



ADAPTACIÓN Y ESCALAMIENTO DE ENFOQUES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE MEDIADOS POR TECNOLOGÍA EN HONDURAS





Adaptación y Escalamiento de Enfoques de Desarrollo Profesional Docente Mediados por Tecnología en Honduras

Informe de Resultados

Autores:

Secretaría de Estado en el Despacho Educación de Honduras

SUMMA: Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para
América Latina y el Caribe

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

2023



Este proyecto ha sido financiado por una subvención del Programa de Intercambio de Conocimientos e Innovación (KIX) de la Alianza Global para la Educación. Acuerdo de subvención GPEKIX-012020-SUMMA.

La opiniones expresadas en este trabajo son de responsabilidad de los autores y no representan necesariamente las del International Development Research Centre - IDRC, su Junta Directiva o de la Alianza Global para la Educación.

Equipos responsables:

Secretaría de Educación de Honduras

- Daniel Esponda, Secretario en el Despacho de Educación
- Juan Vicente Rodríguez, Director de Desarrollo Profesional Docente
- Nidia Montoya, Coordinadora de Tutores

SUMMA: Laboratorio de Investigación e innovación en educación para América Latina y el Caribe

- Javier Gonzalez, Director SUMMA
- Dante Castillo, Director de Innovación
- Rosa María Moncada, Coordinadora KIX Honduras
- Alejandra Canales, Coordinadora Formación Docente

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

- Hermes Alduvin Paz, Rector UPNFM
- Russbel Hernández, Director INIEES
- Mario Alas, Investigador Principal y Director del Observatorio OUDENI
- Mayte Berrios, Directora de la Unidad de Medicación de la Calidad Educativa

Este trabajo está disponible bajo licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Cómo citar el documento:

SUMMA, SEDUC, UPNFM (2023) “Adaptación y Escalamiento de Enfoques de Desarrollo Profesional Docente Mediados por Tecnología en Honduras”. Proyecto GPEKIX “Adapting and scaling teacher professional development approaches in Ghana, Honduras and Uzbekistan”.

Diseño y Diagramación: Artes Gráficas Rivera

Índice

1. INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES	7
2. EL PROYECTO: “ADAPTACIÓN Y ESCALAMIENTO DE ENFOQUES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN HONDURAS MEDIADO POR TECNOLOGÍA (2020-2022)”	8
2.1 Modelo aplicado en Honduras: enfoque de investigación participativa en un marco de diseño, implementación y evaluación con los actores del sistema.	8
2.2 Principios orientadores del desarrollo profesional a escala.	13
2.3 Metodología de investigación del proyecto.	13
3. PRINCIPALES HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES	14
3.1 La mayoría de los docentes expresan buena disposición para participar en desarrollo profesional docente (DPD) en modalidad virtual.....	14
3.2 Los docentes de mayor edad tienden a valorar menos, participar menos y desertar en mayor proporción de las actividades de DPD en modalidad virtual.	15
3.3 Existe limitada coordinación entre los centros regionales de la DGDP y el personal de las direcciones departamentales en relación con las actividades de DPD.....	16
3.4 La estructura de los cursos virtuales requiere de mayor flexibilidad en su diseño, de actividades y tareas que se ajusten a las necesidades de los docentes y una plataforma que facilite la navegación y usabilidad.	17
3.5 Existen problemas de conectividad y competencias digitales de los actores del sistema educativo: profesorado, directivos y personal técnico.....	17
3.6 Los costos de las actividades de DPD desarrollados en modalidad virtual son significativamente menores a los asociados a modalidades presenciales.....	18
4. CONCLUSIONES	20
5. REFERENCIAS	21
ANEXO: AGRADECIMIENTO A LOS COLABORADORES DEL PROYECTO	22

Información general:

ADAPTING AND SCALING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT APPROACHES IN Ghana, Honduras, and Uzbekistan

IDRC Project Number 109290-001

Country/Region Uzbekistan (Asia), Ghana (Africa), Honduras (Latin America)

Recipient Institution Foundation for Information Technology Education and Development, Inc. Address 3/F Orcel II Building, 1611 Quezon Avenue, Brgy. West Triangle, Quezon City 1100 Philippines Consortium Members Worldreader (for Ghana) and SUMMA (for Honduras) and Partner UNESCO (for Uzbekistan)

Equipo de Investigación global y equipos locales:

- Freda Wolfenden (Principal Investigator) freda.wolfenden@open.ac.uk
- Victoria L. Tinio (Project Leader/Project Manager) vltinio@fit-ed.org
- Wendy Smith (Ghana Technical Adviser) wendy@worldreader.org
- Dante Castillo Canelas (Honduras Technical Adviser) dante.castillo@summaedu.org
- Cher Ping Lim (Uzbekistan Technical Adviser) clim@eduhk.hk
- Ernesto Roque Gutierrez (Research Associate) ernesto.roque-gutierrez@open.ac.uk
- Barbara Conde Gafaro (Research Associate) barbaraliconde@gmail.com
- Ibrahima Diallo (Junior Research Associate) ibrahima.diallo@open.ac.uk
- Leslie Tettey (Ghana Lead) lesliet@worldreader.org
- Rosa Maria Moncada (Honduras Lead) rosa.moncada@summaedu.org
- Alejandra Canales (Research Associate) Alejandra.canales@summaedu.org
- Bakhtiyor Namazov (Uzbekistan Lead) b.namazov@unesco.org
- Jonathan Fletcher (Ghana Research Lead) jfletcher@ug.edu.gh
- Mario Alas Solis (Honduras Research Lead) marioalas@UPNFM.edu.org
- Ravshan Akhmedov (Uzbekistan Research Lead [Avloniy Institute]) ravshanjonakhmedov@gmail.com
- Nargiza Kyuchkarova (Uzbekistan Research Lead [PIIMA]) n.kuchkarova@piima.uz

Objetivo general:

El proyecto busca adaptar y escalar enfoques de desarrollo profesional docente en tres países miembros de la Alianza Global para la Educación (GPE). Es una iniciativa global de 28 meses de duración financiada por el GPEKIX y buscó abordar el desafío de mejorar los sistemas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) para contribuir a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza en Ghana, Honduras y Uzbekistan. El propósito ha estado centrado en estudiar e identificar cómo se pueden utilizar las tecnologías de la información y la comunicación – TIC en modelos de formación docente a escala para fortalecer la equidad, calidad y eficiencia en los procesos de formación continua.

SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación para América Latina y El Caribe, agradece al Gobierno de Honduras que, a través de la Secretaría de Educación, haya brindado la oportunidad de implementar el proyecto KIX-Global en Honduras: **Adaptación y Escalamiento de Enfoques de Desarrollo Profesional Docente Mediados por Tecnología en Honduras (2020-2022)**.



