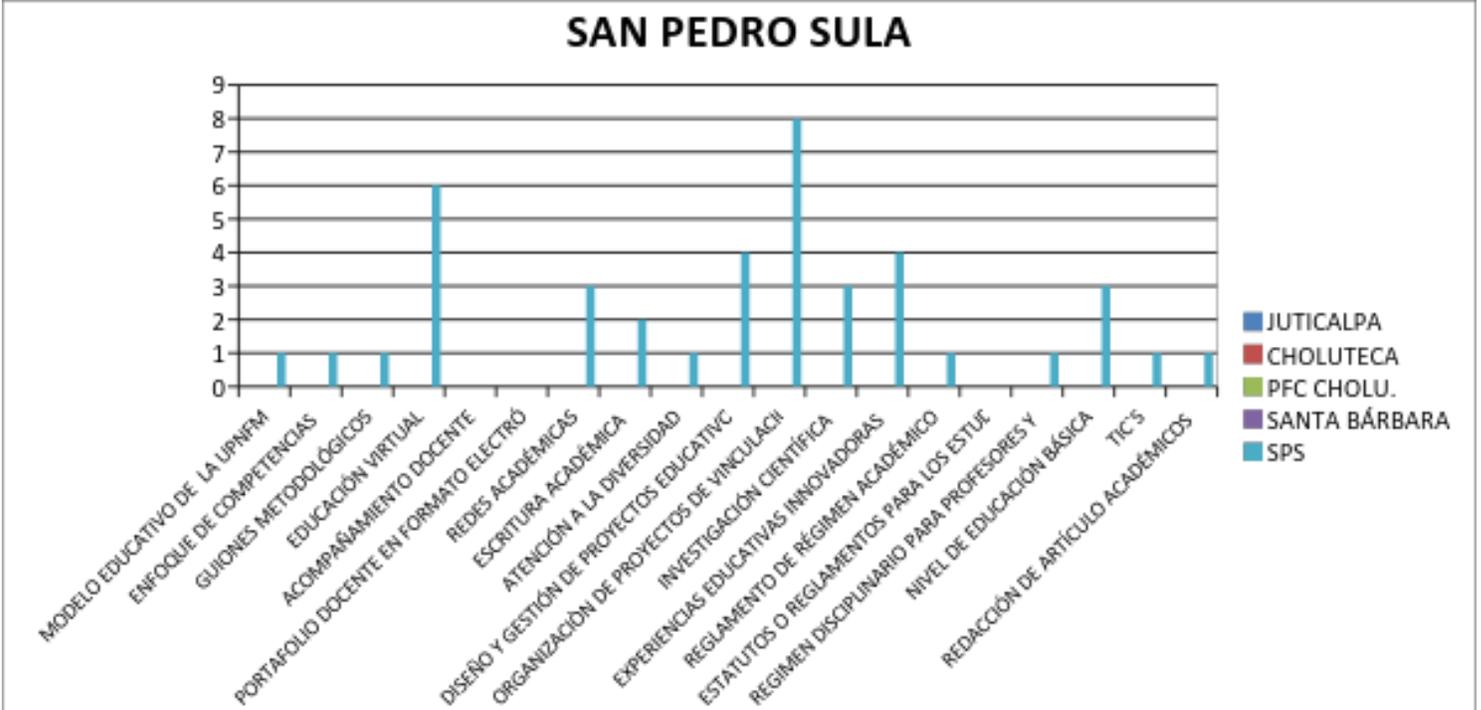
Gráfica 1.3

En el Programa de Formación Continua PFC de Choluteca el 90.9% de los profesores están interesados en recibir capacitaciones sobre el Enfoque de competencias, representando 12.3% de la muestra total en todas la sedes FID de la UPNFM.



