

Julio - Diciembre de 2020 | Año 27, número 44

ISSN: 1817-4221  
EISSN: 2664-5033

# < Paradigma >

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



PARADIGMA  
Revista de Investigación Educativa

## <Paradigma>

Revista de Investigación Educativa Número 44

### **Autoridades Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán**

Hermes Alduvín Díaz Luna

*Rector*

Bartolomé Chinchilla Chinchilla

*Vicerrector Académico*

José Hernán Montufar Chinchilla

*Vicerrector de Investigación y Postgrado*

José Darío Cruz Zelaya

*Vicerrector Administrativo*

Jenny Margoth Zelaya Matamoros

*Vicerrectora Centro Universitario de Educación a Distancia*

José Wilmer Godoy Zepeda

*Secretario General*

### **Equipo Editorial**

Russbel Hernández

*Director Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES)*

Danny Guerrero

*Investigador Asociado INIEES*

*Editor*

Elma Barahona

*Coordinadora de Investigación INIEES*

*Editores Asociados*

Yaredi Flores

*Diagramador*

## **Consejo Editorial**

Bienvenido Argueta – Universidad de San Carlos, Guatemala

Mauro Moschetti – Universidad de Girona, España

Maria Neves – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

María Rodríguez – Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Jose Viegas – Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías, Portugal

## **Comité Científico**

Suyapa Andino – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Cristina Cardona – Universidad de Alicante, España

Olvis Castro – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Olga Díaz – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Brent Edwards – Universidad de Hawái en Mānoa, Estados Unidos de América

Yenny Eguigure – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Jerson Figueroa – Universidad Tecnológica de Honduras

Carolina Flores – Universidad del Bio Bio, Chile

Clotilde Juárez – Universidad Pedagógica Nacional de México

Nelly Lagos – Universidad del Bio Bio, Chile

Gloria Lara – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Ana Merlo – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Iliana Parrales – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Ana Paz – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Luis Santos – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Carolina Soler – Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Elzebir Tejedor – Universidad de Panamá, Centro Regional de Coclé.

Nitzia Vásquez – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Jenny Zelaya – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

## **Comité de Árbitros Académicos**

Claudia Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

María Cruz – Universidad Centroamericana Simeón Cañas, El Salvador

Reyna Durón – Universidad Tecnológica Centroamericana, Honduras

Yeci Escobar – Dirección de Desarrollo Profesional Docente, Honduras

William Flores – Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense,  
Nicaragua

Antonio Giner – Universidad de Alicante, España

Silverio González – Universidad Nacional de Ecuador

Tomás Izquierdo – Universidad de Murcia, España

Ingrid Lipman – Universidad del Valle de Guatemala

Jorge López – Universidad del Quindío, Colombia

Sinthya Santos – Universidad de Este de Carolina, Estados Unidos de América

Sandra Silva – Universidad Federal de Pernambuco, Brasil

César Alvarado – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Santos Canales – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Mario Alas – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Claudia Sánchez – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

German Moncada – Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Ivette Rivera – Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Luis Alvarenga – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Asly Berrios – Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras



# Índice

Presentación. . . . .	7
<i>Russbel Hernández</i>	
Actuales condiciones pedagógicas para el desarrollo del módulo de Informática Contable en los institutos no gubernamentales de El Progreso, Yoro. . . . .	11
<i>Jeffry Saúl Rivas</i>	
Síndrome de burnout y plenitud existencial en los docentes de El Progreso, Yoro . . . . .	51
<i>Josué Donadín Álvarez, Rolando Afredo Ardón Ledezma</i>	
Validación de la percepción de los conocimientos metodológicos de los estudiantes del Centro Universitario Regional San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán . . . . .	75
<i>Pastor Umanzor</i>	
Enseñanza de Educación Física en la universidad pública de Honduras. Enfoques y perspectivas . . . . .	103
<i>Ernesto Betancourt Andino, José Luis Canto Ramírez</i>	
Acerca de Paradigma . . . . .	131
Política Editorial . . . . .	133
Norma Editorial . . . . .	137



# Presentación

*Russbel Hernández*

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), de manera periódica y constante, ha estado realizando publicaciones a través de la Revista Paradigma desde el año 1992 con el propósito que distintos actores apoyen sus decisiones y diseño de políticas o estrategias de intervención educativa derivada de información científica. Son 29 años de permanente publicación científica y este año 2020 no ha sido la excepción a pesar que todos los países han sido agobiados por una pandemia que ha generado inmovilidad en varias áreas, así como recortes presupuestarios que ha dificultado el desarrollo de las actividades de manera normal, pero la UPNFM ha seguido desarrollando la actividad académica adaptándose al contexto de la virtualidad y realizando publicaciones que serán de utilidad para distintos usuarios de información.

En esta ocasión me complace presentar a la comunidad educativa el Número 44 de Paradigma, Revista de Investigación Educativa, y que en esta edición está compuesta de cuatro artículos sobre temas de actualidad relacionados con el fenómeno educativo y respaldados con información empírica.

En el primer artículo, Rivas presenta información valiosa sobre el área de la informática contable en el que se forman los estudiantes del Bachillerato Técnico Profesional en Contaduría y Finanzas, que es la carrera que está ubicada en el tercer lugar en cuanto a la cantidad de estudiantes matriculados en el nivel medio del sistema educativo hondureño y por ello este artículo cobra relevancia. El estudio se realiza en los institutos del nivel medio en El Progreso, Yoro y da respuestas claves respecto a la infraestructura y la didáctica en el que se desarrolla el módulo de Informática Contable, el tipo de docentes que brindan la formación a los estudiantes en esta área. El artículo también presenta una estrategia de mejora para la formación en informática contable.

El segundo artículo, también está desarrollado en la ciudad de El Progreso, Yoro, pero abordando un tema de relevancia en la salud profesional de los docentes. El burnout o “síndrome de estar quemado o agotado” está categorizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una enfermedad ocupacional desde el año 2019 y que ha estado afectando a los docentes, entre otras profesiones, y en este estudio, Alvarez y Ardón, buscan analizar la relación con otra categoría recientemente estudiada en el campo educativo, como lo es la plenitud existencial. Estudiando una muestra probabilística de docentes de instituciones educativas públicas y privadas, el autor aplicó el Inventario de Burnout de Maslach y la Escala Existencial de Längle, Orgler y Kundi para presentar importantes hallazgos que amerita un análisis reflexivo por parte de los lectores.

Umanzor indaga en los conocimientos curriculares y metodológicos que tienen los estudiantes del Centro Regional Universitario de San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional y que aportan elementos para la discusión sobre la formación académica que están adquiriendo los estudiantes en la formación inicial docente.

Finalmente, Betancourth y Canto presentan un estudio en un área que en el país ha tenido pocas investigaciones, como lo es la educación física, y de manera particular tratan el asunto de los estilos de enseñanza de la educación física en las dos universidades públicas con la mayor cantidad de estudiantes matriculados en el nivel superior. Los autores realizaron el análisis de los estilos de enseñanza de los docentes a partir de la aplicación del Cuestionario del estudiante para observar y evaluar la clase en Docentes Universitarios de Educación Física. El estudio muestra hallazgos importantes tanto para los docentes y profesionales de la Educación Física, como para los interesados en el análisis de los estilos de enseñanza en el nivel superior.

El equipo editorial de la Revista Paradigma y las autoridades de la UPNFM, agradecen la importante contribución de los autores que someten sus manuscritos al proceso riguroso del doble arbitraje ciego y que aceptan e incorporan observaciones para la mejora de los mismos, también se les agradece a los revisores y a las revisoras que dedican su tiempo a leer con detalle cada artículo y que de manera responsable sugieren su publicación o rechazo.

La Revista Paradigma publica artículos de investigación originales, ensayos y reseñas de libros de interés y actualidad sobre la educación. Se anima a investigadores e investigadoras, docentes, así como a estudiantes de postgrado de la UPNFM y de otras instituciones para que envíen sus manuscritos, sus críticas, sus comentarios y sugerencias siempre en aras de promover el debate académico riguroso y el conocimiento científico sobre la educación. Seguimos comprometidos con la publicación científica en Honduras y esperamos que el presente número sea de interés y utilidad para cada persona que tenga acceso a la presente revista.



## **Actuales condiciones pedagógicas para el desarrollo del módulo de Informática Contable en los institutos no gubernamentales de El Progreso, Yoro.**

## **Current pedagogical conditions for the development of the Accounting Informatics module in the non-governmental institutes of El Progreso, Yoro.**

*Jeffry Saúl Rivas <sup>1</sup>*

### **Resumen**

El propósito de esta investigación es describir las condiciones pedagógicas actuales en que se desarrolla el módulo de Informática Contable, especialmente, las condiciones de infraestructura, el perfil docente que atiende el módulo, condiciones didácticas y la valoración que hace el estudiante sobre el desarrollo del módulo desde la perspectiva de su aprendizaje. La investigación se hizo con un enfoque cuantitativo y se analizaron nueve variables que permitieron llegar a conclusiones más precisas y obtener información que sirve de base fundamental para la elaboración de una propuesta, la cual consiste en estrategias de gestión sobre elementos de infraestructura, estrategias didácticas y de evaluación; por último, se proponen estrategias de selección y profesionalización docente. Estas estrategias tienen como propósito mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en el módulo de Informática Contable.

*Palabras clave: Informática contable, condiciones de infraestructura, perfil docente, condiciones didácticas, estrategias educativas*

---

<sup>1</sup>jeffryrivas@hotmail.com. Magíster en Educación para la Gestión Administrativa y Financiera. Instituto Oficial Perla del Ulúa. Honduras. <https://orcid.org/0000-0003-0330-6251>

Recibido 21 de septiembre de 2020 / Aceptado 29 de noviembre de 2020

## Abstract

The purpose of this research is to describe the current pedagogical conditions in which the Accounting Informatics module is developed, especially, the infrastructure conditions, the teaching profile that attends the module, didactic conditions and the assessment that the student makes about the development of the module from the perspective of his learning. The research was carried out with a quantitative approach and nine variables were analyzed that allowed to reach more precise conclusions and obtain information that serves as the fundamental basis for the elaboration of a proposal, which consists of management strategies on infrastructure elements, teaching and evaluation strategies; finally, strategies for selection and professionalization of teachers are proposed. These strategies are intended to improve the quality of the teaching-learning processes in the Accounting Informatics module.

*Keywords: Accounting informatics, infrastructure conditions, teacher profile, didactic conditions, educational strategies*

## Introducción

La contabilidad e informática son recursos básicos que proporcionan información importante en cualquier toma de decisión, la utilización de estos recursos de manera eficiente aporta una mejora continua en todos los procesos administrativos de una organización empresarial. Por otra parte, el software contable es un recurso que ha hecho eficiente los procesos de registro, almacenamiento, procesamiento y presentación de la información contable y financiera en el momento que se requiere.

Debido a la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación es que dentro de los procesos de formación en carreras afines a la administración general, la contabilidad y las finanzas; se han incorporado en los planes de estudio módulos curriculares de informática donde los estudiantes adquieren las competencias básicas de informática, búsqueda y selección de información; de igual manera competencias el uso de hojas de cálculos como el Excel u otros programas de Microsoft Office.

Con la implementación de los nuevos Bachilleratos Técnicos Profesionales en el sistema educativo hondureño en el año 2013 (PRAEMHO, 2007), se hicieron diversos cambios que originaron nuevos módulos curriculares dentro de la formación de los estudiantes. En estos módulos curriculares se asignaron o se reubicaron docentes sin tener las competencias en el área de la informática, área administrativa, contable y financiera; que son las que le permiten al docente planificar, diseñar, guiar y orientar procesos de enseñanza aprendizaje, y de evaluación dentro del módulo de Informática Contable. Esto condiciona la capacidad de la planificación pedagógica, metodológica y didáctica de los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que resulta difícil según Perdomo (2016) que un docente tenga un dominio “riguroso de lo que enseña y de la ciencia didáctica que posibilita llevar a cabo la pedagogización del conocimiento y las experiencias de aprendizaje” (p.105).