Esta iniciativa fue financiada por La Alianza Mundial de la Educación y el Centro de Investigación para el Desarrollo Internacional e implementada por el consorcio **FIT-ED – SUMMA – Worldreader**. La investigación ha sido llevada a cabo bajo la conducción de Freda Wolfenden a nivel global y la Universidad Pedagógica Francisco Morazán a nivel local. Agradecemos a los equipos de la UPNFM y la DGDP por su trabajo y profesionalismo en el desarrollo de este proyecto.

SUMMA y la Secretaría de Educación reconocen la importancia del Programa de Intercambio de Conocimientos e Innovación (KIX) de la Alianza Global para la Educación en el fortalecimiento del sistema educativo hondureño.

1. INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES

Existe consenso en la investigación especializada respecto a que la calidad de los docentes es uno de los factores más importantes y de mayor incidencia en la mejora de los aprendizajes estudiantiles (Barber & Mourshed, 2007; Bruns & Luque, 2014; UNESCO, 2019). Por ello, su formación profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, entre otros aspectos del quehacer docente, son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo orientadas a lograr una educación que responda a las demandas de la sociedad actual (UNESCO, 2019, 2021).

Igualmente conocido es el hecho de que el desempeño docente depende de múltiples factores, entre ellos, los procesos de selección y evaluación docente, el reconocimiento de la carrera profesional y el rol que juegan la formación inicial y la formación permanente del profesorado (Avalos, 2011; Darling-Hammond et al., 2017; Vaillant, 2016; Wolfenden, 2022). En este sentido, no es posible hablar de mejora de la educación sin atender al desafío del desarrollo profesional de los maestros.

A partir de estos elementos, se observa que las reformas educativas impulsadas en la mayoría de los países de la región latinoamericana, han colocado como uno de sus puntos centrales el tema de la formación inicial y permanente de los docentes, aun cuando lo hayan hecho con diferentes énfasis y orientaciones (Avalos et al., 2010; Instituto de Estudios Peruanos (IEP) & Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), 2015; Vaillant, 2016). Honduras no escapa a esta situación, como lo muestra, por ejemplo, el énfasis en la capacitación y el desempeño docente que tuvo el programa de la UNESCO Educación para Todos - Education For All For All, 2003 – 2015 en el país (FEREMA, 2002; Moya, 2021).

La pandemia de COVID-19 afectó de manera significativa al sistema educativo de Honduras entre los años 2020 y 2022, producto del cierre total o parcial de escuelas y el tránsito a la educación remota (Organización de las Naciones Unidas, 2021; SUMMA, 2021). En este periodo se llevaron a cabo la mayoría de las actividades de este proyecto y parte de las limitaciones o ajustes que experimentó la investigación se debieron a la necesaria adaptación al contexto local.

La Dirección General de Desarrollo Profesional en Honduras - DGDP es la instancia encargada de la formación continua de maestros. Durante el año 2020 aumentó sustancialmente la cantidad de docentes capacitados, y éstos mostraron menor resistencia a participar en modelos de formación en línea. Sin embargo, una serie de factores ligados a la conectividad de los maestros y de las escuelas, a sus habilidades digitales, o a los tiempos disponibles para tomar cursos de formación han sido barreras que diversos grupos de docentes han debido superar (SUMMA 2021). Entender el modo en que se despliega la formación permanente, a escala, y mediada por tecnologías en Honduras ha sido el foco principal de esta investigación. Conocer los obstáculos y las oportunidades que el sistema educativo en Honduras ofrece a los maestros para su aprendizaje profesional, y cómo dichos procesos se desarrollan en diversas localidades y con distintos grupos de maestros, han sido las preguntas principales que han orientado la investigación que aquí se presenta.

Este documento presenta los resultados obtenidos del proceso de investigación de la iniciativa “Adaptación y escalamiento de enfoques de desarrollo profesional docente mediados por tecnología en Honduras” y su objetivo es ofrecer recomendaciones que permitan mejorar los procesos de decisión ligados a la formación permanente de docentes. El reporte está organizado en dos apartados principales: la primera parte

describe brevemente el proyecto a nivel de sus objetivos, conceptualización, preguntas de investigación, y estrategia metodológica; la segunda parte, expone los principales hallazgos y recomendaciones surgidas de la investigación realizada durante la implementación del proyecto.

2. EL PROYECTO: “ADAPTACIÓN Y ESCALAMIENTO DE ENFOQUES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN HONDURAS MEDIADO POR TECNOLOGÍA (2020-2022)”

El proyecto se propuso estudiar la dinámica de adaptación, diseño y escalamiento de un modelo de formación docente mediado por tecnologías para el sistema educativo hondureño, los factores que favorecen o restringen los procesos de escalamiento y que atiendan al mismo tiempo a las necesidades de formación de calidad, equitativa y eficiente en el contexto local. Todo ello, siguiendo las buenas prácticas identificadas por la Coalición para el Desarrollo Profesional Docente a Escala (Boateng & Wolfenden, 2022; TPD@Coalition for the Global South, 2021; Wolfenden, 2022).

Los sistemas educativos, especialmente en los países en desarrollo, requieren de maestros capacitados y con buenos niveles de formación para proveer enseñanza de calidad. Algunos de los elementos críticos para mejorar la calidad de la enseñanza incluyen trabajar en el débil conocimiento del contenido curricular de los docentes, una formación inicial y en servicio de baja calidad y un apoyo inadecuado de parte de los líderes educativos. Por ello, se requiere fortalecer los sistemas de desarrollo profesional docente (DPD) y sus procesos de escalamiento (DPD@escala), al mismo tiempo que se resguardan los principios de calidad, equidad y eficiencia para la mejora de los sistemas educativos.

El enfoque de DPD@escala (TDP@Scale en inglés) aprovecha las ventajas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), combinando formas de trabajo en línea y entornos digitales, con modalidades tradicionales orientadas a lograr un acceso y participación más equitativa a las experiencias de formación docente de calidad. A este respecto, DPD@escala se dirige al núcleo de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos y que se expresan en las propuestas de la Alianza Global por la Educación orientadas a mejorar los aprendizajes de forma más equitativa, con mayor equidad, igualdad de género e inclusión en sistemas educativos más eficaces y eficientes (Global Partnership for Education, 2019; Lewin, 2017). Asimismo, el DPD@escala se sustenta en el campo emergente del aprendizaje a escala (learning@scale), que se remite a entornos de aprendizaje mediados por las TIC para involucrar a un gran número de estudiantes, ya sea de forma remota o cara a cara (TPD@Coalition for the Global South, 2021).