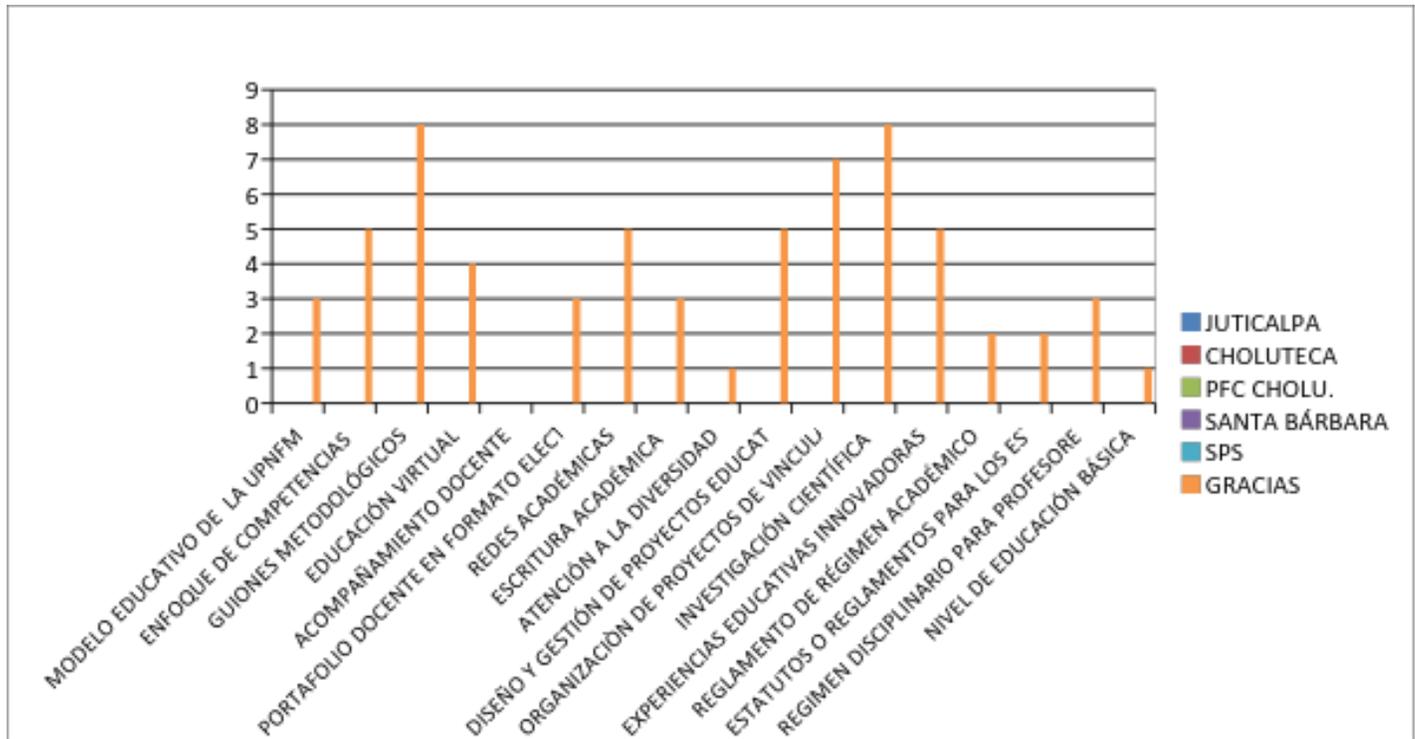
Gráfica 1.4

En la sede de Santa Bárbara el 86.6% de los docentes tienen mayor interés en capacitarse en el Diseño y gestión de proyectos educativos, este porcentaje representa el 16.04% de la muestra nacional.



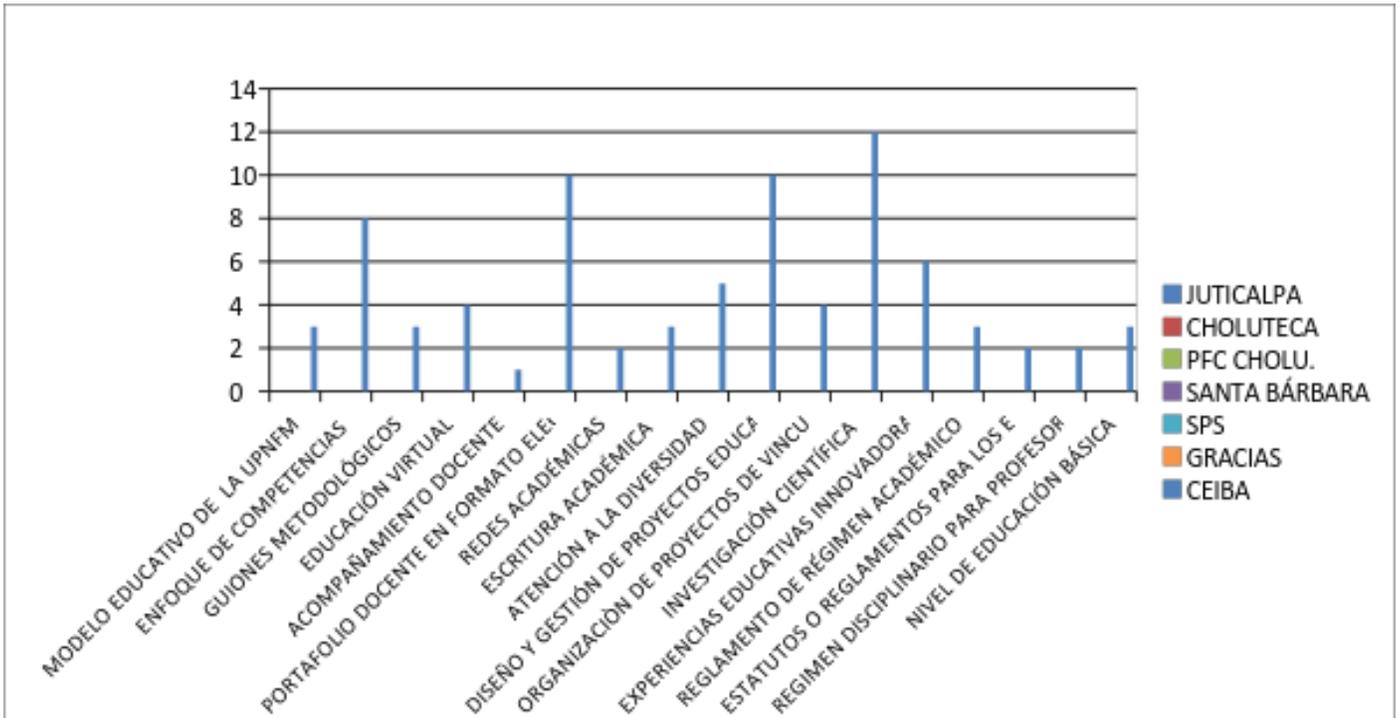
Gráfica 1.5

Los profesores que atienden los espacios formativos en la carrera de Educación Básica en el centro regional de San Pedro Sula, están evidentemente más interesados en capacitarse en la Organización de proyectos de vinculación y extensión con un 38.09% que representa un 9.87% de la muestra nacional.