También es importante destacar la falta de recursos didácticos que tienen la mayoría de institutos no gubernamentales para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje en el módulo de Informática Contable. Para demarcar esta situación se ha podido observar que algunos institutos no cuentan con suficientes recursos informáticos ni libros de texto que se puedan utilizar para desarrollar los contenidos curriculares; por lo tanto, se dificulta la ejecución de actividades de enseñanza y aprendizaje que incluya prácticas contables usando como recurso un software contable; además, no se puede llevar a cabo un proceso de evaluación de los aprendizajes haciendo uso de los recursos informáticos.

Es preciso señalar que según estudio exploratorio con los docentes, se ha identificado que los estudiantes “no tienen una base sólida de conocimientos previos en contabilidad, finanzas, matemáticas e informática” (J. Hernández, comunicación personal, 08 de febrero del 2018). Esto constituye una dificultad para los procesos de adquisición del aprendizaje en el módulo de Informática Contable; ya que de alguna manera se obliga a realizar una readecuación pedagógica y didáctica corriendo el riesgo de que el tiempo no sea lo suficiente para cubrir todos los contenidos que constituyen la competencia del módulo.

La investigación parte de una evaluación curricular y es pertinente en el marco del Currículo Nacional Básico y está en las líneas de estudio de la Universidad Pedagógica

Nacional Francisco Morazán (UPNFM) dentro del sistema educativo nacional en los cambios o reformas curriculares hechas por el sistema educativo formal. Además, los resultados de esta investigación podrían servir de marco referencial, proporcionando una base de conocimiento para realizar futuras investigaciones en diferentes contextos. Los resultados que generó esta investigación, podrían servir de base para que las autoridades de la Secretaría de Educación y de los centros educativos tomen decisiones en beneficio de la calidad educativa. Se identificaron necesidades de capacitación de los docentes y la investigación sirvió de base para elaborar una propuesta con el fin de mejorar la calidad de la educación y garantizar la adquisición de las competencias profesionales por parte de los estudiantes.

## **Objetivos de Estudio**

### ***Objetivo General***

Analizar las actuales condiciones pedagógicas para el desarrollo del módulo de Informática Contable en el duodécimo grado de Bachillerato Técnico Profesional en Contaduría y Finanzas, de los institutos no gubernamentales de El Progreso, Yoro, durante el I semestre del año 2018.

### ***Objetivos Específicos***

1. Identificar las condiciones de infraestructura en las que se desarrolla el módulo de Informática Contable.
2. Describir el perfil del docente que atiende el módulo de Informática Contable en los institutos no gubernamentales de El Progreso, Yoro.
3. Describir las condiciones didácticas en las que se desarrolla el módulo de Informática Contable.
4. Identificar la valoración que hacen los estudiantes sobre el desarrollo del módulo de Informática Contable, considerando las condiciones de infraestructura, perfil docente y condiciones didácticas.
5. Proponer una serie de estrategias para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el módulo de Informática Contable.

## **Discusión Teórica**

Los autores como Coll (1992), Grundy (1998), Stenhouse (1991), Zabalza (2000), Taba (1976), Arnaz (1981) aporta importantes lineamientos teóricos sobre la teoría curricular que sirven de sustento para el diseño del currículo escolar en cualquier sistema educativo. El currículo como recurso normativo orienta las prácticas educativas porque contiene “una declaración de finalidades o de objetivos específicos, una selección y organización de contenidos, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de resultados” (Taba, 1976, citado por Díaz, Gónzales, Pacheco, Saad, & Rojas, 2008, p.18).

El docente es el responsable de poner en práctica el currículo y de realizar ciertas readecuaciones debido a los cambios o necesidades del entorno educativo. Ante esta situación, el currículo tiene que permanecer “abierto a una discusión crítica que pueda ser trasladado efectivamente a la práctica educativa” (Meza, 2012, p. 8); asimismo, el currículo tiene que ser evaluado para diagnosticar sus fortalezas, debilidades y facilitar toma de decisiones. Esta evaluación curricular se debe realizar para saber si se cumple lo diseñado y “determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo” (Díaz, 1990, p. 133).

La evaluación del currículo se considera una tarea de investigación en el marco de las ciencias sociales, con una perspectiva vinculada a la evaluación de una parte del currículo, donde se reconoce al evaluador como un investigador, que está obligado a construir el objeto de estudio y elaborar la fundamentación conceptual con que realizará la indagación del objeto de estudio y entregará los resultados que será un informe de investigación (Díaz, 2005).

El presente estudio parte de una evaluación curricular propuesta por Díaz Barriga, 2005, como modelo de investigación, donde la autora establece tópicos puntuales que le permite al investigador enfocarse en un objeto de estudio específico dentro de los fundamentos de un currículo y del funcionamiento de un plan de estudios. Para llevar a cabo la evaluación se sustenta con lineamientos de los Planes y Programas de Estudio de Educación Media

especialmente del programa del Bachillerato Técnico Profesional en Contaduría y Finanzas (PRAEMHO, 2007), además, del Manual de Puestos y Salario Docentes de la Secretaría de Educación donde se describe el perfil docente y las competencias requeridas para desempeñar funciones de docencia (Secretaría de Educación, 2017).

Otra de las líneas teóricas que respaldan la investigación, es las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como recurso didáctico para el aprendizaje de los contenidos del módulo curricular; de igual manera, la teoría sobre los elementos del proceso didáctico citados por Medina y Mata, 2009; Mattos, 1974; y la evaluación de los aprendizajes por Pimienta, 2008; Pimienta 2012; Díaz y Hernández, 2007; que sirven de fundamento teórico en el proceso de la investigación y en la elaboración de las estrategias propuestas en el presente estudio.

### ***Condiciones de infraestructura***

Una de las estructuras físicas que debe tener todo centro educativo para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje es el Laboratorio de Computación, que según Nakazawa et al., (2018) es “el espacio educativo construido dentro de un inmueble dotado de equipamiento y los medios necesarios para la enseñanza y el aprendizaje de la informática” (p.43). Son recursos tecnológicos que en la mayoría de los casos se les asocia potenciales pedagógicos, didácticos y tecnológicos; además, se utilizan en la enseñanza y aprendizaje del uso y manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

El mobiliario del Laboratorio de Computación debe estar diseñado de acuerdo a las características físicas del estudiante, ya que “el tamaño físico del cuerpo, interviene en el diseño del mobiliario; pues debe posibilitar donde apoyar la espalda, piernas, cabeza, brazos, y que permita el rozamiento con otras superficies, ya que estos son elementos que actúan como estabilizadores del cuerpo” (Panero & Zelnik, 1998, citado en Flores et al., 2017, p.32).

Otro elemento importante de infraestructura es el acceso a Internet, ya que por muchas razones es el medio de información más democrático que existe en la actualidad. Permite

enviar y recibir mensajes por correo electrónico; colocar un objeto de información en un espacio virtual con una dirección específica, de modo que el resto de los individuos conectados a Internet puedan acceder a él (Semenov, 2005, p.60). Es necesario tener acceso a Internet en los Laboratorios de Cómputo o centro educativo, ya que el docente debe hacerlo útil como recurso de aprendizaje. Según Valzacchi (2003) el Internet como recurso de aprendizaje es útil porque permite que el docente colabore con otros a través de foros de discusión en donde puedan intercambiar sus experiencias y mejorar el desempeño, también se puede encontrar material y recurso didáctico con el que se pueda trabajar en el aula; y por último se puede encontrar información complementaria de una actividad de enseñanza aprendizaje y nuevas oportunidades de formación profesional para el docente.

### ***El Software del Módulo de Informática Contable***

En el plan curricular del módulo de Informática Contable se sugieren recursos didácticos como las hojas de cálculo en Microsoft Excel, software de contabilidad (Mónica 8.5) y la página electrónica de declaración de impuestos DET-Live (PRAEMHO, 2007). Un software contable “permite registrar y procesar las transacciones generadas de una actividad económica, sean ventas, compras, créditos; logrando sistematizar y simplificar dichas operaciones aplicando los cálculos necesarios para sus registros efectivos que orientan el manejo adecuado de las transacciones de una empresa” (Pico & Núñez, 2018, p. 23).

### ***Perfil del Docente***

La formación inicial del docente debe de estar acorde a los cambios apresurados de la sociedad y que le permita en la práctica un mejor desempeño de sus funciones, ya que una formación inicial fuera del contexto histórico y social por si misma resulta “insuficiente al ser contrastada con los cambios acelerados que se dan en la sociedad ya que presentan exigencias que requieren de la investigación, el trabajo colaborativo y la innovación como vías integradas al desempeño docente” (Perdomo, 2016, p.96). La formación docente tiene que tener un enfoque curricular basado en competencias, pues una formación docente basada en competencias es aquella que integra los tres saberes; “el saber conocer, el saber hacer y el saber ser” (Tobón, 2005, p. 174). Con este enfoque el docente tiene los conocimientos,

habilidades y destrezas para llevar a cabo la práctica educativa, asimismo, demuestra en su quehacer educativo tener los valores, principios, conductas y actitudes que de alguna manera influye en la formación integral de los educandos. La formación inicial y permanente del docente debe de estar enmarcada en el profesionalismo autónomo, innovador, flexible, participativo, con alto grado de liderazgo, donde pueda escoger con fundamentos los métodos que considera más idóneo para sus alumnos (Avalos & Nordenflycht, 1999).

### ***Acompañamiento Pedagógico***

Es un espacio formativo para el docente que puede recibir de un grupo de personas especialistas en el área educativa durante sus prácticas pedagógicas; de esta manera el acompañamiento pedagógico es un proceso que “orienta, dialoga, cuestiona, confronta con resultados, ayuda a ver debilidades y fortalezas; recuerda compromisos acordados, propone alternativas, anima y asegura la continuidad de los planes” (Hurtado & Paredes, 1999, citado en Carrasco, 2009, p.33). Además, el acompañamiento pedagógico es un proceso donde el docente mejora su práctica educativa debido a que se crean “espacios de diálogo, análisis de situaciones, intercambio de ideas, creencias y valores, la crítica constructiva; y las posibilidades teóricas prácticas de proponer, experimentar, interpretar y evaluar las acciones educativas” (Perdomo, 2013, p.74)

### ***Elementos del Proceso Didáctico***

Los elementos del proceso didáctico son el alumno, el maestro, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, los recursos didácticos, los métodos, las técnicas y los procedimientos didácticos (Medina & Mata, 2009).

El alumno como elemento del proceso didáctico es el factor personal decisivo en la situación escolar; es activo y emprendedor; para él se organiza la escuela y se administra la enseñanza; los profesores están a su servicio, para orientarlo e incentivarlo en su educación y en su aprendizaje, con el fin de desenvolver su inteligencia y formar su carácter y personalidad (Mattos, 1974). Para Raymond Wheeler (citado en Mattos, 1974, p. 7) el profesor “es un técnico en ingeniería humana, ya que él es el principal responsable de la modelación de la

inteligencia y de la personalidad de sus alumnos.” Actualmente, el docente “actúa como elemento que estimula, orienta y controla el aprendizaje de los alumnos, adaptando la enseñanza a su capacidad real y a sus limitaciones, aclarando sus dudas y ayudándoles en sus vacilaciones y dificultades” (Mattos, 1974, p. 31).

Los contenidos son “el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los estudiantes se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Coll, 1992, p. 188). En efecto, los contenidos son los conocimientos de las diferentes ciencias, las habilidades, las actitudes y las conductas, es decir, todo aquello que sea objeto de aprendizaje. Los recursos didácticos son los medios de enseñanza que constituyen distintas imágenes y representaciones que se confeccionan especialmente para la docencia; también, abarcan objetos naturales e industriales, tanto en su forma natural como preparada, los cuales contienen información y se utilizan como fuentes de conocimiento, algunos de ellos son objetos impresos y medios sonoros o de proyección informáticos; por ejemplo, las hojas de trabajo, colores, juego geométrico, papel milimétrico, película, presentación en Power Point, libro de texto, discos compactos, modelos, etcétera (Pimienta, 2007).