Es en este marco que la Secretaría de Educación de Honduras y el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe - SUMMA, contando con el apoyo de la INNIES de la UPNFM, desarrollaron el proyecto “Adaptación y escalamiento de enfoques de desarrollo profesional docente en Honduras (2020-2022)”. Su propósito final ha sido generar evidencia sobre los procesos, actores y factores claves ligados al fortalecimiento de modelos de formación a escala que sean útiles para asumir el reto de la formación permanente de docentes en el país.

2.1 Modelo aplicado en Honduras: enfoque de investigación participativa en un marco de diseño, implementación y evaluación con los actores del sistema

El proyecto diseñó e implementó un modelo participativo en el que la Secretaría de Educación, con el personal técnico de la Dirección General de Desarrollo Profesional

DGDP, un equipo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, del Instituto de Investigación y Evaluación Educativa y Sociales INIIES, con la asistencia de SUMMA y el consorcio global de la TPD@scale coalition, planificaron, coordinaron, reflexionaron e implementaron un modelo de formación docente en conjunto con instancias locales de cinco departamentos del país y con los centros regionales.

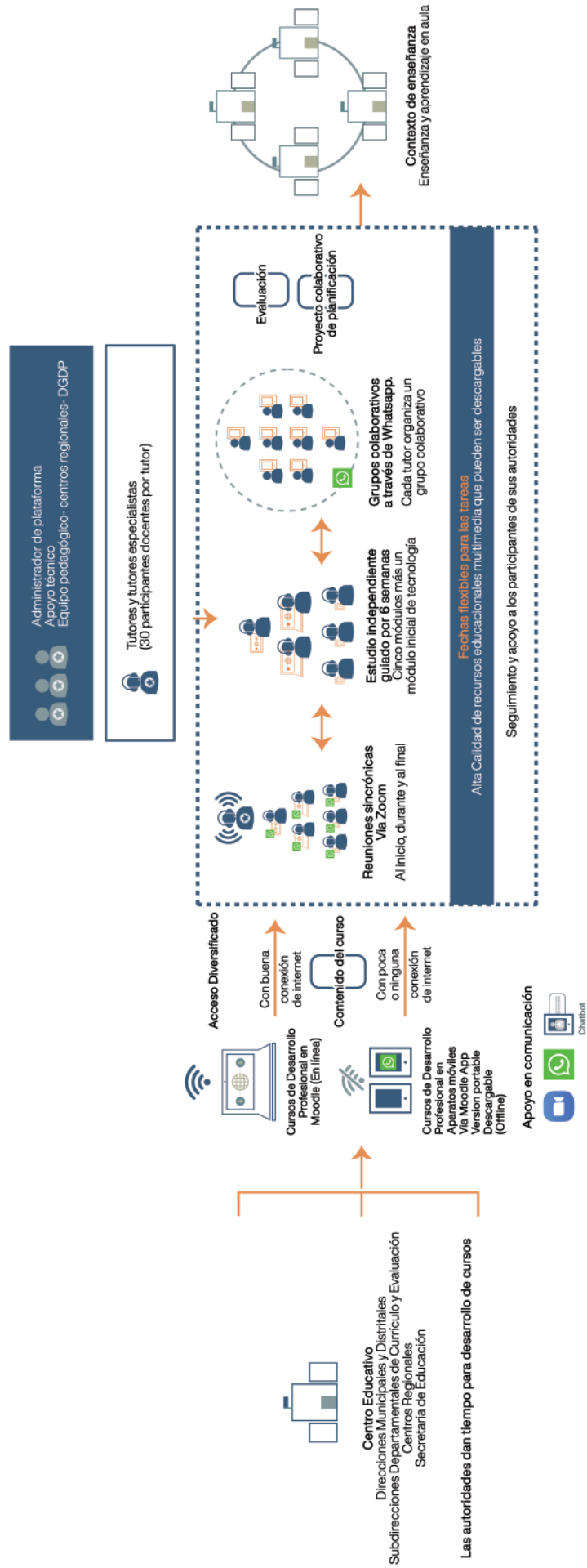
El proyecto se desarrolló desde mayo del año 2020 hasta el primer trimestre del año 2023. Los principales hitos que marcaron esta iniciativa están expresados gráficamente en la figura 1. La implementación estuvo a cargo principalmente de la Secretaría de Educación, y la UPNFM acompañando el proceso desde el componente de investigación.

Figura N° 1: Línea de tiempo del proyecto



Como se observa en la figura anterior, el proyecto se realizó en varias fases de trabajo: una primera etapa de contextualización, preocupada de obtener un diagnóstico claro de la situación de la formación permanente de docentes en el país. Especialmente importante fue caracterizar el trabajo que desempeña la DGDP con sus capacidades, recursos materiales y técnicos disponibles. Luego vino una fase de adaptación que implicó un proceso de identificación de los principios y lineamientos de desarrollo profesional docente adaptables al contexto hondureño, y que permitió diseñar un curso en línea a docentes de matemáticas del tercer ciclo. En un tercer momento se implementó el curso que alcanzó a más de 800 docentes de 5 departamentos del país: Francisco Morazán, La Paz, Atlántida, Cortés y Santa Bárbara. Esta experiencia de diseño bajo la coordinación del área curricular de matemáticas de la DGDP y los equipo de los centros regionales, ha sido identificada como un proceso de aprendizaje y fortalecimiento de capacidades de los equipos técnicos. A lo largo del proceso, el equipo investigador realizó la recolección, procesamiento y almacenamiento de la información que permitiera un análisis sistemático de la iniciativa.

Figura N° 2: Modelo de formación implementado en Honduras



El modelo parte del reconocimiento de que el sistema educativo en Honduras está organizado en diferentes niveles que poseen distintas responsabilidades en materia de formación permanente: direcciones municipales y distritales, subdirecciones departamentales de currículum y evaluación; centros regionales, DGDP, y la Secretaría de educación. El modelo buscó trabajar con la actual estructura del sistema escolar de manera de lograr compromiso y apropiación por parte de las autoridades a nivel departamental y distrital. Ejemplo de ello es que las autoridades locales concedieron tiempo a los docentes para realizar el curso, de manera que pudieran conectarse a la plataforma para realizar las actividades de formación en horario laboral.