Gráfica 1.6

En el mismo grado de interés, los docentes de Gracias prefieren en 72.72% capacitarse en la elaboración de Guiones metodológicos e investigación científica, esto representa el 9.87% de la muestra nacional.



Gráfica 1.7

Los docentes de La Ceiba en un 92.3% de la muestra están interesados en prepararse mejor en lo relacionado a la investigación científica, este porcentaje a nivel nacional representa el 14.81% del total encuestado.

En conclusión, considerando los resultados en las diferentes sedes de la UPNFM en donde se ofrece la Carrera de Profesorado en Educación Básica, se puede observar que los intereses de capacitación prevaecientes son muy diversos, solamente la sede de La Ceiba y Gracias coinciden en estar interesados en prepararse en temas relacionados con la Investigación científica.

❖ **Tabla 1** A continuación se muestra una tabla de temas de interés por área académica que los docentes manifiestan las sugerencias de recibir capacitaciones en dichos temas que responden literalmente planteada así:

❖ En su área de especialidad ¿cuáles son los temas de su interés?

PEDAGOGÍA/DIDÁCTICA
Estrategias de enseñanza
Metodologías de enseñanza
Evaluación innovadora
Técnicas de motivación educativa
Planificación universitaria
Planificación de proyectos educativos
Problemática educativa
Estrategias innovadoras de intervención docente
Manejo de aula
Evaluación para diferentes áreas
Planificación
Mapas virtuales
Enciclopedia virtual
Gestión educativa
Barreras en el aprendizaje
Administración educativa
Leyes educativas
Estándares y competencias educativas
Diseño curricular
Filosofía contemporánea
Uso de material didáctico
Enseñanza de las nuevas tecnologías
Orientación educativa
Inclusión
MATEMÁTICAS
Álgebra
Geometría
Estadística
Didáctica de la matemática
Técnicas actualizadas de la enseñanza de las matemáticas
Manejo de software matemático

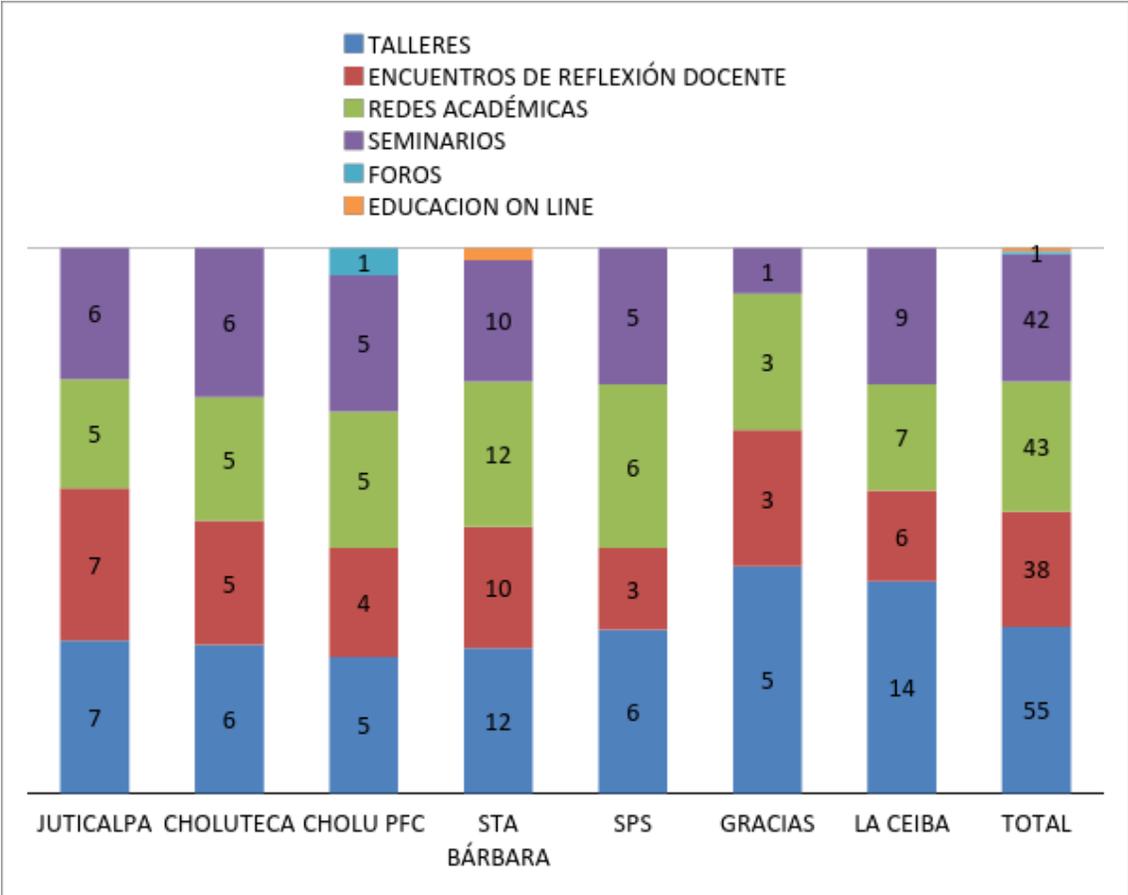
Estudio de polímeros
Trigonometría
Recursos virtuales para matemáticas
Calculo
Modelos de aplicación de la matemática
Mediciones
Aritmética
Enfoques asociados a la enseñanza de la matemática
Resolución de problemas
CIENCIAS NATURALES
Laboratorio medio ambiental
Geología
Química ambiental
Biología
Medio ambiente
Física nuclear
Conservación de energía
Cambio climático
Motivación en la enseñanza de la química
Uso de tic's en química
ESPAÑOL
Pre escritura
Expresión oral
Sociolingüística
Redacción de textos
Enseñanza de la lengua
Literatura
Redacción científica
Comprensión lectora
INGLÉS
Didáctica del inglés
Gramática descriptiva
Gramática prescriptiva
Lingüística
Diseño y desarrollo curricular
CIENCIAS SOCIALES
Globalización