Por otra parte, el método didáctico “orientan, muestran el camino, el sendero a seguir, nos permiten trazar un rumbo en busca de un objetivo, una meta, una finalidad o un fin” (Torres & Girón, 2009, p. 57). Ahora bien, las técnicas “son maneras racionales y que la experiencia demuestra que son eficaces de conducir una o más fases del aprendizaje escolar y que puede ser llevado a cabo por medio de una serie de procedimientos didácticos” (Mattos, 1974, p. 87). Siguiendo el orden de ideas del mismo autor el procedimiento didáctico “son los segmentos o series de actividades docentes en determinada fase de la enseñanza. Ejemplos: procedimiento de interrogatorio, de demostración, de explicación, de corrección de tareas, organización y aplicación de pruebas objetivas”.

### ***Evaluación de los Aprendizajes***

Según Marchesi y Martín (1998, citado en Díaz & Hernández, 2002) la evaluación permite hacer adaptaciones de las actividades de enseñanza y aprendizaje para proporcionar ayudas

en el momento que se detectan los problemas, plantear actividades de refuerzo según el grado de consecución de los objetivos y reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje. En la evaluación de los aprendizajes se evalúan conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los conocimientos conceptuales son los conceptos, hechos y principios de una unidad curricular; los contenidos procedimentales es un conjunto de acciones coordinadas que incluyen métodos, técnicas, procedimientos y habilidades o destrezas para ejecutar una tarea; y finalmente los conocimientos actitudinales son los valores, actitudes y normas compartidas por un grupo de individuos y que se pueden observar en las conductas y comportamientos de las personas (Zabala, 2000). Para evaluar y medir estos conocimientos se debe diseñar y aplicar las técnicas e instrumentos de evaluación que permita identificar y validar los resultados obtenidos con los esperados.

### ***Fases de la Evaluación***

La evaluación inicial tiene un “fin diagnóstico que llevará a tomar decisiones sobre la orientación del proceso al inicio del ciclo escolar” (Pimienta, 2008, p. 38). Identificando los conocimientos o las capacidades cognitivas necesarias para el nuevo programa de aprendizaje y de ser necesario hacer regulaciones pedagógicas para que los conocimientos “puedan ser recuperados intencionalmente en el proceso de enseñanza para establecer relaciones significativas con la información nueva a aprenderse” (Miras, 1993, citado en Díaz & Hernández, 2007, p. 398).

Por otra parte, evaluación formativa tiene como finalidad “regular el proceso enseñanza y aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias y actividades) al servicio del aprendizaje de los alumnos” (Allal et al., 1979, citado en Díaz & Hernández, 2007, p. 406). Esta fase de de evaluación se realiza supervisando constantemente el desempeño del estudiante en las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje con el fin de identificar aquellas dificultades o errores que conlleve a realizar las modificaciones o adecuaciones en el momento oportuno para beneficio del aprendizaje del alumno. Este tipo de evaluación está dirigida a la mejora continua de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y permite

la retroalimentación de manera constante durante el proceso del aprendizaje; ya que se puede tomar decisiones de reestructuración de contenidos, readecuación de la metodología didáctica, intervención para mejorar el clima de aula y visitar o hablar con los familiares del alumno. Es decir, durante el proceso se detecta disfunciones y se ponen remedios que contribuyen a que los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes mejore y no esperar al final donde se puede obtener resultados de reprobación (Pimienta, 2008).

Por último, la evaluación sumativa tiene como fin “verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas.” Provee información con la que se pueden tomar decisiones acerca de una “calificación, acreditación o certificación” (Díaz & Hernández, 2007, p. 413). Con una serie de técnicas e instrumentos de evaluación se puede recoger datos que permita emitir juicios de valor sobre la validez del proceso y de la situación en que se encuentra cada uno de los alumnos en relación con la consecución de los aprendizajes propuestos. Además, sirve de base para hacer readecuaciones, regulaciones e intervenciones pedagógicas de manera proactivas con los alumnos (Medina & Mata, 2009).

### ***Técnicas e Instrumentos de Evaluación***

Las técnicas de evaluación son “cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento para obtener información adecuada a los objetivos y finalidades que se persiguen. Además, cada técnica se le debe exigir ciertas características que garanticen al máximo su validez y fiabilidad para evaluar el aprendizaje” (Fernández, 2010, p. 26). Entre las técnicas de evaluación se puede citar la observación de las actividades realizadas por los alumnos, preguntas exploratorias, trabajos y ejercicios hechos en clases y fuera de las clases, los portafolios, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, y las pruebas o exámenes escritos (Díaz & Hernández, 2007).

Los instrumentos de evaluación “son el medio específico que permite la emisión de una valoración” (Pimienta, 2012, p.40), es decir, son los que permiten medir niveles de desempeño ya sea de tipo cualitativo o cuantitativo comparándolos con los productos del aprendizaje, por lo tanto, es importante que el profesor utilice aquellos que permita tener

una mayor objetividad al momento de medir el desempeño de los estudiantes en algunas actividades o estrategias de aprendizaje. Los instrumentos de evaluación más utilizados son “las rúbricas, los cuestionarios, las guías para evaluar portafolios, las pruebas objetivas, lista de cotejo, guías de observación y los diarios de clases (Pimienta, 2008, p. 29).

### ***Número de Estudiantes por Sección***

El número de estudiantes por sección es un factor muy importante, ya que de ellos depende la interacción en el aula, las oportunidades de aprendizaje y la atención personalizada que hace el maestro con los estudiantes. En los diferentes niveles educativos de Honduras, el número de estudiantes por sección está establecido en el art. No. 26 del reglamento de centros educativos de la Ley Fundamental de Educación, que establece literalmente que:

Las secciones de cada año de estudio del nivel no podrán exceder de treinta (30) educandos de ambos sexos. Cada asignatura de sección deberá ser atendida por un docente que reúna el perfil y los requisitos establecidos en el Manual de Clasificación de Puestos y Salarios. (p.177)

Un estudio hecho por Dockendorff (2015) concluye que actualmente hay consenso en torno a la idea de que los cursos reducidos ofrecen mejores oportunidades de aprendizaje, pero no causan una mejor enseñanza, ya que la relación entre el tamaño del curso y los logros de aprendizaje no es directa y está mediada por procesos de aula intervinientes. Los cursos reducidos permiten una relación de maximización del tiempo de instrucción y la individualización de la enseñanza; al disponer el docente de más tiempo por estudiante producto de una reducción del tiempo dedicado a labores administrativas y de control de la disciplina, las interacciones profesor-alumno aumentan y con ello la frecuencia y calidad de la retroalimentación, facilitando la reflexión y la corrección del error. Además, los cursos reducidos favorecen la visibilidad de todos los estudiantes, afianzan el sentido de pertenencia al grupo y un mayor compromiso hacia el aprendizaje. Los docentes son menos rígidos y punitivos; mejoran la efectividad y calidad de los aprendizajes con conductas dentro del aula que aumentan las estrategias pedagógicas impactando en la satisfacción de los alumnos y docente.

### ***Los Horarios de Clases.***

Según el art. No.158 de la Ley Fundamental de Educación “la hora clase es el tiempo efectivo que destinan los docentes en función docente, y que la hora clase tiene una duración de 45 minutos” (Secretaría de Educación, 2014, p. 58). Los horarios de clases se hacen en virtud de la cantidad de horas a la semana que tiene cada módulo curricular, la cantidad de horas clases para los Bachilleratos Técnicos profesionales está determinado en los planes y programas de Bachilleratos Técnicos Profesionales diseñado por PRAHEMO.

Marín y Maya, (2015) proponen un modelo de programación de horarios donde se maximicen “la cantidad de bloques por materias, es decir asignaciones de dos horas seguidas de la misma clase, lo que favorece el proceso de aprendizaje, beneficia la agenda de los profesores al disminuir tiempos ociosos entre clases, y favorece los costos y acuerdos contractuales con la institución” (p.47). Este modelo permite un tiempo estimable para desarrollar metodologías didácticas, principalmente aquellas clases que requieren mucho más tiempo para poder explicar ejercicios demostrativos, dar instrucciones, desarrollar actividades de aprendizaje, evaluar y retroalimentar los aprendizajes. La asignación de horarios en bloque de dos horas clases permite la disminución de tiempos muertos entre clases para un mismo docente, el aumento de la eficiencia de las clases ya que no se mezclan muchas materias con poca relación conceptual en un mismo día; y por último, mejora la calidad de estudio de los alumnos por no recibir muchas clases con temas pocos relacionados (Marín & Maya, 2015).

### **Métodos y Materiales**

#### ***Enfoque de Investigación***

La investigación se realizó desde el enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014); donde se aplicaron técnicas cuantitativas para la recolección de datos y se utilizaron gráficos, tablas y porcentajes para medir, cuantificar, verificar, analizar e interpretar los datos de las nueve variables que fueron objeto de estudio; lo que permitió dar respuesta a las preguntas de investigación y se logró identificar las condiciones de infraestructura,

describir el perfil docente, describir las condiciones didácticas e identificar la valoración que hacen los estudiantes sobre el desarrollo del módulo de Informática Contable, considerando las condiciones de infraestructura, perfil docente y las condiciones didácticas.

### ***Tipo y Diseño de Investigación***

El tipo de investigación con que se llevó a cabo este trabajo es descriptivo, el cual según Hernández, Fernández, y Baptista, 2014, p. 92 “busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a un análisis.” Es decir, este tipo de investigación busca caracterizar el objeto de investigación, identificando las variables para una descripción y análisis de los datos. El tipo de diseño de la investigación es no experimental o *expost-facto*, ya que se realizó sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observaron los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos, esto es de acuerdo a lo que plantea (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p.142).

### ***Variables***

Las variables que fueron objeto de estudio y de análisis en relación a las condiciones de infraestructura son: disponibilidad de mobiliario, equipo de informática y acceso a Internet, condiciones físicas del Laboratorio de Computación, y los programas utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje. En cuanto al perfil docente se estudiaron y analizaron las variables de perfil docente y acompañamiento pedagógico; y en las condiciones didácticas se estudiaron y analizaron los elementos del proceso didáctico, conocimientos previos, número de estudiantes por sección y los horarios.

### ***Población y Muestra***

La población está constituida por 280 estudiantes del duodécimo grado del Bachillerato Técnico Profesional de Contaduría y Finanzas de cuatro institutos no Gubernamentales que son los únicos que ofrecen la carrera en el Municipio de El Progreso, Yoro. También, forman parte de la población cinco docentes que imparten el módulo curricular. En el

caso de los estudiantes, el diseño de la muestra es probalístico, donde los elementos se seleccionaron de manera aleatoria y se decidió tomar una muestra del 50% de los estudiantes para tener mayor representatividad de la misma y obtener datos más confiables y precisos. En el caso de los docentes la muestra es no probabilística, y en donde se seleccionaron los cinco docentes, es decir, el 100% de la población.

### ***Instrumentos de Investigación***

Se utilizaron 3 instrumentos de investigación los cuales pasaron por un proceso de validación, entre ellos un cuestionario que fue aplicado a los estudiantes; una lista de cotejo que se contestó realizando visitas a los laboratorios de computación y al departamento de consejería de cada instituto; además, se realizaron observaciones de las clases para poder contestar algunas preguntas de la lista de cotejo. Por último, se aplicó una entrevista a los docentes con el propósito de obtener datos cualitativos o cuantitativos que permita profundizar y enriquecer los análisis, responder objetivamente las preguntas de investigación, llegar a conclusiones más precisas y que los hallazgos sirvan de fundamento para la propuesta de estrategias orientada a la mejora de la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el cuestionario se trató en la medida de lo posible solo incluir preguntas cerradas, que “son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas y resultan más fáciles de codificar y analizar” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 127). Con las respuestas del cuestionario se busca conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre las variables de disponibilidad de mobiliario y equipo informático, acceso a Internet, condiciones físicas del laboratorio de computación, software utilizado en los procesos de enseñanza aprendizaje, perfil del docente, elementos del proceso didáctico y conocimientos previos con que inician el módulo curricular. Los ítems se agruparon en tres categorías mediante un proceso de recodificación para conocer la dirección de la escala. En este sentido las puntuaciones 1 y 2 se codificaron como “no aceptable”, la puntuación 3 como “indeciso” y las puntuaciones 4 y 5 como “aceptable”. De acuerdo a los datos de la muestra se presentan seis gráficas con su respectivo análisis; además, por el nivel de significancia

de algunos datos para esta investigación, se cruzan tablas que ayudan a profundizar el análisis e interpretación de la información obtenida

### ***Análisis de Datos***

Tomando en cuenta, las estrategias de recolección de datos y siguiendo una coherencia metodológica, lo más recomendable para procesar y analizar la información cuantitativa es utilizar una técnica estadística. En este caso, se decidió utilizar SPSS estadístico que “es un paquete estadístico de análisis de datos de aplicación en la investigación de las ciencias sociales y económicas. Contiene programas capaces de realizar desde un simple análisis descriptivo hasta diferentes tipos de análisis multivariante de datos” (Pérez, 2004, p. 16). La información obtenida en las entrevistas se procesó y se analizó por variables, en donde se utilizaron técnicas de reducción, sistematización y conclusiones de los datos.