De esta manera, el trabajo se insertó en el marco institucional del país haciendo uso de las capacidades del sistema. El modelo trabajó en un conjunto de 7 componentes:

1. Plataforma y entorno en línea para impartir el curso: Este sistema de administración de aprendizajes (LMS por sus siglas en inglés) es un componente crucial del modelo ya que facilita el acceso, confiabilidad y conectividad a la plataforma Moodle desde distintos dispositivos y lugares geográficos. La plataforma (<https://ibertel.se.gob.hn>) es el espacio digital que alberga los cursos y permite la capacitación docente. Debido a las ventajas de moodle, el modelo considera como parte del curso, una versión descargable del mismo (app the moodle), que no requiere estar conectado a internet para desarrollar las actividades de formación, un espacio de soporte para la comunicación vía Zoom, WhatsApp, y un chatbot ad-hoc creado para el curso.

2. Contenido del curso y diseño de aprendizaje: El contenido del curso estuvo centrado en matemáticas (Currículo Nacional Básico (CNB)) y fue desarrollado por profesores especialistas de matemáticas. El curso fue estructurado en seis secciones de acuerdo con un diseño instruccional, secuencia de actividades por el nivel de complejidad curricular, temporización para cada tipo de contenido y un portafolio específico de recursos creados para este curso. El modelo se diseñó siguiendo los criterios, recomendaciones y definiciones estipuladas por los lineamientos desarrollados por la DGDP, en sus acciones formativas; 30 horas es un curso de aprovechamiento, que cuenta con acompañamiento docente. Los Centros Regionales colaboran en el diseño de la capacitación cuando ésta se produce en el ámbito de la Secretaría de Educación.

3. Sistema de apoyo a los participantes: El apoyo a los docentes fue desempeñado en su mayoría por un facilitador con funciones de tutor. Se elaboró e implementó un programa de formación de tutores para fortalecer las capacidades de gestión de grupos, en la plataforma y en sesiones presenciales. Los tutores se organizaron bajo la dirección de un tutor-coordinador que aseguró la comunicación continua entre ellos. Se asignó una media de 30 profesores por tutor y se organizó un chat a través de WhatsApp que permitía la comunicación entre los tutores. El apoyo que los tutores prestaron a los docentes se dió en tres modalidades: i) la dinámica habitual e institucionalizada desarrollada por la DGDP, con seguimiento semanal de las tareas; ii) Un seguimiento "cercano" para aquellos docentes que tuvieron una participación irregular (no se conectaban o lo hacían muy pocas veces) y iii) una modalidad en la que no se realizaba un seguimiento periódico, pero se estaba

disponible, y la tarea final se entregaba individualmente o por parejas.

4. Proceso de evaluación: La evaluación se llevó a cabo basándose principalmente en el aprendizaje de contenidos del curso. Incorporó una combinación equilibrada de evaluación formativa y sumativa. Se consideró la realización de un trabajo final práctico entre pares, que permitiera la colaboración entre los participantes. El curso tenía fechas de asignación flexibles para facilitar la realización del curso por el mayor número posible de profesores.

5. Grupos de colaboración entre pares: Se promovió la colaboración entre docentes a través de un grupo de WhatsApp para favorecer el intercambio de conocimientos y compartir ideas. Esta dimensión colaborativa tuvo como objetivo estimular a los docentes a reflexionar sobre la relevancia del curso en su práctica en el aula.

6. Aseguramiento de la calidad: Este componente recorre transversalmente el curso y el modelo. Procuró asegurar la calidad de las múltiples actividades, contenidos y procesos del curso: el desempeño de los tutores; la alineación de los contenidos; las discusiones entre pares; los horarios y nivel de flexibilidad del curso; el involucramiento de los Centros Regionales y Direcciones Departamentales de Educación para asegurar la participación a nivel descentralizado; los recursos y materiales didácticos que pueden ser utilizados con los estudiantes; la evaluación que proporciona retroalimentación formativa; el acceso diferenciado desde distintos dispositivos y tecnologías para asegurar la equidad en la impartición del curso.

7. Apoyo de las autoridades locales: El modelo consideró el compromiso de los directores de los centros educativos, los directores distritales y técnicos de las direcciones departamentales. Esto permitiría la construcción de un mecanismo de monitoreo y coordinación que retroalimenta a las autoridades para la toma de decisiones emergentes dentro de un proceso de implementación y entrega del curso.

A considerar en el futuro

Un elemento que no estuvo presente en el modelo implementado, debido a las condiciones de cierre del sistema escolar en Honduras producto de la pandemia de COVID-19, fue el contexto escolar. Este componente podría considerar las oportunidades que existen dentro de la estructura de las Redes Escolares, a nivel local en Honduras, para desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje. Las Redes escolares se organizan a nivel municipal, reuniendo de 3 a 10 escuelas en un radio de 5 kilómetros. Los maestros de la red y los directores de las escuelas eligen la sede de la escuela y al director de la red.

2.2 Principios orientadores del desarrollo profesional a escala

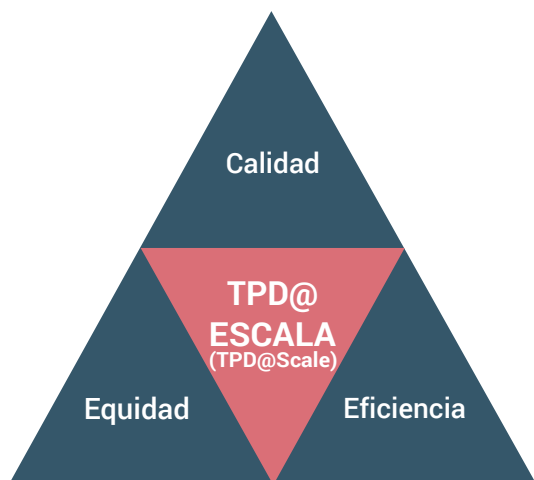


Figura N° 3: Objetivos de DPD@Escala (TPD@ Scale): para garantizar un DPD de alta calidad, equitativo y eficiente.

El modelo de desarrollo profesional docente aplicado en modalidad virtual en el caso de Honduras, buscó balancear los objetivos de calidad, equidad y eficiencia en el diseño e implementación del curso en línea. Como establece la perspectiva de DPD@escala (Lim et al., 2020; TPD@Coalition for the Global South, 2021) la calidad remite a la necesidad de proveer desarrollo profesional docente efectivo y ajustado al contexto donde los docentes realizan sus procesos de enseñanza. Todo ello, con el objetivo de favorecer los aprendizajes estudiantiles. La equidad por su parte, busca asegurar que todos los maestros participen activamente de los

procesos de aprendizaje profesional, atendiendo a las necesidades específicas de formación de los docentes que les permitan desarrollar un trabajo de calidad en sus aulas. Finalmente, la eficiencia apunta a resguardar la optimización de los insumos y recursos para lograr los resultados deseados. La figura 3 muestra que el DPD@escala es el resultado emergente del aseguramiento de la equidad, calidad y eficiencia de los modelos de formación profesional.