Historia contemporánea
Ciencias políticas
Didáctica de las ciencias sociales
Astronomía
Antropología social
Problemática social actual de honduras
EDUCACIÓN FÍSICA
Recursos virtuales para el deporte
Gestión deportiva
Fundamento de los deportes
TURISMO
Turismo sostenible
Planificación de proyectos turísticos
Tecnología de alimentos y bebidas
INVESTIGACIÓN
Investigación científica
OTROS
Psicología
Nuevas tecnologías
Programas virtuales científicos
Plataforma SACE
Nanotecnología
Resolución y mediación de conflictos
Axiología

Los temas de interés de acuerdo a las especialidades, al igual que los resultados obtenidos en los temas de capacitación propuestos en el primer ítem, son diversos.

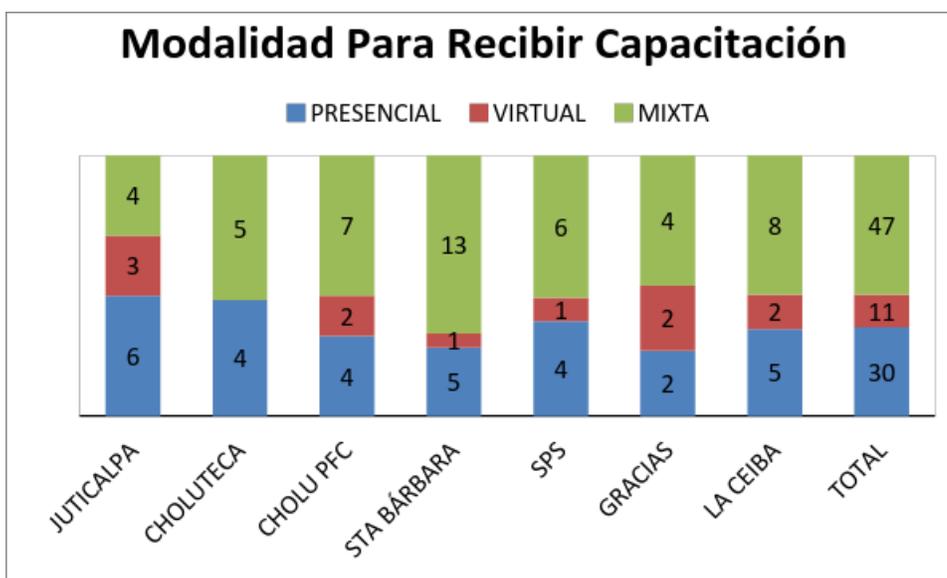
Gráfico 2. El siguiente gráfico muestra las preferencias de los docentes de las estrategias de la capacitación que recibirán. Éste gráfico responde a la pregunta que se plantea así: ¿Cuáles de las siguientes estrategias de capacitación considera pertinente para su formación permanente? Se muestran por centros universitarios y en general.

PREFERENCIA DE ESTRATEGIA DE TALLER



La estrategia de capacitación con mayor porcentaje de preferencia de los docentes encuestados en todas las sedes son los talleres con 67.90%, los encuentros de reflexión docente son una opción de poca preferencia para los profesores de las sedes, ya que éste refleja el 46.91% del total de docentes, siendo el menor porcentaje.

Gráfico 3. A continuación se muestra gráficamente la preferencia de la modalidad por sedes y en general en qué les gustaría recibir la capacitación respondiendo a la pregunta: ¿En qué Modalidad le gustaría recibir la capacitación?



El 58.02% de los docentes les gustaría recibir la capacitación en forma mixta, evidentemente es una opción de poca preferencias para recibir capacitaciones en forma virtual con un 13.5% de preferencia.

Tabla 2: A continuación se muestra una tabla que evidencia las propuestas de capacitación que cada docente de la carrera de Educación Básica podría ofrecer por sede.