### **Resultados**

En este apartado se presentan gráficos de los datos obtenidos del cuestionario, además, se presenta algunas tablas con datos cruzados del cuestionario y de la lista de cotejo con el propósito de profundizar los análisis sobre las variables que son objeto de estudio. También se hace uso de datos cualitativos obtenidos de la entrevista que permite enriquecer los análisis, responder a las preguntas de investigación y llegar a conclusiones más precisas.

Figura 1

*Disponibilidad de mobiliario, equipo de informática y acceso a Internet*

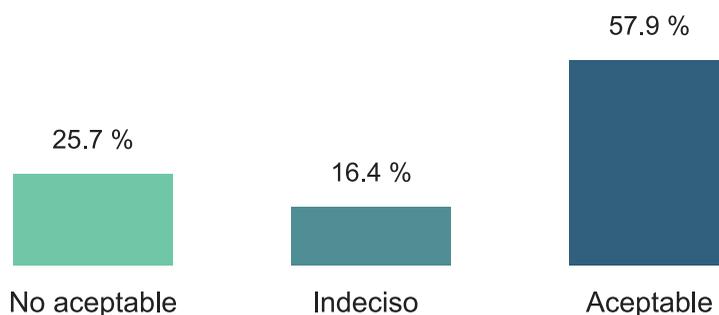


Tabla 1

Disponibilidad de computadoras y acceso a Internet

Instituto	Sección	Cantidad de Estudiantes	Cantidad de Computadoras	Acceso a Internet
José Simón Azcona Hoyo	12- 1 BTPCF	28	50	Si
Roberto Michelleti Bain	12- 1 BTPCF	28	28	No
Perla del Ulúa	12- 1 BTPCF	47	40	No
Perla del Ulúa	12- 2 BTPCF	47	40	No
Perla del Ulúa	12- 3 BTPCF	37	40	No
Eduardo Hernández Chevez	12- 1 BTPCF	28	19	No
Eduardo Hernández Chevez	12- 2 BTPCF	27	19	No
Eduardo Hernández Chevez	12- 3 BTPCF	37	19	No

**Nota:** elaboración propia

El estudio reflejó que más de la mitad (58%) de los estudiantes están de acuerdo que la disponibilidad de computadoras, el buen estado del mobiliario y el acceso a Internet les ha facilitado los aprendizajes en el módulo de Informática Contable. Pero al relacionar los datos presentados en la Tabla 1 entre los diferentes institutos, encontramos que algunos de ellos no disponen de suficientes computadoras, impresoras, mobiliario del equipo de informática, y acceso a Internet. Esto conlleva a que los estudiantes tengan que compartir computadora y mobiliario generando atrasos en el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje; y si a esto le agregamos que un 56% de los estudiantes no cuentan con computadora personal en su casa, por lo tanto, los estudiantes no tienen otra alternativa que esperar que su compañero termine las actividades para hacer uso

de la computadora y realizar su propia tarea. Por consiguiente, esto lleva a ocupar más tiempo en el semestre, debido a que no es suficiente para desarrollar la programación de los contenidos que constituyen la competencia profesional del módulo de Informática Contable

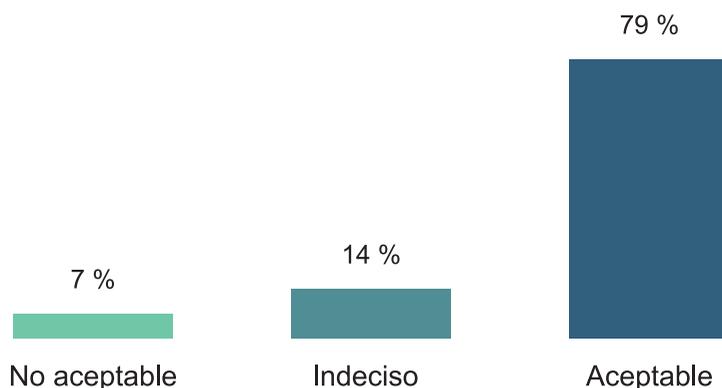
En cambio, no tener acceso a Internet en los laboratorios de computación limita la facilidad de buscar información, acceder a videos tutoriales, descargar programas y utilizar plataformas de mensajería o almacenamiento de la información para evitar problemas sobre pérdidas de archivos sin la necesidad de usar dispositivos de almacenamiento externo. Esto debido a que *ante la falta de recursos de dispositivos de almacenamiento externo (Memorias USB y Discos de Almacenamiento) ocasiona que los estudiantes pierdan sus trabajos porque los compañeros se los borran y porque las computadoras están programadas con almacenamiento temporal.*

No obstante, el estudio reflejó que hay un instituto que cuenta con las condiciones óptimas para el desarrollo del módulo de Informática Contable, ya que tiene 50 computadoras, suficiente mobiliario y acceso a Internet en los Laboratorios de computación.

### ***Condiciones Físicas del Laboratorio de Computación***

Figura 2

*Condiciones físicas del Laboratorio de Computación*



Al consultarles a los estudiantes sobre la condición actual de iluminación, climatización, aspecto de las paredes, techo y pizarra del Laboratorio de Computación, la mayoría (79%) de ellos está de acuerdo que les ha ayudado a mantener un buen ambiente de aprendizaje en el módulo de Informática Contable. Esto según Herrera (2006 citado en Castro & Morales, 2015, p. 4) permite tener a disposición del docente y del estudiante “un ambiente de aprendizaje con un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos.” Lo que constituye una fortaleza institucional que condiciona el desarrollo integral del estudiante y estimula las buenas relaciones interpersonales entre los actores de la educación.

De igual manera, a consultarle a los docentes afirmaron *que los laboratorios de computación tienen buena climatización, instalaciones eléctricas para una adecuada iluminación y conexión de los diferentes dispositivos, se escucha poco ruido y la pizarra está en buenas condiciones.* Por lo tanto, las condiciones físicas de los institutos están en óptimas condiciones para crear ambientes o espacios que faciliten el aprendizaje.

### ***Utilización del Software***

Figura 3

*Software utilizado en los procesos de enseñanza aprendizaje del módulo de Informática Contable*

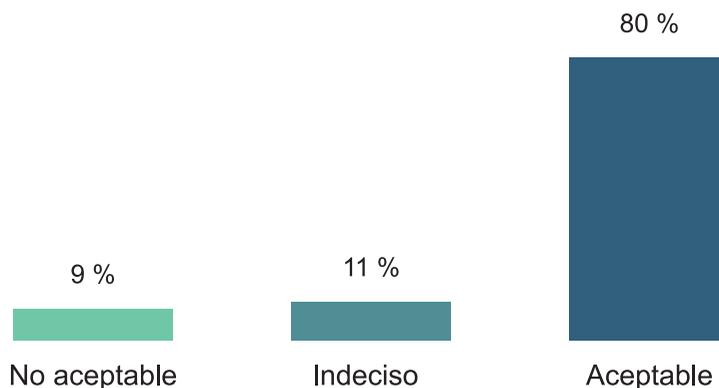


Tabla 2

*Software utilizado en los procesos de enseñanza aprendizaje del módulo de Informática Contable*

Instituto	Sección	Microsoft Excel	Mónica 8.5	Det-Live	Otro software
José Simón Azcona Hoyo	12- 1 BTPCF	Si	No	No	No
Roberto Michelleti Bain	12- 1 BTPCF	Si	Si	No	No
Perla del Ulúa	12- 1 BTPCF	Si	Si	No	No
Perla del Ulúa	12- 2 BTPCF	Si	Si	No	No
Perla del Ulúa	12- 3 BTPCF	Si	Si	No	No
Eduardo Hernández Chevez	12- 1 BTPCF	Si	No	No	No
Eduardo Hernández Chevez	12- 2 BTPCF	Si	No	No	No
Eduardo Hernández Chevez	12- 3 BTPCF	Si	No	No	No

**Nota:** elaboración propia

Ochenta por ciento (80%) de los estudiantes están de acuerdo que se utilizan programas en el desarrollo de las clases, donde aprenden a hacer transacciones contables, presupuestos y declaración de impuestos. Sin embargo, al relacionar los datos obtenidos en la lista de cotejo y la entrevista personal; en primer lugar se pudo observar que todos los institutos utilizan el programa Microsoft Excel para que los estudiantes realizan actividades de aprendizaje *como tablas de amortización, flujos de caja, tablas de depreciación, pronósticos de ventas, planillas; aplican fórmulas financieras (valor futuro, valor presente, valor de la cuota);* y solamente en un instituto los estudiantes hacen registros contables y presentan los Estados Financieros utilizando este software.

Al observar los datos de la Tabla 2 solamente dos institutos utilizan el software contable Mónica 8.5 en los procesos de enseñanza aprendizaje. En este software los estudiantes realizan actividades *como la creación de una empresa con sus respectivos datos, elaboración de un catálogo de cuentas, creación de inventario de productos, creación de una cartera*

*de clientes y proveedores, hacer ordenes de compras, facturas de ventas, generar reportes de ventas, hacer registros en el libro diario, liquidar ciclos contables y presentar los Estados Financieros.*

Finalmente, ningún instituto utiliza en los procesos de enseñanza aprendizaje otro software contable que no sea el sugerido por el programa de estudio ni la página electrónica de declaración de tributos Det- Live. De manera general esta situación no es favorable, ya que no se cuenta con recursos o medios educativos actualizados para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos que integran la competencia profesional del módulo de Informática Contable, en lo que respecta a contenidos procedimentales tales como “registro de asientos contables, manejo de paquete contable para el registro de transacciones y manejo de hojas electrónicas de declaración de tributos” (PRAEMHO, 2007, p. 543).

### ***Perfil del Docente***

La investigación refleja que un 87% de los estudiantes están de acuerdo que el docente que imparte el módulo de Informática Contable tiene habilidades o competencias en el uso de la computadora y el software contable; además, demuestra tener conocimientos contables que le ha facilitado el uso del software. También, el docente mantiene buena relación con los estudiantes y se muestra interesado y motivado en el desarrollo de las clases.

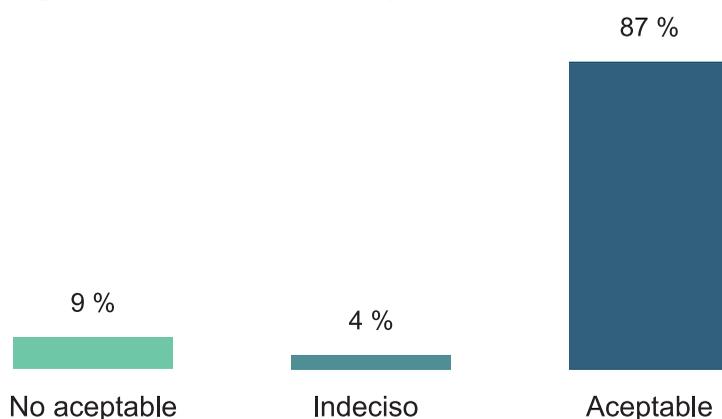
Sin embargo, al triangular los datos en relación a la formación inicial del docente, encontramos que solamente tres de ellos son *Profesor de educación media en Educación Comercial en el Grado de Licenciatura* y el resto tiene una formación de *Profesor de Educación Media en Informática Educativa en el Grado de Licenciatura*. Es decir, todos tienen formación pedagógica y didáctica para ejercer la docencia, pero con orientaciones diferentes del conocimiento. Ahora bien, al revisar el programa curricular y el Manual de Clasificación de Puestos y Salarios Docente de la Secretaría de Educación el perfil recomendado para impartir el módulo de Informática Contable es el Profesor de Educación Comercial por su amplia formación administrativa, contable, financiera y manejo de las

tecnologías de la información y comunicación; que le permite planificar, orientar, dirigir, ejecutar y evaluar actividades de aprendizaje donde se utiliza la tecnología para el registro de transacciones generadas por operaciones de tipo contable y financiera que realizan las empresas. Por lo tanto, el Profesor de Educación Comercial tiene “dominio del plan de estudios y dominio teórico y metodológico del área de su competencia” (Secretaría de Educación, 2017, p. 37).