2.3 Metodología de investigación del proyecto

Estudiar el proceso de adaptación e implementación de un modelo de formación docente a escala en diversos contextos del país implicó diseñar una estrategia de investigación mixta que contempla técnicas de recolección y análisis de información tanto cuantitativas como cualitativas. El diseño de investigación consideró a toda la población de docentes de matemáticas del tercer ciclo de cinco departamentos del país, que alcanza a más de 1300 maestros. Sin embargo, producto de las diferencias en los números de docentes reportados a nivel central y local, se registró una matrícula total de 882 participantes: 129 participantes de Santa Bárbara; 247 de Francisco Morazán; 89 de La Paz; 248 de Corté y 169 de Atlántida. De este total, 208 abandonaron el curso, lo que representó casi un 24% de los docentes inscritos.

El diseño de la investigación recogió información de diferentes categorías de actores: docentes, tutores, directores de centro, directores municipales/distritales y personal de DGDP. Todos ellos participaron de la investigación y respondieron a diversos instrumentos de producción y recolección de datos: métricas de aprendizaje de la plataforma, contenidos del chat del grupo de whatsapp, encuestas en línea, grupos focales y entrevistas a maestros, directores de escuela, enlaces de currículum y evaluación y directores regionales. Junto con esto, se llevó a cabo un proceso de análisis de costos de esta iniciativa.

Los resultados que se presentan en este documento son algunos de los hallazgos más importantes del proceso de investigación del curso de formación en línea para 882 docentes participantes.

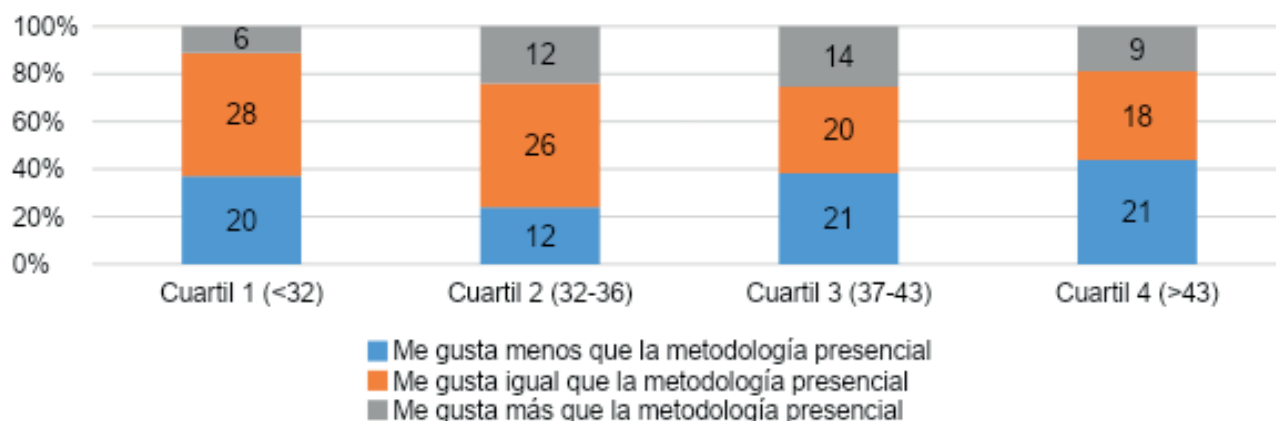
3. PRINCIPALES HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunos de los principales hallazgos del estudio. Estos resultados buscan servir de evidencia para informar futuros procesos de diseño e implementación de programas de formación profesional mediados por tecnologías. Estos resultados se relacionan con la disposición y habilidades de los docentes al aprendizaje en entornos virtuales; al modo en que se organizan actualmente dichos procesos formación en el marco institucional de Honduras y a los costos de implementar procesos de formación en línea.

3.1 La mayoría de los docentes expresan buena disposición para participar en desarrollo profesional docente (DPD) en modalidad virtual

De los docentes participantes en el proyecto un 20% señaló que prefiere la metodología virtual, un 44% indicó que le gustan igual ambas modalidades, y solamente un 36% respondió que prefiere que los cursos de DPD se desarrollen en forma presencial. Se puede concluir que hay un espacio de oportunidad entre los docentes hondureños ya que casi 2 tercios de los maestros consultados estaría de acuerdo con la modalidad virtual.

Figura No. 4: Preferencias entre modalidad virtual o presencial, según edad de los maestros



Fuente: Encuesta a participantes Fase de Campo II, N = 674

Junto con lo anterior, existe consenso entre los diferentes actores involucrados en el proyecto respecto a que no se están aplicando incentivos para que los docentes participen en actividades de DPD. Asociado a ello, las tareas de estos cursos son percibidas frecuentemente como una carga adicional a su trabajo habitual. Esta parece ser una de las razones que explican que la deserción de los cursos que se les ofertan sea bastante elevada. Uno de los participantes del estudio lo resumía de la siguiente manera:

... la mayor parte de los docentes no tiene motivación debido a diversos factores como: disponibilidad, tiempo, o apoyo por parte de los directores... (Fuente: Grupo Focal Tutores expertos DGDP)

A partir de lo señalado, se recomienda considerar en futuros procesos de formación, que junto con ampliar los programas de DPD en modalidad virtual, a nivel nacional, que estos se hagan, entre otros, tomando en cuenta las condiciones de conectividad, de tiempo, de apoyo a los docente y los tipos de incentivos que puedan generar una mayor motivación de parte de los docentes para participar en procesos de DPD.

3.2 Los docentes de mayor edad tienden a valorar menos, participar menos y desertar en mayor proporción de las actividades de DPD en modalidad virtual