JUTICALPA
Geografía general
Enfoque comunicativo funcional
Escritura creativa
Acompañamiento docente
Organización de espacios de aprendizaje
Material didáctico
Enfoque metodológico para pre básica

CHOLUTECA
Formación docentes
Formación literaria
Uso de recursos tecnológicos
Métodos de lectura y escritura
Formación de docentes en américa latina
Planificación docente
Asesoría de práctica profesional
Tendencia de actuales de educación física
Metodología en la educación física
Estrategias para la enseñanza del inglés

PFC CHOLUTECA
Manejo de juegos de geometría
Planificación universitaria
Construcción de polígonos regulares
Isótopos-enlaces químicos
Estructura de Lewis
Planificación docentes
Investigación científica
Rúbricas de evaluación
Elaboración de diagnóstico institucional
Perfil del egresado de la educación pre básica
Grupos funcionales orgánicos
Química ambiental
Técnicas innovadoras de enseñanza y evaluación
Pedagogía diferenciada
Análisis de realidad nacional
Historia universal
Organización de proyecto

SAN PEDRO SULA
Redacción de ensayo
Comprensión lectora
Evaluación por competencia
Multiculturalidad
Realidad social
Psicología y orientación educativa
Medición de conflictos
Juegos de recreación
Problemática actual de honduras
Enseñanza de las matemáticas
Didáctica de las matemáticas para II y III ciclo
Relativismo cultural
Pueblos prehispánicos

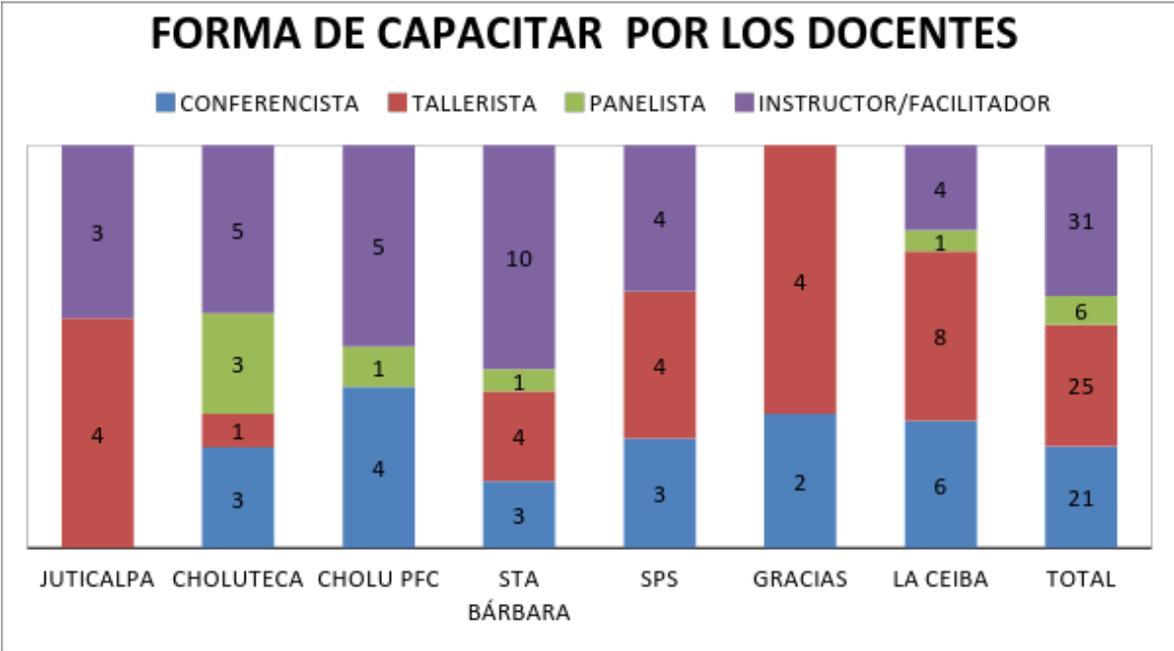
SANTA BÁRBARA
Informática
Acompañamiento docente
Enfoque por competencia
Portafolio docente
Didáctica de CCNN
Investigación educativo
CNB
Química
Literatura
Metodología de la enseñanza de la lengua
Didáctica de las ciencias sociales
Recursos didácticos para I y II ciclo
CNB en matemáticas para I y II ciclo
Didáctica de educación física
Elaboración de instrumentos de laboratorios con materiales locales
Guiones metodológicos

GRACIAS
Educación básica
Estrategias didácticas
Ética
Diferentes deportes
Uso de pizarra
Estrategias de evaluación

LA CEIBA
Mediciones
Preparación y diseño de materiales didácticos
Investigación y pedagogía
Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés mediante el pensamiento crítico
¿Cómo enseñar haciendo uso de nuevas tecnologías?
Inclusión educativa y disciplina asertiva
Elaboración de plegados
Uso de tac en la transposición de enseñanza
Modelo educativo UPFNM, enfoque por competencias.
La enseñanza de la historia
Recursos didácticos
Experiencias educativas innovadoras
Principios de la educación especial
Redacción de ensayos
Estrategias de enseñanza aprendizaje de CCNN