Otro aspecto importante, es que ningún docente está en algún espacio de profesionalización, es decir, *nadie está estudiando o participando en programas de formación docente. Por otra parte, el docente mantiene buena relación con los estudiantes basados en el respeto, la confianza, la libertad, la buena comunicación y el compromiso, asimismo, se sienten motivados impartiendo la clase, porque lo consideran un reto personal y profesional, debido a que es una oportunidad de seguir aprendiendo vinculando la parte contable con la informática; igualmente, son conscientes que los estudiantes al egresar debe tener los conocimientos o competencias que le permita ingresar con éxito al mercado laboral.*

Figura 4

*Perfil del docente que atiende el módulo de Informática Contable*



### ***Acompañamiento Pedagógico***

El acompañamiento pedagógico está lejos de cumplir sus objetivos en beneficio del desarrollo profesional del docente y del aprendizaje de los estudiantes, ya que todos

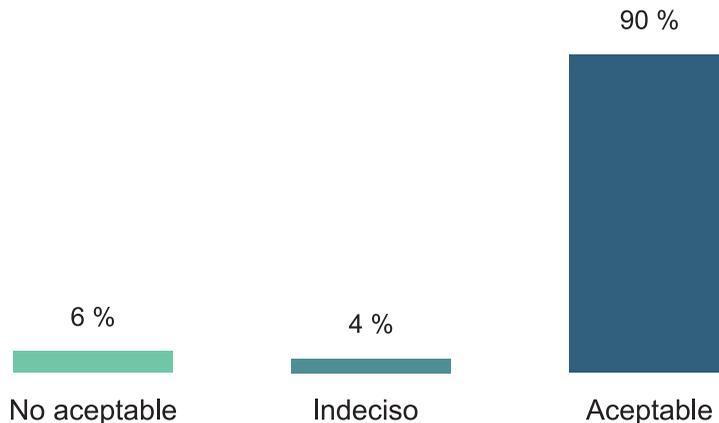
los docentes afirmaron no recibir acompañamiento pedagógico, es decir, *ni las típicas supervisiones de la Secretaría de Educación, del director del centro educativo y de los coordinadores de las carreras y maestros del Bachillerato Técnico Profesional en Contaduría y Finanzas. Asimismo, otro docente afirmó que nunca un docente del área contable ha llegado a decirle profesor enséñele este tema a los alumnos para que lo desarrollen en un programa utilizando como recurso la computadora.*

Sin embargo, un docente afirmó que a *diferentes grupos de estudiantes les asigna un proyecto contable en el software Mónica 8.5. Al momento de la presentación y evaluación se invitan maestros de Contaduría y Finanzas con el propósito de valorar los aprendizajes de los estudiantes y de recibir procesos de retroalimentación que le ayude a mejorar su desempeño y el aprendizaje de los estudiantes. Hay que agregar que los docentes manifestaron tener necesidades de capacitación en conocimientos contables, uso y manejo de un software contable y una orientación del enfoque curricular que debe tener el módulo de Informática Contable.*

### **Elementos del Proceso Didáctico**

Figura 5

*Elementos didácticos del proceso enseñanza aprendizaje en el módulo de Informática Contable*



Noventa por ciento (90%) de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo con la metodología de enseñanza y aprendizaje utilizada en el desarrollo del módulo de Informática Contable. Es decir, que las actividades de enseñanza y aprendizajes son ejercicios prácticos y demostrativos usando como recurso un software, asimismo, los estudiantes desarrollan las tareas o evaluaciones en las computadoras del laboratorio de computación y éstas consisten en prácticas contables; por último, manifiestan que el libro de texto, los materiales adicionales y la evaluación aplicada por el docente facilita el aprendizaje.

Sin embargo, al triangular datos con otros instrumentos se observó que el docente hace una planificación tradicional con un enfoque por competencias debido a que el planeamiento didáctico, únicamente *se hace una jornalización de contenidos por semestre y un plan de unidad por cada parcial siguiendo los lineamientos curriculares de los programas de estudio del Bachillerato en Contaduría y Finanzas*. Pero si consideramos los datos de la Tabla 2, se puede decir que muchos lineamientos curriculares no se logran, debido a que algunos institutos no cuentan con recursos trascendentales, entre ellos un software contable y el programa donde se hace la declaración de tributos e impuestos, lo que impide que los estudiantes logren aprendizajes muy importantes para la formación de las competencias del módulo curricular.

La técnica de enseñanza más utilizada por el docente en la exposición magistral, la cual inicia con una etapa organizativa donde se observa y se verifica que los estudiantes tengan todos los recursos necesarios para iniciar la clase. El docente utiliza un *proyector multimedia, videos tutoriales, materiales adicionales y su computadora personal, después explica cada instrucción y el docente les va demostrando y proyectando en su computadora personal como se debe ir haciendo los procedimientos en la computadora donde está trabajando el estudiante, si el alumno realiza consultas sobre algunas dudas el docente repite otra vez el proceso usando los recursos como la computadora personal y el proyector multimedia*. En la etapa organizativa y de desarrollo, el docente observa y se percata que el estudiante esté desarrollando los procedimientos y reciben asistencia personalizada cuando el estudiante

la requiere. Durante este proceso las actividades de enseñanza que al mismo tiempo son las actividades de aprendizajes terminan siendo una actividad de evaluación en la cual algunos docentes verifican que el estudiante haya terminado y lo registra en el control porque le asignará una calificación.

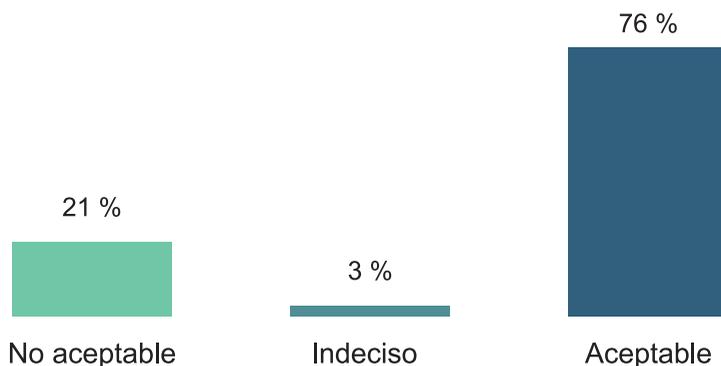
Las tareas o actividades del estudiante están centradas en la enseñanza y otras en el aprendizaje, con principal énfasis en herramientas, reportes y registros de tipo contable - financiero, que se tienen que desarrollar en los programas informáticos que dispone cada institución. Los docentes utilizan los recursos o medios que están disponible en su entorno como ser *computadoras personales, proyector multimedia, computadoras del laboratorio de computación, puntero, equipo de sonido, software, manuales, videos tutoriales, materiales adicionales y libros de informática; los docentes que tienen acceso a Internet utilizan videos de YouTube, nubes de almacenamiento y plataformas de mensajería. Es importante señalar que existe una carencia de recursos primordiales para lograr las competencias de los estudiantes entre ellos computadoras, mobiliario, software o programas, impresoras y libros de texto acorde a los lineamientos curriculares.*

Los docentes aplican la *evaluación diagnóstica para identificar algunas debilidades de los estudiantes y realizar procesos de retroalimentación, además, manifiestan aplicar criterios para evaluar una actividad de aprendizaje entre ellos la responsabilidad en la entrega de las tareas, orden y presentación y que lo resultados sean correctos y funcionales. Los instrumentos de evaluación aplicados por el docente son las pruebas objetivas que tienen un valor por cada parcial de 45% y consisten en ejercicios prácticos que los estudiantes desarrollan en la computadora, igualmente, utilizan la lista de asistencia, lista de cotejo sobre trabajos realizados en clase y el cuadro de acumulativos. Solamente un docente utiliza rúbricas de valoración numérica; en cada instrumento se determinan criterios para valorar y medir el nivel de desarrollo de capacidades, grado de aprendizaje adquirido y asimilación de contenidos, que le permita objetivamente al docente consignar una nota final por parcial o semestre.*

## Conocimientos Previos

Figura 6

Conocimientos previos del estudiante antes de iniciar el módulo de Informática Contable



El estudio reflejó que un 76% de los estudiantes están de acuerdo que al iniciar el módulo de Informática Contable tienen habilidades y conocimientos en el uso de la computadora, dominio de Microsoft Excel, organizar archivos, buscar información en Internet, imprimir documentos y ciertos conocimientos en contabilidad. Estos conocimientos previos son la clave para la asimilación de los contenidos del módulo de Informática Contable debido a la relación que se establece entre los nuevos contenidos y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante, tal como se describe en la teoría de asimilación de Ausubel, Hanesian y Novak (1983, citado en Molina, 2005, p.86) donde “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”.

Según los docentes, antes de iniciar el módulo el estudiante debe tener “*conocimiento básico en matemáticas relacionados a porcentajes, conversión de tasas y tiempo, interés simple y compuesto; conocimiento básico en el uso de la computadora, dominio en el manejo del paquete Microsoft Office (Excel y Word) y organizar archivos. Además, de conocimientos contables donde el estudiante pueda hacer un registro contable, conocer los movimientos de las cuentas y elaborar los Estados Financieros.*”

Sin embargo, todos los docentes manifestaron que muchos estudiantes no traen conocimientos básicos en Informática y Matemáticas, situación que los obliga a realizar un proceso de *retroalimentación utilizando un tiempo que posteriormente impide cumplir con el desarrollo del programa curricular.*

### ***Número de Estudiantes por Sección***

La investigación refleja que hay institutos que tienen secciones con un número superior de estudiantes que lo establecido en la Ley Fundamental de Educación que son de 30 estudiantes por sección. Según la Tabla 1, se puede observar que hay institutos que disponen de menos computadoras en comparación al número de estudiantes, a pesar que tienen un número inferior de estudiantes a lo establecido en la Ley Fundamental de Educación, es decir, que no hay correspondencia entre número de estudiante por sección y la disponibilidad de mobiliario y equipo de informática para que cada estudiante pueda disponer de una computadora de forma individual y que pueda realizar las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje.

Esta situación conlleva a que los estudiantes deban compartir recursos con sus compañeros lo que puede generar posturas incorrectas al compartir mobiliario y desmotivación al compartir las computadoras. Además, se dificulta la atención individualizada, se atrasa los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; no se dispone de tiempo para procesos de retroalimentación, disminuye la interacción alumno – profesor, se desfavorece la visibilidad y cuesta mucho mantener el control de las diferentes conductas y comportamientos de los estudiantes.

### ***Los Horarios***

Un cien por ciento (100%) de los estudiantes afirmaron recibir 6 horas clases a la semana que es lo que está establecido en el programa curricular, asimismo, todas las horas clases son recibidas en el laboratorio de computación. Sin embargo, en dos instituciones educativas los horarios no están estructurados ni organizados en bloques de dos horas clases consecutivas, esto genera una condición no favorable ya que el docente requiere

de mucho tiempo para las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, además, esto puede generar tiempo ocioso al cambio de las clases y que los estudiantes durante el día puedan estudiar varios módulos curriculares que no tengan relación alguna desde el punto de vista de los contenidos.

## Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación corresponden a un resumen del análisis de las nueve variables que responden a los objetivos de investigación sobre las condiciones de infraestructura, el perfil de los docentes que atienden el módulo de Informática Contable, las condiciones didácticas en que se desarrolla dicho módulo y la valoración que hacen los estudiantes sobre el desarrollo del módulo curricular desde la perspectiva de sus aprendizajes. Las conclusiones del presente estudio se enuncian a continuación.