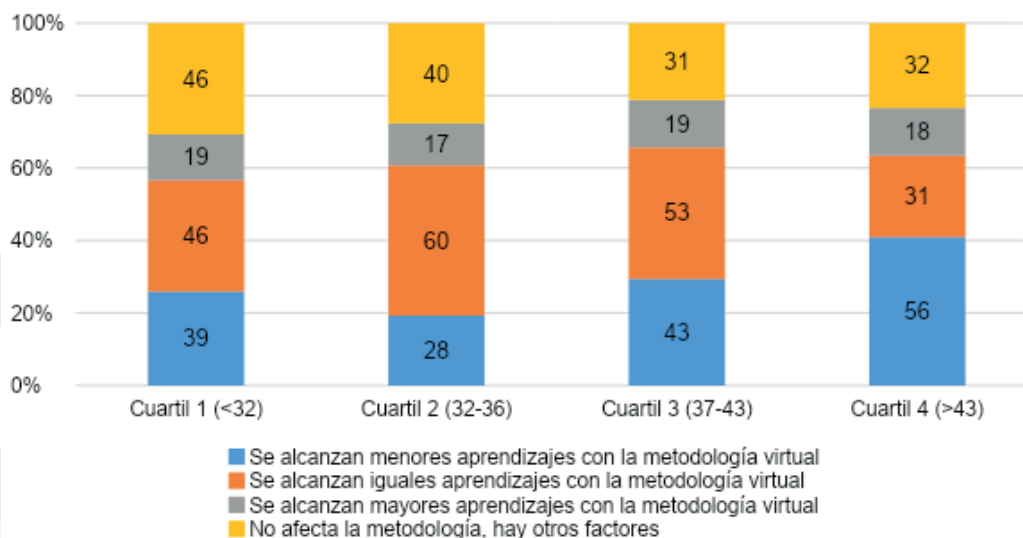
Los docentes de mayor edad son los que prefieren en mayor proporción cursos de DPD en modalidad presencial. Un 44% de los docentes del grupo de mayor edad (mayores a 43 años) expresaron esta preferencia de acuerdo a la encuesta a participantes (N = 674). El problema de fondo parece ser el de las habilidades digitales con las que cuenta este grupo de docentes de mayor edad. El personal que participó como tutores en los cursos lo expresaban así:

...se les presentaron altos problemas en las habilidades tecnológicas de los participantes, ya que en su mayoría eran docentes de mayor edad... (Grupo Focal tutores).

Pero tuvimos que hacerlo en grupos de WhatsApp y también sesiones, sesiones sincrónicas, porque hay gente que le cuesta mucho el manejo de la tecnología. Entonces hay que guiarlos, mostrarles cómo, cómo ver los videos, cómo responder algunas pruebas. (Grupo Focal tutores).

De forma análoga, la valoración respecto a los aprendizajes alcanzados según la modalidad aplicada está asociada a la edad de los docentes. Solamente un 26% de los participantes menores de 32 años consideran que con la metodología virtual se alcanzan menores niveles de aprendizaje, mientras que, para el caso de los docentes mayores de 43 años, esa proporción se eleva a 41%, tal como se ilustra en la Figura No. 5.

Figura N° 5: Valoración metodología virtual/presencial en relación con el aprendizaje alcanzado según edad de participantes (por cuartiles de edad)



Fuente: Encuesta a participantes Fase de Campo II, N =674).

Dado que una parte importante de los docentes de mayor edad presentan estas dificultades en sus habilidades tecnológicas (especialmente, pero no exclusivamente ellos), se recomienda implementar cursos de alfabetización digital para apoyarlos y motivarlos a participar activamente en eventos de formación permanente en modalidad virtual. Sería necesario realizar un diagnóstico previo para focalizar los esfuerzos en aquellos docentes con mayores dificultades y para ello se requiere información confiable tanto a nivel de las direcciones municipales o distritales, como de los mismos centros educativos.

3.3 Existe limitada coordinación entre los centros regionales de la DGDP y el personal de las direcciones departamentales en relación con las actividades de DPD

Un hallazgo interesante que se identificó en el presente estudio está referido al papel de los directores de centro y directores municipales/distritales en relación con los cursos programados por la DGDP. Se observó que el apoyo que brindan a la participación de los docentes en los cursos de DPD es muy escaso, limitándose al área de la gestión de permisos o selección de participantes. Frecuentemente, los directores distritales piden una cantidad particular de docentes a cada director de centro y este los selecciona. No hay un seguimiento a lo aprendido por los docentes ni cómo ello puede tener impacto en las aulas. Ello también se expresa en la falta de registros individualizados que permitan conocer en cuáles cursos ha participado cada docente, es decir, no existe un expediente de su trayectoria en DPD. Un participante de la DGDP señalaba al respecto:

La distrital le comunicó a mi directora y mi directora me mandó el comunicado que tenía que inscribirme al proceso de capacitación." (Entrevista docente participante Fase de Campo II).

...se propone un mayor involucramiento de las autoridades a nivel descentralizado, pudiendo ser más cercano y que estén más pendientes del docente que este participando... (Fuente: Entrevista Tutores expertos DGDP).

En contraste con el rol asumido por los directores de centro y directores municipales/distritales, que se limitan a hacer tareas de gestión administrativa en estos cursos de DPD, los profesionales "técnicos pedagógicos" de los Centros Regionales se consideran agentes clave y los principales responsables de estos procesos.

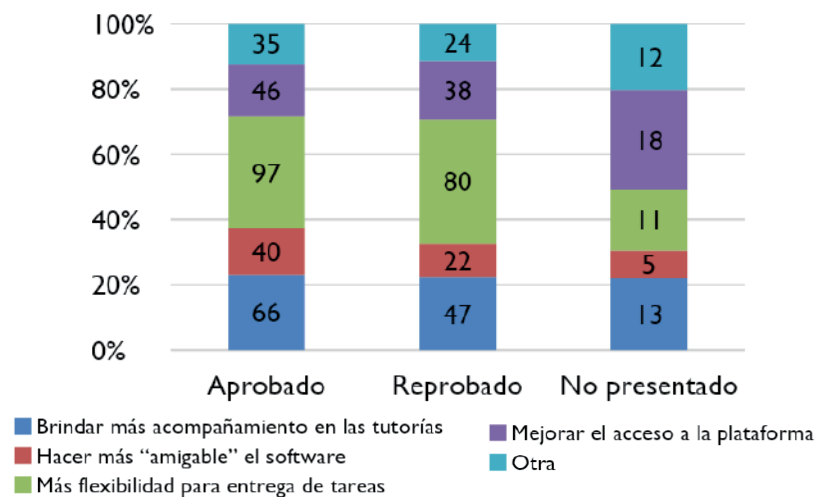
Bueno, los agentes claves, pues somos los técnicos pedagógicos. Nosotros, los técnicos pedagógicos somos los que nos llevamos esa gran cuota de responsabilidad porque somos los que hemos diseñado los procesos de formación, somos los que ejecutamos esos procesos de formación, somos los que evaluamos y somos los que le damos el monitoreo mientras se está desarrollando el curso, porque somos los que tenemos que estar pendiente 24/7, eso es así. (Fuente: Entrevista personal nivel central DGDP).

A partir de lo anterior se recomienda fortalecer la coordinación entre el trabajo de los Centros Regionales de la DGDP con las direcciones departamentales de educación en el ámbito de la DPD, tanto en relación con los contenidos, programación, selección de participantes, como en el acompañamiento durante y después de los eventos que se brinde a los docentes. Este apoyo puede concretarse en los diferentes niveles del sistema. En el nivel municipal/distrital, es necesario mejorar el apoyo prestado por los directores municipales/distritales a los profesores que participan en programas de DPD; a nivel del centro educativo, debería mejorarse el apoyo que prestan los directores de los centros a los profesores que participan en programas de DPD, para apoyar una participación eficaz y transferir el aprendizaje virtual a la práctica en el aula.