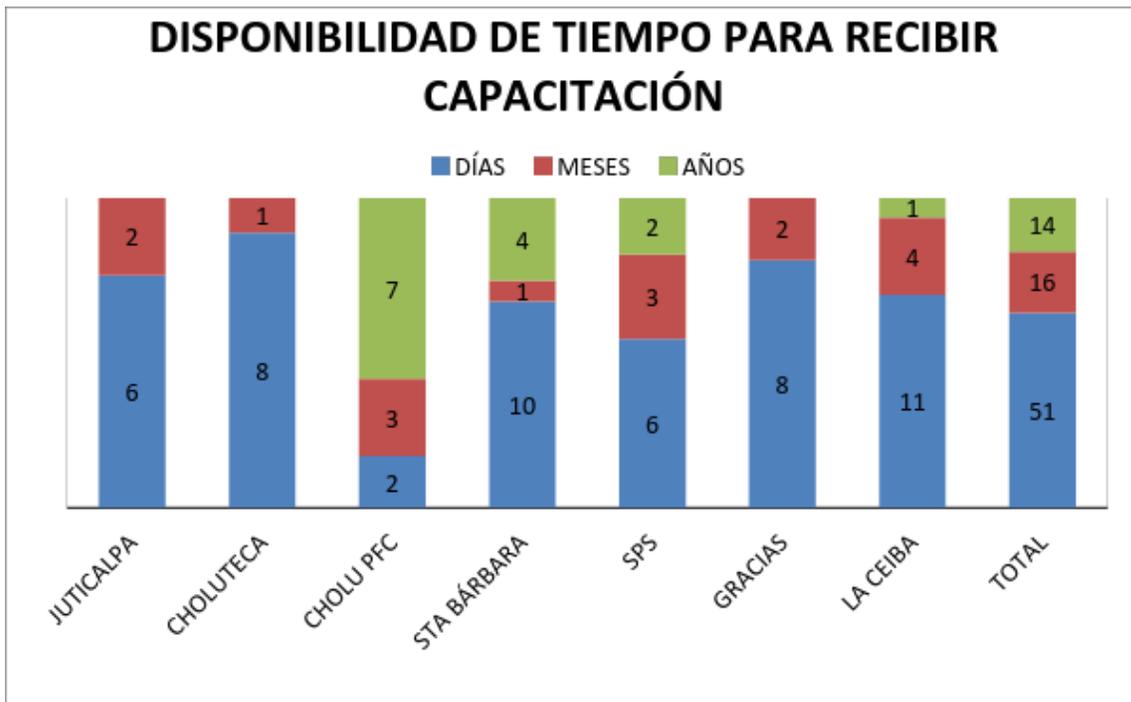
En las tablas anteriores se muestra una variedad de temas para capacitación docentes de las diferentes especialidades ofrecidas en cada sede por los docentes.

Gráfico 3: A continuación se refleja la forma de capacitar a los compañeros por los docentes de cada centro regional y en forma general de la carrera de Educación Básica según su área de especialidad.



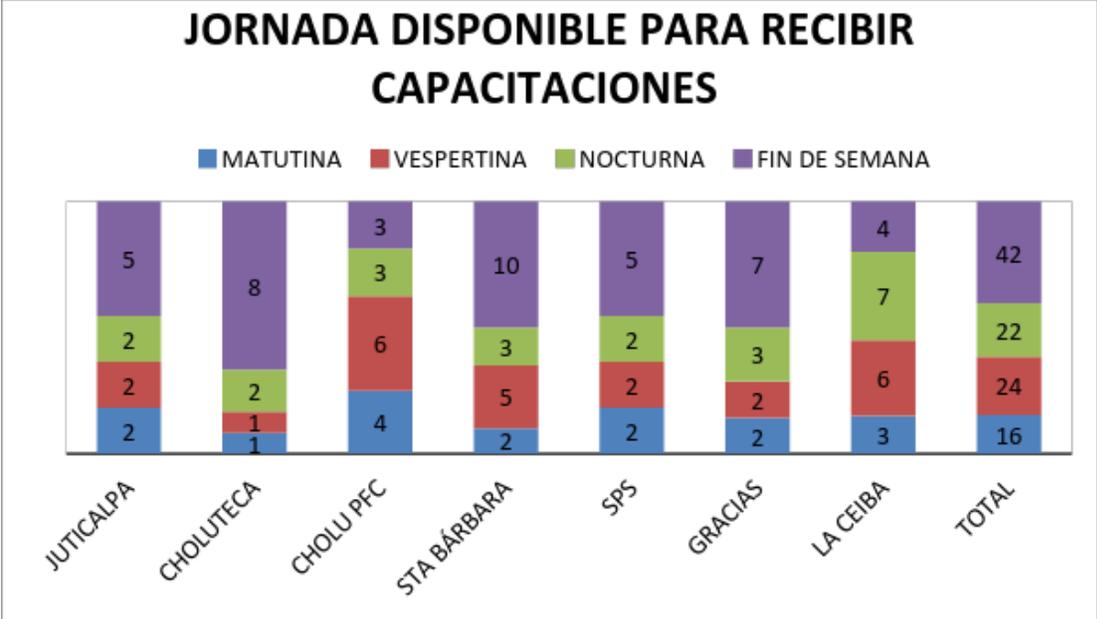
De acuerdo a los resultados obtenidos, en un 38.27% los docentes de las sedes están en la disposición de servir como instructores/ facilitadores en los temas propuestos, por el contrario es un hallazgo mencionar que solo un 7.4% de los profesores podría apoyar como panelista, por tanto, ésta no es una opción para los maestros.

Gráfico 4: A continuación se muestra en el gráfico la Disponibilidad del tiempo para que los docentes puedan recibir capacitaciones por sedes y en forma general.



Con un 62.96%, el tiempo disponible que los docentes tienen para recibir una capacitación es de días.