Las condiciones de infraestructura no son las adecuadas, ya que la mayoría de los institutos tienen carencia en elementos de infraestructura o recursos didácticos (faltan computadoras, mobiliario, software contable, programa Det-Live, impresoras, y dispositivos de almacenamiento externo; existencia de problemas técnicos de almacenamiento temporal y el hecho que no hay acceso a Internet en los Laboratorios de Computación) lo que dificulta llevar a cabo el proceso didáctico y de evaluación de los aprendizajes; ante esta situación no se pueden desarrollar todas las competencias profesionales establecidas en el programa de estudio del módulo de Informática Contable.

En cuanto al perfil del docente, algunos de ellos no tienen la formación inicial docente en el área administrativa, contable y financiera; según el Manual de Clasificación de Puestos y Salarios Docentes de la Secretaría de Educación, lo que afecta el dominio teórico y metodológico, en cuanto a planificar, diseñar, facilitar, orientar, dirigir y evaluar actividades de aprendizaje en donde se utilice la tecnología para el registro de las transacciones generadas por las operaciones de tipo contable y financiera. Además, ningún docente participa en programas de formación o profesionalización, y el acompañamiento pedagógico no está cumpliendo con sus propósitos de mejora continua

en los procesos de enseñanza aprendizaje, sin embargo, los docentes demuestran tener habilidades personales y manifiestan tener necesidades de capacitación en diferentes temáticas.

Las condiciones didácticas en que se desarrolla el módulo de Informática Contable no son favorables, debido a que los institutos no cuentan con suficientes recursos o medios didácticos para desarrollar las actividades de enseñanza aprendizaje y de evaluación de los contenidos que constituyen las competencias profesionales establecidas en el programa curricular. En la parte metodológica, la técnica de enseñanza más utilizada por los docentes es la exposición magistral de tipo demostrativo, en este sentido, los docentes desarrollan los contenidos haciendo uso del proyector multimedia, donde ellos explican las instrucciones y procedimientos a seguir para el desarrollo de las actividades que requieren el uso de la computadora. Los estudiantes realizan sus actividades de aprendizaje y tareas en las computadoras y programas disponibles en cada laboratorio, afectando aquellos estudiantes que trabajan en pareja debido a que algunos institutos no cuentan con suficientes computadoras, esto genera atrasos en los procesos de aprendizaje ya que los estudiantes debe compartir el equipo informático, sin embargo es pertinente decir que casi la mitad de los estudiantes (44%) disponen de computadora en su casa y este recurso no está siendo aprovechado por los docentes, ya que los estudiantes manifiestan que muy pocas veces la utilizan por la falta de asignación de tareas para realizar en casa, razón que no se justifica ya que para lograr las competencias del programa curricular es obligatorio desarrollar las prácticas contables haciendo uso de la computadora y programas.

Se realiza evaluación diagnóstica, donde se identifican debilidades en cuanto a conocimientos básicos en informática y matemáticas, por lo que muchos estudiantes no tienen los conocimientos previos para asimilar los nuevos contenidos lo que obliga a realizar readecuaciones y retroalimentación de algunos contenidos. Asimismo, los docentes aplican pruebas objetivas como instrumento para valorar y medir el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales; y solamente un docente utiliza la rúbrica

de valoración numérica como instrumento de evaluación. Finalmente, las secciones de estudiantes tienen un número superior a lo establecido legalmente y en relación a la cantidad de recursos informáticos disponibles.

La valoración que hacen los estudiantes sobre el desarrollo del módulo de Informática Contable desde la perspectiva de su aprendizaje es positiva con relación aspectos de infraestructura, perfil docente, elementos del proceso didáctico y de evaluación de los aprendizajes; no obstante, hay que tomar en cuenta que los estudiantes tienen un conocimiento limitado para emitir juicios objetivos sobre algunos elementos curriculares, metodológicos y didácticos que solamente el docente, como especialista posee, debido a su formación, capacitación y experiencia, lo cual se manifiesta en los resultados obtenidos en esta investigación.

### **Propuesta**

Después de realizar un análisis en la investigación, se pudo identificar algunos problemas o dificultades de infraestructura en los centros educativos que de alguna manera afectan el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje del módulo de Informática Contable; además, se identificaron condiciones didácticas no favorables como ser la carencia de recursos o medios didácticos que impiden el desarrollo de una serie de actividades para concretar el aprendizaje de contenidos que constituyen las competencias profesionales; y por último, en el estudio se identificaron algunas debilidades en el desempeño del docente que atiende el módulo.

Pues ante esta situación, resulta pertinente proponer una serie de estrategias con el fin de superar las dificultades o problemas de infraestructura, condiciones didácticas no favorables y debilidades en el desempeño docente; teniendo como único propósito mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en el módulo de Informática Contable. A continuación, se presentan las estrategias sobre condiciones de infraestructura, estrategias sobre condiciones didácticas y de evaluación, y finalmente, las estrategias para mejorar las habilidades y competencias del docente que atiende el módulo curricular.



### ***Estrategias Propuestas sobre Condiciones de Infraestructura***

1. Gestionar con toda la comunidad educativa la adquisición de computadoras y mobiliario, para que cada estudiante disponga de una computadora de forma individual. Adquirir impresoras que estén disponibles en los laboratorios de computación con el fin de imprimir documentos que sirvan para hacer procesos de aprendizajes en el uso de la tecnología, retroalimentación y autoevaluación de las actividades desarrolladas. Instalar en los laboratorios de computación equipo de sonido para reproducir videos tutoriales e instalar los proyectores en lugares estratégicos que permita una excelente visibilidad.
2. Gestionar que los Laboratorios de Computación tengan acceso a Internet, esto permite utilizar antivirus de manera gratuita para darle mantenimiento a las computadoras y eliminar virus que afectan el funcionamiento de las mismas sin necesidad de estar programadas con almacenamiento temporal. También permite acceder a medios didácticos como videos tutoriales y descargar los programas como Mónica 8.5, Express Accounts, DET – Live; acceder a aplicaciones de mensajería y a utilizar nubes de almacenamiento. Por último, los laboratorios deben tener instalados todos los programas que se necesitan en el módulo curricular y esta debe ser responsabilidad del docente y del asistente del laboratorio en aquellos institutos que disponen de este recurso humano.
3. Se recomienda a las autoridades de la Secretaría de Educación y al personal directivo de los institutos no tener una matrícula superior a los 30 estudiantes por sección para garantizar mayores oportunidades de aprendizaje al estudiante según (Dockendorff, 2015). Además, considerando que los institutos tienen como mínimo dos Laboratorios de Computación y personal docente de la especialidad de Educación Comercial, se pueden hacer procesos de reubicación docente donde se pueden separar las secciones en dos grupos de estudiantes y crear un horario paralelo en bloque de dos horas clases (Marín & Maya, 2015) para que cada grupo reciba las clases de Informática Contable y se le asigne estratégicamente un laboratorio de computación y un docente del área de Educación Comercial.

### ***Estrategias Didácticas y de Evaluación en el Módulo de Informática Contable.***

En el programa de estudio del módulo de Informática Contable se establece ciertos criterios de desempeño y se sugieren algunas actividades de enseñanza y aprendizaje para lograr las competencias profesionales del módulo curricular (PRAEMHO, 2007, p. 548). La investigación refleja que la mayoría de los institutos no utilizan el Software Mónica 8.5, indicado en el programa de estudio, además, ninguno de ellos utiliza otro software contable ni la página electrónica de declaración de tributos; por lo tanto, podemos decir que en los procesos de enseñanza aprendizaje del módulo de Informática Contable no se desarrollan las estrategias o actividades establecidas en el programa de estudio para lograr los criterios de desempeño o competencias profesionales. Para cumplir y seguir los lineamientos establecidos en el currículo resulta importante proponer las siguientes estrategias:

1. Hacer un proceso de retroalimentación para enseñarle al estudiante administrar archivos, donde aprenda a copiar, pegar y guardar archivos en la computadora y dispositivos de almacenamiento.
2. Los docentes deben crear actividades de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes usen su computadora personal y las computadoras del Laboratorio de Cómputo. Se debe organizar y concientizar a los alumnos para que puedan compartir su computadora personal con sus compañeros de curso.
3. Enseñar a los estudiantes a instalar y desinstalar el software contable Mónica 8.5, Express Acounts, respaldar carpetas de información del programa; restaurar, copiar y pegar carpetas de información del programa. Estos aprendizajes le permitirán al estudiante resolver algunos problemas técnicos sin la necesidad de ayuda por parte del docente, lo que le permitirá trabajar en cualquier computadora que el alumno decida.
4. La primera actividad que se recomienda realizar en el programa Mónica 8.5 es crear o hacer 35 asientos contables, posteriormente se debe extraer en archivos PDF los respectivos reportes contables. Para esta actividad el docente debe de entregar todos los recursos que se necesitan y llevar una secuencia didáctica de cada procedimiento, es recomendable que esta actividad se desarrolle por completo en el aula de clase, en caso de que los alumnos cometan errores, se debe hacer una corrección y retroalimentación

de los mismos. Se debe de utilizar instrumentos de evaluación como lista de cotejo o rúbricas de valoración numérica donde se evaluarán los criterios de desempeño establecidos.

5. La segunda actividad que se recomienda realizar en el programa Mónica 8.5 es crear un catálogo de 140 cuentas de activo, pasivo, patrimonio, ingresos, costos y gastos. Después crear como mínimo 20 asientos contables y extraer en archivo PDF los reportes contables. El docente debe facilitar un archivo que contenga las instrucciones sobre la creación del catálogo y los respectivos asientos contables. Debe dar las indicaciones y llevar una secuencia didáctica de cada procedimiento y una atención individualizada cuando el estudiante lo requiera. Se debe utilizar instrumentos como la lista de control o rúbrica de valoración numérica donde se lleve un control de los criterios de desempeño establecidos para esta actividad.
6. La última actividad a realizar en el programa Mónica es un laboratorio contable que se debe presentar en un informe de manera digital o impreso. El docente debe facilitar un archivo que contenga todas las instrucciones y una secuencia didáctica desde el asiento inicial, enlace contable, creación del inventario, creación de la cartera de clientes y proveedores, creación de cuentas bancarias, ordenes de compras a realizar, pagos a proveedores, facturas de ventas y cobros a realizar. Una vez finalizado el laboratorio el docente debe de dar instrucciones de los archivos que se van a extraer y la forma como se van a presentar el informe. Se sugiere utilizar una rúbrica de valoración numérica donde se establezcan criterios de desempeño en cuanto a resultados, ya que los valores de los reportes contables tienen que coincidir con los informes de cada módulo de actividad o funciones del programa. Se tiene que hacer un proceso de retroalimentación y autoevaluación para que los estudiantes puedan compartir su experiencia de aprendizaje y aporten recomendaciones que faciliten regulaciones proactivas en próximas actividades.
7. Se sugiere utilizar el software contable Express Accounts ya que puede procesar y presentar mayor cantidad de información contable y financiera, con el agregado, de que la contabilidad esta enlazada y es de fácil manipulación. En este programa contable se sugiere realizar las estrategias 4, 5 y 6 de este apartado, donde el docente debe de realizar las adaptaciones y readecuaciones a las características propias del programa.