3.4 La estructura de los cursos virtuales requiere de mayor flexibilidad en su diseño, de actividades y tareas que se ajusten a las necesidades de los docentes y una plataforma que facilite la navegación y usabilidad

Otro de los hallazgos surgidos del proyecto remite al desafío de mejorar la equidad en el acceso a DPD de diferentes grupos de docentes. Esto puede pasar, entre otras cosas, si en el diseño de los cursos se considera una mayor flexibilidad en las fechas de entrega de las actividades y tareas de forma tal que aquellos docentes con limitaciones de tiempo, conectividad o disponibilidad de dispositivos, puedan cumplir con las obligaciones del curso. En la figura 6 se observan las recomendaciones que los docentes hacen al finalizar el curso de matemáticas. De particular interés es la alta valoración que existe por parte los docentes a la idea de tener una mayor flexibilidad para entrega de tareas, mientras que la votación más alta entre aquellos que no se presentaron al curso fue el mejorar el acceso a la plataforma.

Figura N° 6: Cuestionario a docentes al final del curso, reportado en Análisis Cuantitativo Fase II, página 21



A partir de lo anterior se recomienda robustecer la plataforma con características más amigables que faciliten a los participantes mantenerse y trabajar activamente en los cursos en que se han matriculado. Junto con ello, que el diseño de aprendizaje e instruccional de los cursos tome en consideración otorgar mayor la flexibilidad en el desarrollo de actividades y compromisos de evaluación del curso.

3.5 Existen problemas de conectividad y competencias digitales de los actores del sistema educativo: profesorado, directivos y personal técnico

Tanto a nivel central como en los centros regionales se evidencian problemas de conectividad y equipamiento. Esta es una condición básica a resguardar en procesos de formación en línea. Tal como surgió en un grupo focal con tutores expertos:

...el mayor desafío encontrado en su centro es la falta de equipamiento y conectividad para desarrollar un curso de calidad... fue trascendental para el desarrollo de las actividades, se tuvieron bastante problemas de conectividad, ya que los docentes estaban en las zonas altas y solamente podían trabajar los fines de semana o cuando bajaran a la ciudad. Resaltan que la mayoría de los docentes participantes se conectaban con el celular, y se reflejaban problemas en cargar la plataforma, ya que muchas veces la versión del teléfono limitaba el acceso... (Grupo focal de tutores)

Un hallazgo complementario al anterior es la necesidad de fortalecer las competencias técnicas del personal de la DGDP incluidos los centros regionales. Un director de centro regional lo expresa de la siguiente manera:

..Si habláramos de las capacidades técnicas, hay que fortalecer más las capacidades técnicas de los centros regionales, en cuanto a personal... en recurso humano hay que fortalecer el centro regional, en recurso tecnológico hay que fortalecer al centro regional, porque los técnicos pedagógicos, resulta que no están con tecnología ni de gama media. No estamos con tecnología ni de gama media, sino que estamos con una tecnología obsoleta... (Director de centro).

Dado que la DGDP es la instancia que facilita los procesos de formación permanente, se recomienda fortalecer los niveles de conexión a internet, con capacidad de resolver la comunicación de los empleados y de los maestros beneficiarios que puedan utilizar este servicio. Junto con ello, es necesario fortalecer las competencias digitales, y programas de alfabetización tecnológica y digital pueden ser un aporte significativo al modelo DPD a escala.

3.6 Los costos de las actividades de DPD desarrollados en modalidad virtual son significativamente menores a los asociados a modalidades presenciales

El proceso de costeo fue apoyado por un sistema de estimación de costo, desarrollado por Brookings Institution, C3 (por sus siglas en inglés Childhood Cost Calculator) en la plataforma Tangerine. Gracias a este proceso se pudo dar relevancia a la importancia de analizar los costos de este tipo de iniciativas. Ello se logró gracias al trabajo de un equipo que recolectó y clasificó la información. Para la estimación de costos, se consideraron parámetros del tipo i) duración de 6 semanas; ii) gastos de conexión para los tutores; iii) gastos en personal de soporte técnico; iv) gastos de mantenimiento de la plataforma y; v) gastos incurridos en la capacitación de los tutores.

Los resultados obtenidos mediante este proceso de costeo indican que considerando un curso de características similares al desarrollado por el proyecto en matemáticas, los costos de su implementación en modalidad presencial son hasta 5 veces mayores en comparación con la inversión necesaria para desarrollarlo en forma virtual. Como muestra la figura 7, los cálculos indican que en el escenario presencial los costos recurrentes son casi la totalidad del gasto, quedando solo un 5% de inversión, lo cual evidencia que, los gastos se incrementan significativamente en cada entrega, dificultando financieramente los procesos de escalamiento de la formación presencial.

Figura N° 7: Costos comparativos entre cursos en modalidades virtual (e – learning), mixta (b-learning) y presencial.



A partir de los datos anteriormente expuestos, se recomienda iniciar un proceso de análisis en mayor profundidad de lo que implicaría transitar a un modelo de formación permanente entregado solo en modalidad virtual. No sabemos cuán efectivos son, qué niveles de aprendizaje profesional logran cada uno de ellos, ni qué impactos tienen en la práctica en el aula. Producir mayor evidencia en los efectos de cada una de las modalidades estudiadas, es una responsabilidad prioritaria para los presupuestos públicos y las posibilidades de financiamiento.

En resumen, lo que se observa de estos hallazgos es que los desafíos de DPD en Honduras remiten a un conjunto de componentes que es necesario considerar al momento de planificar acciones de formación docente: i) entender a cabalidad la situación de las **TIC** y las habilidades digitales de los docentes; ii) diseñar **entornos de aprendizaje en línea** que promuevan la motivación y el compromiso de los docentes con las actividades formativas en línea; iii) considerar los elementos de la **política pública** que favorecen o restringen procesos de formación equitativos y de calidad y que contribuyen a la carrera profesional del profesorado; iv) mapear las **capacidades del sistema** para generar contenidos relevantes, proveer infraestructura y equipamiento o brindar apoyo a los docentes mientras acceden a procesos de formación; v) identificar los **canales de comunicación** y de manejo de la información que favorezcan una cultura de valoración de la formación permanente como parte de la carrera profesional de los docentes.