Gráfico 5: A continuación se refleja la jornada disponible que los docentes tanto de cada sede como de forma general tienen disponible para recibir capacitaciones



El 51.85% de los profesores encuestados en todas las sedes tienen disponible el fin de semana para ser capacitados en los temas de interés, el tiempo que según los resultados no es conveniente para los profesores es en la jornada matutina con un 19.75%.

Resultados del grupo focal-colaborativo

El grupo focal-colaborativo se realizó con docentes de las diversas áreas curriculares que conforman el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Básica, se consideró invitar al menos uno de cada centro regional sin embargo por razones diversas, no pudieron asistir y se desarrolló solamente con los docentes de la sede central. Las preguntas guía estaban definidas para que de forma ágil y objetiva las respuestas dadas por los participantes, pudieran evidenciar las necesidades sentidas de forma personal, las prescritas a nivel institucional y el significado mismo de los procesos de capacitación a fin de considerar el apartado de lo humano, como triangulación teórica de las propuesta de Imbernón y Camargo respectivamente.

Los resultados del grupo focal se describen en dos categorías (interés en capacitación e importancia de la capacitación), tal como se muestra a continuación

1. Interés en capacitación	
Dimensión Profesional -Individual	Dimensión Profesional- Institucional
<ul style="list-style-type: none">*Fortalecer competencias relacionadas en cómo mejorar la parte actitudinal en relación con la vocación docente y la responsabilidad en los estudiantes.*Inducción sobre las funciones docentes en la UPNFM a profesores noveles.*Cómo incorporar el tema didáctico en todos los espacios formativos*Tecnologías como estrategias didácticas*Encuentros de socialización para evaluar el año lectivo	<ul style="list-style-type: none">*Reglamento interno de la UPNFM*Enfoque de enseñanza de la UPNFM*Talleres para el diseño de guiones metodológicos*Estrategias para la administración del tiempo en relación a los contenidos*Redes académicas*Trabajo con plataformas educativas

Se evidencia una fuerte tendencia de la relación del objeto de formación y sujeto de formación, dado que los docentes establecen sus propias necesidades profesionales, vinculadas a otros procesos complementarios de parte de la institución.

2. Importancia de la capacitación	
Dimensión Profesional -Individual	Dimensión Profesional- Institucional
<p>*La nueva generación de estudiantes muestran muchos problemas actitudinales sobre todo en responsabilidad; es necesario conocer formas de atención y manejo de aula, aún en la educación superior, esto permitirá modelar las estrategias para su propia formación.</p> <p>*La necesidad de parte de los profesores noveles por conocer el reglamento de la UPNFM es una necesidad sentida para un mejor desempeño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● En el nuevo escenario de la formación docente no basta únicamente la selección de los aspirantes por efecto de cantidad, sino asegurar en la formación el desarrollo de las habilidades docentes, sin embargo muchos de los docentes formadores requieren de formación para enseñar a nivel superior, los estudios de maestría generan la confianza para iniciar este proceso de desarrollo profesional. ● Las normativas institucionales deben ser el marco referente del trabajo docente, técnico-administrativo que se desarrolla en la UPNFM, el conocer el alcance y límite de los mismos, permitirá generar una docencia con responsabilidad.

3. Importancia de la capacitación

Dimensión Profesional -Individual	Dimensión Profesional- Institucional
<p>*El trabajo de diseño de los guiones metodológicos es obligatorio, sin embargo las pautas muchas veces no son suficientes. La unificación de los mismos, a veces es buena porque brinda las pautas que debe tomar el contenido del espacio formativo.</p>	<ul style="list-style-type: none">• El manejo del modelo curricular de la UPNFM, debe instrumentarse de tal manera que verdaderamente se aplique no solo en el trabajo del diseño docente, sino en la ejecución efectiva dentro del aula de clases, esto permitirá valorar el tipo de formación docente que se está desarrollando, estableciendo parámetros de mejora y/o cambio. Los docentes necesitan que la institución los prepare para ello, y no dé por hecho que conocen su trabajo, sin generar líneas institucionales claras.

En este resultado, se valora la propuesta teórica de Camargo (2004) que establece que los individuos que desarrollan un proceso educativo, poseen necesidades de formación permanente vinculadas a la dinámica institucional, donde el área pedagógica se concibe como una necesidad sobre el saber de la profesión y quehacer docente, que permite transformar la enseñanza.

5. CONCLUSIONES

1. Los procesos de capacitación deben estar diseñados para satisfacer necesidades sentidas y prescritas tanto de los individuos que laboran como de la institución, a fin de generar una conexión efectiva de resultados.
2. Los docentes formadores deben poseer una disposición positiva a la formación permanente, para ello deberán crearse las condiciones a las instancias correspondientes para dar una participación abierta y equilibrada a todos los docentes que conforman la comunidad educativa UPNFM.
3. Los docentes que conforman de la carrera de Educación Básica en todas las sedes regionales, presentan mayor interés en aquellos temas que se vinculan con otras funciones fuera de la docencia como ser la investigación, manejo de TICS y educación virtual, y otros relacionados a la vinculación social, esto para generar nuevas experiencias.
4. Los temas pedagógicos didácticos y de legislación en la educación superior, siguen siendo una necesidad permanente de formación.
5. Los profesores de la carrera de Educación Básica en las sedes de Juticalpa, Cholulteca, San Pedro Sula, Santa Bárbara, La Ceiba y Gracias, tienen la disposición ser capacitadores sirviendo como instructores/ capacitadores en una variedad de temas de diferentes especialidades curriculares que pueden ser consideradas en la planificación de las mismas.
6. De acuerdo a los hallazgos en la investigación, la disponibilidad de tiempo predominante de los profesores de la carrera de Educación Básica en los Centros Universitarios de la UPNFM para recibir capacitaciones en los temas de interés son los fines de semana en forma mixta (presencial y virtual) con una duración corta (días).