8. En la página electrónica de declaración de tributos DET Live se recomienda realizar cinco declaraciones juradas de impuesto sobre la renta y declaración de impuesto sobre ventas. El docente debe facilitar un instructivo con la información general y contable para realizar la declaración, donde los datos y la información contable tiene que coincidir y no tener errores, ya que los resultados de la declaración deben coincidir con algunos de los datos contables presentados. Se recomienda que el docente explique demostrativamente una declaración de impuesto sobre la renta e impuesto sobre ventas, y que al finalizar cada declaración el docente señale que los resultados coinciden con los valores contables que tienen a la fecha los impuestos a pagar. Después el estudiante debe de realizar el resto de las declaraciones siguiendo los procedimientos enseñados por el docente. En la evaluación se recomienda utilizar rúbricas de valoración numéricas, donde se pueden evaluar si los resultados de la declaración de impuesto coinciden con la información contable facilitada. Es necesario realizar proceso de retroalimentación y autoevaluación para compartir experiencias y obtener recomendaciones para próximas actividades de aprendizaje.
9. Se debe realizar una evaluación diagnóstica para identificar dificultades o habilidades del estudiante con relación algunas habilidades; y tener sustento para realizar la readecuación o retroalimentación que lleve a que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios que les permita desarrollar con facilidad algunas actividades en Microsoft Excel.
10. Una de las herramientas financieras para la toma de decisiones a corto, mediano y largo plazo que se pueden hacer en Excel es el presupuesto maestro. El docente debe organizar a los estudiantes y darle instrucciones claras y precisas de la información que necesitan para realizar presupuesto maestro, además, cuando el alumno individualmente presente la información solicitada, el docente debe revisarla para valorarla y hacer las respectivas correcciones. Después el docente haciendo uso de la computadora y del proyector explicará paso a paso un presupuesto maestro y el estudiante individualmente irá realizando el presupuesto con la información que le solicito el docente. Una vez terminado el presupuesto se puede hacer demostraciones sobre los efectos financieros y la toma de decisiones que se tiene que hacer en caso que disminuyen a aumenten algunos costos, pues bastaría solo cambiar unos datos y el presupuesto permite ver

automáticamente los efectos financieros, por lo que esta herramienta facilita la toma de decisiones. El docente debe guiar, orientar y dar atención individualizada durante todo el proceso, se puede utilizar una lista de cotejo para valorar todo el proceso y el aprendizaje del estudiante.

11. La Secretaría de Educación debe gestionar la elaboración de un libro de texto que incluya todos los contenidos curriculares y organizados jerárquicamente según el plan de estudios. Se recomienda que todas las estrategias didácticas y de evaluación descritas en este apartado deben estar incluidas en la estructura del libro de texto y que su aprobación se haga en base a los elementos actuales de nuestro currículo.

### ***Estrategias Propuestas para Mejorar las Habilidades y Competencias del Docente.***

1. Realizar un proceso de formación y capacitación técnica para los docentes del área de Educación Comercial, coordinadores de área y personal técnico pedagógico de la Secretaría de Educación del Municipio de El Progreso, Yoro. El programa debe consistir en el uso y manejo de programas como Microsoft Excel, Software Contable Mónica 8.5, página electrónica de declaración de tributos DET-Live y el Software Contable Express Accounts; durante el proceso se desarrollarán estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación; con el fin de que el docente desarrolle las competencias que le permita planificar, diseñar y aplicar estrategias didácticas o de evaluación utilizando cada uno de los programas informáticos. Se recomienda que participen todos los docentes de Educación Comercial independientemente que no imparta el módulo de Informática Contable, porque los aprendizajes adquiridos le permitirán diseñar estrategias para implementar las TIC en los módulos curriculares como Contabilidad y Administración Financiera.
2. En el proceso de formación técnica se pueden planificar y ejecutar las estrategias didácticas y de evaluación propuestas en este apartado, ya que estas estrategias se han propuesto con el objetivo de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el módulo de Informática Contable.
3. Planificar y ejecutar un acompañamiento pedagógico que este coordinado y dirigido con recurso humano que haya participado en el proceso de capacitación y de esta

manera apoyen a los docentes dándoles asesoría, intercambiar ideas, proponer nuevas técnicas y recursos didácticos, analizar situaciones, hacer críticas constructivas y readecuar algunos elementos del currículo.

4. Se le sugiere a las autoridades de la Secretaría de Educación y al personal directivo de los institutos, que el módulo de Informática Contable sea asignado a docentes que tienen una formación inicial en Educación Comercial y no a los de Informática Educativa u otra área, siguiendo lo establecido en el Manual de Puestos y Salarios Docentes de la Secretaría de Educación, debido a que el docente en Educación Comercial tiene una formación en el área administrativa, contable, financiera y manejo de las TIC que le facilita planificar, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje en el módulo de Informática Contable. Además, el proceso de capacitación propuesto es viable para el Profesor de Educación Comercial; y no para el de Informática Educativa que necesita centrarse en conocimientos administrativos, contables y financieros, áreas que son muy extensas y que necesita de mucho tiempo, por lo tanto, tendrían que participar en procesos de formación formal en estas áreas del conocimiento.

## Referencias

- Carrasco, L. (2009). *Formación y acompañamiento docente*. Santo Domingo: Editorial Corripio. Recuperado el 10 de Febrero de 2018, de [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Formacion\\_y\\_AcompanamientoDocente.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Formacion_y_AcompanamientoDocente.pdf)
- Castro, M., & Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Coll, C. S. (1992). *Concepción constructivista y planeamiento curricular*. España: Santillana.
- Díaz, F. A., & Hernández, F. (2007). *Estrategia docente para un aprendizaje significativo*. Recuperado el 30 de Mayo de 2019, de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>



- Díaz, Á. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Recuperado el 06 de Mayo de 2019, de [http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia\\_cnie2005.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf)
- Díaz, F. A., & Hernández, F. (2007). *Estrategia docente para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill. Recuperado el 30 de Mayo de 2019, de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Dockendorff, M. E. (2015). *Número de alumnos por curso: un estado del arte*. Tesis de Postgrado, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Recuperado el 25 de Febrero de 2019, de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15783/000656411.pdf?sequence=1>
- Fernández, A. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevo enfoque*. Recuperado el 1 de Junio de 2019, de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:a-1s04WSvaQJ:https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=hn>
- Flores, R., Castro, J. A., Galvis, D. J., Acuña, L. F., & Zea, L. A. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones*. Bogotá: IDEP- Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Educación.
- Marín, J. C., & Maya, P. A. (2015). Modelo lineal para la programación de clases en una institución educativa. *Ingeniería y Ciencia*, 47- 71. doi:0.17230/ingciencia.12.23.3
- Mattos, L. (1974). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Medina, A., & Mata, F. S. (2009). *Didáctica General*. Madrid: PEARSON - EDUCACIÓN.
- Meza, J. L. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. México: Red Tercer Milenio S. A. Recuperado el 15 de Junio de 2018, de <https://es.scribd.com/doc/261419367/Diseno-y-Desarrollo-Curricular>

- Molina, S. (2005). Los conocimientos previos de los estudiantes del tercer curso de Magisterio acerca de la Organización Escolar: implicaciones para la docencia universitaria. *Aula Abierta*, 85, 85-104. Recuperado el 19 de Septiembre de 2020, de <file:///C:/Users/jeffr/Downloads/Dialnet-LosConocimientosPreviosDeLosEstudiantesDeTercerCur-2044872.pdf>
- Nakazawa, F., García, A. M., Calderas, T., Alanis, J. R., Olivares, C., Uribe, A., & Campos, C. (2018). *Condiciones básicas para la enseñanza y aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*. México: INEE. Recuperado el 10 de Mayo de 2019, de <https://www.google.com/>
- Perdomo, C. R. (2016). *Casimirus o de los diálogos sobre la reforma educativa*. San Pedro Sula, Honduras: INVERSAFE.
- Perdomo, N. A. (2013). *El acompañamiento docente de parte de la Unidad de supervisión de la Dirección Departamental de Educación de Ocotepeque*. Tesis de Postgrado, UPNFM. Recuperado el 24 de Mayo de 2019, de <https://www.google.com/>
- Pérez, C. (2004). *Técnica de Análisis Multivariante de Datos*. Madrid: PEARSON-EDUCACIÓN. Recuperado el 27 de Agosto de 2017, de <http://www.ub.edu/stat/personal/cuadras/metodos.pdf>
- Pico, E. V., & Núñez, S. C. (2018). El software contable como herramienta técnica en las microempresas de la provincia Santa Elena, Ecuador. *Revista Killkana Sociales*, 21-26. doi:[https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i1.242](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i1.242)
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: enfoque por competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN. Recuperado el 27 de Mayo de 2019, de <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2014/08/evaluacion-de-los-aprendizajes-enfoque-basado-en-competencias.pdf>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: PEARSON EDUCACIÓN. Recuperado el 2 de Junio de 2019, de <http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/SD%20Estrategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf>

- PRAEMHO. (Noviembre de 2007). *Planes y programas de estudio de educación media*. Recuperado el 21 de Agosto de 2017, de [https://www.se.gob.hn/media/files/educmedia/documentos/doc/Auerdo\\_15154\\_y\\_15155-SE-2012-BTP.pdf](https://www.se.gob.hn/media/files/educmedia/documentos/doc/Auerdo_15154_y_15155-SE-2012-BTP.pdf)
- Secretaría de Educación. (2017). *Manual de Clasificación de Puestos y Salarios*. Tegucigalpa. Recuperado el 18 de Noviembre de 2018, de [https://sace.se.gob.hn/media/comunicados/manual\\_puestos\\_docentes\\_oct\\_2017.pdf](https://sace.se.gob.hn/media/comunicados/manual_puestos_docentes_oct_2017.pdf)
- Semenov, A. (2005). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza*. Paris: División de Educación Superior (UNESCO). Recuperado el 15 de Noviembre de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: ECOE- EDICIONES.
- Torres, M. H., & Girón, D. A. (2009). *Didáctica General*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Valzacchi, J. (2003). *Internet y educación: aprendiendo y enseñando en los espacio virtuales*. Buenos Aires: INTERAMER. Recuperado el 13 de Mayo de 2019, de <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/valzacchi/ValzacchiCapitulo-19New.pdf>



# Síndrome de burnout y plenitud existencial en los docentes de El Progreso, Yoro

## Burnout syndrome and existential fullness in teachers in El Progreso, Yoro

*Josué Donadín Álvarez<sup>1</sup>*  
*Rolando Afredo Ardón Ledezma<sup>2</sup>*

### Resumen

Esta investigación tuvo como finalidad analizar la relación entre el síndrome de burnout y la plenitud existencial de los docentes de secundaria en El Progreso, Yoro; para lograrlo se determinó la prevalencia del síndrome y se establecieron comparaciones de los niveles de burnout y plenitud existencial entre los profesores del sector público y privado; asimismo se investigó si existía alguna relación entre ambas variables. Se concluye que el burnout está presente y que los mayores de cuarenta años, de ambos sectores, son quienes están situados en un mayor porcentaje en el nivel bajo en la escala de la plenitud existencial. Por otra parte, no fue posible confirmar estadísticamente una relación directa entre el síndrome de burnout y la plenitud existencial. La investigación es cuantitativa y de alcance descriptivo-correlacional. Los datos proceden de una muestra de 202 profesores a quienes se les aplicó el Cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes (MBI-Ed) y la Escala Existencial de Längle.

*Palabras clave: burnout, plenitud existencial, docentes, sector público, sector privado*

---

<sup>1</sup>jdonadinalvarez@gmail.com. Magíster en Investigación Educativa. Universidad Tecnológica de Honduras. Honduras. <https://orcid.org/0000-0001-9315-951X>

<sup>2</sup>rolandoledezma@gmail.com. Máster en Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-9426-2428>

Recibido 21 de septiembre de 2020 / Aceptado 29 de noviembre de 2020

## Abstract

The purpose of this research was to analyze the relationship between burnout syndrome and existential fullness of secondary school teachers in El Progreso, Yoro; To achieve this, the prevalence of the syndrome was determined and comparisons of the levels of burnout and existential fullness were established between teachers in the public and private sectors; Likewise, it was investigated whether there was any relationship between both variables. It is concluded that burnout is present and that those over forty years of age, from both sectors, are the ones who are situated in a higher percentage at the low level on the existential fullness scale. On the other hand, it was not possible to statistically confirm a direct relationship between burnout syndrome and existential fulfillment. The research is quantitative and descriptive-correlational in scope. The data come from a sample of 202 teachers to whom the Maslach Burnout Questionnaire for Teachers (MBI-Ed) and the Längle Existential Scale were applied.