4. CONCLUSIONES

Reforzar los sistemas de desarrollo profesional docente a escala, resguardando la calidad, equidad y eficiencia en las actividades de formación, es una tarea fundamental para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proyecto realizado en Honduras ha permitido identificar aspectos claves para abordar de manera exitosa este desafío. Para ello, ha conducido una investigación participativa en el marco de un curso de formación en línea que buscó entender los factores determinantes que permiten dar un mejor acceso y una participación más equitativa a los docentes que ejercen su labor pedagógica en diversos contextos del país.

Las recomendaciones que se ofrecen en este reporte a los actores que conforman el ecosistema educativo de Honduras; Secretaría de educación, universidades, centros regionales, organismos internacionales y de cooperación, organizaciones de la sociedad civil, escuelas y docentes, no tienen otro propósito que contribuir al desarrollo de capacidades locales para diseñar e implementar modelos de formación docente efectivos, de calidad y equitativos; informar la política pública y la práctica pedagógica desde los resultados de la investigación sistemática y rigurosa, así como también, promover y articular espacios de colaboración entre los actores preocupados de la formación docente.

El proyecto “Adaptación y Escalamiento de Enfoques de Desarrollo Profesional Docente mediados por tecnología en Honduras” nos ha permitido evidenciar inicialmente que existe una buena disposición de los docentes a participar en procesos de desarrollo profesional docente en modalidad virtual, pero que los docentes de mayor edad tienden a valorar y participar menos en este tipo de cursos; a su vez, que se requiere mayor coordinación entre los diversos actores del sistema (centros regionales, direcciones departamentales, entre otros) en relación con la oferta de actividades de DPD; o que el diseño de los cursos debe considerar no sólo las habilidades digitales y el equipamiento tecnológico de los docentes y de la secretaría de educación, sino que también diseños de aprendizaje en línea que no repliquen actividades de formación presencial. Por último, parte de los resultados han mostrado que los costos de DPD desarrollados en modalidad virtual parecen ser significativamente más bajos que los costos de cursos en modalidad presencial.

Sin embargo, son muchos los desafíos de conocimiento que se abren en materia de formación docente en Honduras; ¿cómo avanzar hacia un sistema que asegure calidad y equidad en la participación de los docentes? ¿De qué manera los docentes se involucran activamente en procesos de aprendizaje profesional que les permita transformar su práctica pedagógica? ¿Cómo el sistema educativo y la secretaría de educación desarrollan una oferta de calidad que se ajuste a las necesidades de los diversos grupos de docentes del país? En definitiva, los aprendizajes obtenidos de esta experiencias abren nuevas interrogantes sobre cómo abordar el desarrollo profesional docente y la mejora de los aprendizajes en Honduras.

5. REFERENCIAS

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas Y Discusiones En La Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235–263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *McKinsey*, 41, 1–48. <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IisS-cript=EARTH.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=003423>

Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022). Moving Towards Successful Teacher Professional Development in the Global South.

Bruns, B., & Luque, J. (2014). Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development (Issue June).

FEREMA. (2002). Informe de Progreso Educativo Honduras. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbdv.200490137/abstract>

Global Partnership for Education. (2019). Improving Teaching and Learning.

Instituto de Estudios Peruanos (IEP), & Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>

Lewin, K. (2017). The Educational Challenges of Transition: Key Issues for Low- and Lower-Middle-Income Countries and GPE Toward 2030. August.

Lim, C. P., Tinio, V., Smith, M., Zou, E. W., & Modesto, J. E. (2020). Teacher Professional Development at Scale in the Global South. In *Education in the Asia-Pacific Region (Vol. 55)*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7018-6_28

Moya, E. (2021). Informe de país. Desafíos y oportunidades en el sistema educativo de Honduras (Serie Documentos de Trabajo SUMMA. N° 13).

Organización de las Naciones Unidas. (2021). Informe anual de resultados del sistema de las Naciones Unidas en Honduras 2020.

SUMMA. (2021). Experiencias de desarrollo profesional docente en América Latina en contextos COVID-19 y su vinculación con tecnologías digitales. <https://www.summaedu.org/recursos/experiencias-de-desarrollo-profesional-docente-en-america-latina-en-contextos-covid-19-y-su-vinculacion-con-tecnologias-digitales/>

TPD@Coalition for the Global South. (2021). Designing Teacher Professional Development @Scale for Equity in Education.

UNESCO. (2019). Teacher Policy Development Guide.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education.

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies Of Education*, 5, 5–21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5%0Awww.jospoe-gipes.com>

Wolfenden, F. (2022). TPD@SCALE Designing Teacher Professional Development with ICTs to Support System-Wide Improvement in Teaching. <https://tpdatSCALEcoalition.org/publication/tpdatSCALE-working-paper/>

ANEXO: AGRADECIMIENTO A LOS COLABORADORES DEL PROYECTO

SUMMA

Javier Gonzalez
Dante Castillo
Rosa María Moncada
Carlos Gonsales
Erick Nehring
Eddy Lagos
Andrea Lagos
Alejandra Canales
Yennifer Sepulveda
Paloma Gacitua
Soledad Ytuarte
Gabriela Avalos
Karla Fernandini

Equipo UPNFM

Mario Alas
Rusbel Hernandez
German Moncada
Mayte Berrios
Elma Barahona
Danny Guerrero
Carlos Veroy
Sandra Torres
Carla Paz
Aleyda Medina
Ana Rocio Castillo
Walter Borjas
Daniela Andrade
Yolani Carias

Secretaría de Educación

Daniel Esponda
Juan Vicente Rodríguez
Yeny Elvir
Emily Davila
Nidia Montoya
Diana Morazán
Yecy Escobar

Lesbia Rodríguez
Benjamín Vega
Fernando Zelaya
Rommel Peña
Lucidalia Carranza
Guillermo Varela

Equipo Pedagógico de DGDP y Centros Regionales

Donaldo Cárcamo
Luisa Herrera
Mirna Rodríguez
Rosa Fabrizia Sánchez
Carlos Roberto Flores
Miguel García
Edna Hernández

Tutores

Gloria Elizabeth Cruz
Jose Clemente Zelaya
Samantha Andreakis
Ansony Medina
Fanny Bonilla
Franklin Fugon
Geidy Lopez
Geydi Izaguirre
Hector Reyes
Oscar Valladares
Pamela Ulloa
Ruth Flores
Delmy Godoy
Nelson Mourra
Carlos Valladares
Josue Saucedo
Susan Galvez
Jorge Espinoza
Rudith Rivera
David Alvarado
Gisel Cruz
Virginia Martinez



SUMMA

Laboratorio de Investigación e Innovación para América Latina y El Caribe
Pocuro 2058, Providencia/ Santiago, Chile

www.summaedu.org

SUMMA, 2023, Derechos Reservados