6. BIBLIOGRAFÍA

Antúnez, S. (s.f.): Claves para la organización de centros escolares. Hacia una participación gestión participativa y autónoma. Barcelona, España: ICE-HORSORI. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/Planeacion%20Didactica%20Argumentada%20y%20Ruta%20de%20Mejora%20Argumentada/Serafin%20Antunez%20La%20organizacion%20escolar%20y%20la%20funcion%20directiva.pdf>.

Beca, C., Cerri, M. (2014): Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015. *Apuntes*, (1), 1-15. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf>.

Camargo Abello, M., Calvo, G., Franco Arbeláez, M., Vergara Arboleda, M., Londoño Camacho, S., Zapata Jaramillo, F., y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7 79-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>.

Castañeda Salgado, A. (2009): Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. Recuperado de <http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/handle/11195/265/trayec-exp-subjet.pdf?sequence=1>.

Constitución de la República de Honduras (1982). Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Parties/Honduras/Leyes/constitucion.pdf>.

Duhalde, M.A. y Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*. 308, 38-45. En: Moliner L. y Loren C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile.

ECURED (s.f.): Modelos Educativos. Recuperado de https://www.ecured.cu/Modelos_educativos.

Herdoíza, M. (2000): Capacitación Docente. Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf.

Imbernón, F. (1995): La formación y el desarrollo del profesorado: formación espontánea-formación planificada. *Encuentros: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* (8), 12-33. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/8.1.pdf>.

Imbernón, F. (1998): La formación permanente del profesorado. En una educación con calidad y equidad. Madrid: OEI. En: Sánchez Díaz, S. (2009): *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela*. Un análisis de su funcionamiento. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.España.

Imbernón, F. (2000): Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 37-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118068>.

Imbernón, F. (2001a): Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, (43), 1-17. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado_imbernon_f.pdf.

Imbernón, F. (2001b): La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/la-profesion-docente-ante-los-desafios-del-presente-y-futuro/>.

Ley de Educación Superior de Honduras (1989). Recuperado de [http://portalunico.iaip.gob.hn/Archivos/UPNFM/Regulaciones\(normativa\)/Leyes/2016/Ley_de_Educacion_Superior%20La%20gaceta.pdf](http://portalunico.iaip.gob.hn/Archivos/UPNFM/Regulaciones(normativa)/Leyes/2016/Ley_de_Educacion_Superior%20La%20gaceta.pdf).

Liston, D., Zeichner, K. (1993): Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, España: Morata. En: Castañeda Salgado, A. (2009): Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México.

Moliner L. y Loren C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>.

Padilla Muñoz, R., Serna Enciso, T. (2012): Diagnóstico de las necesidades de formación docente en una universidad estatal. *Apertura*, 4(2), 54-71. doi: <http://dx.doi.org/10.18381/315>.

Salgado Labra, I., Silva-Peña, I. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200005&lng=es&tlng=es.

Sánchez Díaz, S. (2009): *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Un análisis de su funcionamiento*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5059/ssd1de1.pdf;jsessionid=613524B3161F86ECE191BF71DFF82836?sequence=1>.

Sanguino Mejía, S. (1990): Un programa de capacitación y actualización docente como medio para la profesionalización de la enseñanza. *Educación y Ciencia*, 1(1), 53-58. Recuperado de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/12/pdf>.

Saravia, L., Flores, I. (2005): La formación de maestros en América Latina. Un estudio realizado en diez países. Santiago de Chile, Chile. En: Castañeda Salgado, A. (2009): Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México.

UPNFM (2002): Estatuto de la UPNFM. Recuperado de [http://portalunico.iaip.gob.hn/Archivos/UPNFM/Regulaciones\(normativa\)/Leyes/2015/ESTATUTO%20UPNFM.pdf](http://portalunico.iaip.gob.hn/Archivos/UPNFM/Regulaciones(normativa)/Leyes/2015/ESTATUTO%20UPNFM.pdf).

UPNFM (2005): Reglamento de la carrera docente. Recuperado de [http://portalunico.iaip.gob.hn/Archivos/UPNFM/Regulaciones\(normativa\)/Reglamento/2016/REGLAMENTO%20DE%20CARRERA%20DOCENTE.pdf](http://portalunico.iaip.gob.hn/Archivos/UPNFM/Regulaciones(normativa)/Reglamento/2016/REGLAMENTO%20DE%20CARRERA%20DOCENTE.pdf).

UPNFM (2014a): Modelo Educativo Institucional. Tegucigalpa.

UPNFM (2014b): Plan Estratégico Institucional 2014-2020. Tegucigalpa.

UPNFM (s.f.): Departamento de Desarrollo Profesional. Disponible en: <http://web.upnfm.edu.hn/deprodo/>. Fecha de consulta: 20 oct. 2016.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>.