*Keywords: burnout, existential plenitude, teachers, public sector, private sector*

## Introducción

El burnout es un síndrome que afecta, en mayor o menor medida, la vida de algunos docentes. Así lo demuestran los diversos estudios realizados en ciertos países latinoamericanos y europeos. Botero (2012), por ejemplo, manifiesta que el Burnout está presente en el contexto de los docentes universitarios en América Latina y que existen algunas características del trabajo y de su organización que propician el desarrollo y prevalencia del mismo entre las que sobresalen la “multiplicidad de tareas, sobrecarga de trabajo, limitaciones del tiempo para cumplir con las actividades académicas, falta de reconocimiento, carga mental, espacios de trabajo inadecuados, falta de una remuneración que compense los esfuerzos y bajas relaciones sociales en el trabajo” (p. 128).

En el contexto europeo se han desarrollado algunos estudios que revelan cierta uniformidad en los resultados. Marqués (2005, *et al*) en el estudio realizado con profesores portugueses acerca del burnout expresa:

El análisis del burnout ha revelado niveles similares a los de docentes de otros países europeos. En concreto, sobre la muestra analizada, el 6,3% de los docentes han mostrado burnout pleno (altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización y bajos en realización personal) y el 30.4% se encuentran en situación de riesgo. (p. 140)

En el contexto hondureño existen ciertas condiciones en el ejercicio de la docencia que parecen tener ciertos matices similares con los escenarios docentes estudiados en otras latitudes geográficas, lo que conlleva a sospechar una posible prevalencia de burnout entre los profesores hondureños e incluso algún tipo de correlación entre este síndrome con un sentimiento de crisis emocional que podría estar afectando a los referidos educadores. Según Contreras, *et al*, 2009:

Los docentes son algunos de los profesionistas más vulnerables al trastorno depresivo debido al exceso y sobrecarga de tareas que realizan, lo cual les ocasiona sentimientos de inseguridad e inestabilidad dentro del área laboral y provoca el deterioro de su imagen; esto los conduce a situaciones que obstaculizan el desarrollo de su actividad, lo que tiene un impacto indeseable en los alumnos ante quienes, lejos de observarlos como figura representativas en su vida escolar, pasan totalmente inadvertidos, lo que causa efectos negativos en el estado emocional del profesor. (p. 134)

Es importante mencionar que en Honduras se han llevado a cabo algunos estudios sobre el tema, pero todos han sido realizados desde la perspectiva clínica y no desde la línea existencial que es la que interesa en esta investigación.

Una de las investigaciones fue realizada por Reyes, *et al*, (2007) sobre la prevalencia del síndrome de burnout en médicos residentes de los post-gradados de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Se llegó a la conclusión de que el síndrome de burnout tiene una alta prevalencia (64%) en los alumnos de los postgrados de medicina de la UNAH, con mayor riesgo de presentarlo en los postgrados de Neurocirugía, Ginecología y Obstetricia y Oftalmología.

De igual manera, Colon, *et al* (2009) presentaron los reportes de su estudio llevado a cabo el 2008 sobre el síndrome de burnout en personal de salud de tres hospitales nacionales: El Hospital Escuela, el Hospital San Felipe y el Instituto Nacional Cardio- Pulmonar y se llegó a la conclusión de que el síndrome de burnout afecta al personal de salud y que la situación puede ser agravada debido al evidente deterioro del sistema de salud del país y el estado de las instituciones prestadoras de servicio.

Asimismo, Reyes, *et al*, (2012) llevaron a cabo el estudio sobre el síndrome de burnout, depresión y factores asociados en los practicantes internos del Hospital Escuela. En sus resultados se encontró alta prevalencia del síndrome entre los practicantes. Los autores indican que se trata de “un serio problema de salud entre la población médica que se asocia a una mala calidad de vida, bajo rendimiento y deterioro en el cuidado de pacientes”. Y agregan que “es recomendable por lo tanto el establecimiento de medidas para su prevención” (p. 14).

En el mismo año se conocieron los resultados de tres trabajos nicaragüenses sobre el burnout en Honduras. En un primer estudio sobre el síndrome de Burnout en trabajadores de la Clínica Periférica Tepeaca, del Instituto Hondureño de Seguridad Social, en San Pedro Sula se concluye que más de la mitad de los trabajadores presenta el síndrome. (Reyes Cerrato, 2012)

En el segundo trabajo, de Santos, (2012), acerca del síndrome de burnout en el personal de enfermería del Hospital Nacional Psiquiátrico Santa Rosita afirma que una cuarta parte de esta población está en un nivel alto del padecimiento del Burnout.

Por su parte Rodríguez (2012), también nicaragüense, estudió la carga laboral y el burnout en el personal médico de la Unidad de Emergencia, en el Instituto Hondureño de Seguridad Social de San Pedro Sula y reportó “un bajo porcentaje de médicos con alto grado de Burnout, pero si un grado moderado de Sd de Burnout, tan significativo que se deben tomar medidas inmediatas para que no evolucionen a un alto grado del Sd de Burnout” (sic) (p. 39).

Ya en el 2017, Bonilla & Jovel, de nacionalidad hondureña, llevaron a cabo el estudio “Síndrome de Burnout en estudiantes del Posgrado de Pediatría” en la Universidad Nacional

Autónoma de Honduras, en el campus de San Pedro Sula. En dicho trabajo se concluye que, en efecto, existe el síndrome de Burnout entre los residentes de pediatría y que la aparición más frecuente de Burnout incompleto se dio en más de la mitad de los estudiantes. Sin embargo, la frecuencia del síndrome es alta en residentes que tienen hijos y el cansancio emocional y grado de despersonalización están en porcentajes altos lo que, de acuerdo con el estudio, puede influir negativamente en el desempeño laboral y académico de dichos estudiantes.

Es evidente que todos los trabajos investigativos en el país han sido abordados desde una perspectiva clínica. Lo anterior se refleja en el hecho de que los estudios han sido enfocados en el acontecer del personal de la salud y en la incidencia que tiene el síntoma en sus vidas laborales.

Así las cosas, con un predominio de la perspectiva clínica, no se percibe en los trabajos anteriormente citados algún interés explícito por describir o correlacionar las características del entorno laboral con las de orden personal tal y como corresponde a una perspectiva psicosocial.

Y en cuanto a la perspectiva existencial para el abordaje del fenómeno del burnout en Honduras no se tiene constancia de alguna aplicación en esta línea. Es más, ni siquiera existen estudios investigativos, aunque sea desde la perspectiva clínica, que analicen la condición de Burnout en personas que no estén vinculadas con el sector clínico, por ejemplo, el caso de los profesores.

Es meritorio enunciar que el asidero teórico del presente estudio se encuentra en el modelo tridimensional de Maslach y Jackson (1981) para la variable síndrome de burnout, quienes lo definieron como “un síndrome caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, que puede ocurrir entre individuos cuyas tareas diarias se circunscriben al servicio de personas” (Citado por Olivares, 2016, p. 1).

La otra variable en estudio, la “Plenitud existencial”, está teóricamente arraigada en la visión existencial de Frankl (1991) sobre la búsqueda de sentido.

## Discusión Teórica

En términos médico-laborales el síndrome de Burnout es una especie de agotamiento físico derivado de un estrés laboral crónico que a su vez genera la pérdida del sentido de responsabilidad en el quehacer laboral, produce baja autoestima y en algunos casos desemboca en depresiones.

Para Freudenberger (1974), es “una sensación de fracaso y una experiencia agotadora que resulta de una sobrecarga por exigencias de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador” (citado por Fidalgo, 2000, p. 2).

Por su parte, Gil-Monte, et al (2017, p. 154) postulan que se trata de:

Una respuesta al estrés laboral crónico. Es una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se relaciona el individuo en su trabajo, en especial los clientes, y hacia el propio rol profesional. Como consecuencia de esta respuesta aparecen una serie de disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas que van a tener repercusiones nocivas para las personas y para la organización. (p. 119)

Quizá la conceptualización más divulgada en la literatura internacional es la propuesta por C. Maslach y S. Jackson quienes en 1981 definieron el Burnout como “un síndrome caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, que puede ocurrir entre individuos cuyas tareas diarias se circunscriben al servicio de personas” (Citado por Olivares, 2016, p. 1).

Desde el planteamiento teórico de las precitadas Maslach y Jackson, la primera dimensión es el “agotamiento emocional” que involucra cansancio y fatiga física, psíquica e incluso la fusión de los dos. En este sentido la persona experimenta la sensación de no poder dar más de sí mismo. De acuerdo con (Anzules, et al, 2019) “esta extenuación mental es el resultado de un proceso de desgaste personal a través del tiempo, a la ausencia de recursos emocionales y aquel sentimiento de no tener nada que ofrecer a las demás personas” (p.6).

La segunda dimensión es la “despersonalización” que implica un distanciamiento del individuo hacia los demás, caracterizándose, también por su negativismo en las actitudes y los sentimientos.

Finalmente, el sentimiento de bajo logro o realización profesional y/o personal aparece cuando la misma persona supone que está comprobada su incompetencia para atender las demandas de otras personas.

A partir de su detección en la década de los setenta en el siglo XX, el Burnout ha sido abordado principalmente, desde dos vertientes interpretativas: la perspectiva clínica y la perspectiva psicosocial. De acuerdo con Carlin y Garcés (2010):

La perspectiva clínica lo considera como un estado al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral, en esta dirección se encaminaron los primeros trabajos de Freudenberger (1974), y de Pines y Aaronson (1988). La perspectiva psicosocial lo considera como un proceso que se desarrolla por la interacción de características del entorno laboral y de orden personal, con manifestaciones bien diferenciadas en distintas etapas como se indica en los trabajos iniciales de Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995), Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983), Leiter (1988); Maslach y Jackson (1981), Schaufeli y Dierendonck (1993), entre otros. (p. 169)

Desde las perspectivas clínica y psicosocial, las investigaciones sobre el burnout han contribuido enormemente al entendimiento de cómo el acontecer laboral puede reconfigurar la condición física y las relaciones sociales de una persona al punto de ocasionarle daños a su salud y a su estima social.

Ahora bien, ¿hay alguna otra perspectiva para abordar el estudio del Burnout? Sí, se trata de la perspectiva existencialista que encuentra su asidero teórico en la filosofía y la psicología.

En consonancia con la perspectiva existencialista, cuando una persona que trabaja en una determinada empresa o institución experimenta una especie de vacío el Burnout suele aparecer como:

... un síntoma en la persona que adopta una actitud no existencial hacia la vida y la propia existencia. La representación equivocada de la realidad existencial es a tal grado que se manifiesta a través de síntomas de deficiencia vital a nivel somático y psicológico y también puede ser entendido como una protección interna contra un ulterior daño. (Längle, 2006, p. 5)

En esta línea interpretativa al Burnout se le asocia con un nuevo elemento: la actitud no-existencial que trata sobre la dimensión espiritual del individuo. El precitado Längle añade:

Por una actitud no existencial hacia la vida, entendemos una vida que está más orientada hacia los propósitos o logros, más vista por lo que significa hacia un fin que una orientación hacia las condiciones de la existencia. El desgaste profesional, desde nuestra perspectiva, comienza con los síntomas del vacío existencial y se mezcla con influencias externas y/o necesidades subjetivas que conducen a una actitud utilitaria hacia la vida. El resultado es lo que llamamos falta de aprobación interna. (pp 18-19)

En este punto la persona experimenta una especie de vacío existencial, es decir, la ausencia de un sentido de vida, la sensación de no tener deseos de seguir viviendo. De acuerdo con Frankl (1959, en Längle, 2006, p. 10) se trata de “una pérdida de interés que puede conducir a un estado de aburrimiento y una falta de iniciativa que puede conducir a la apatía. Como consecuencia, semejante pérdida de interés e iniciativa llevan a un profundo sentimiento de sin sentido”. Para quien sobrelleva el vacío existencial es una característica notable la certeza de que la vida es mejor cuando no se tiene. No obstante, el sentimiento de vacío, de tedio, de aniquilamiento –que cuando se vuelve incontrolable se convierte en depresión– puede ser superado al encontrar el sentido de la vida. Frankl (citado por Längle) afirma que:

El sentido existencial se caracteriza por una sensación de realización interna y de plenitud. Precisamente esta experiencia de realización interna y de plenitud podrá persistir, aún bajo el aspecto de fatiga y agotamiento, siempre y cuando permanezcan emocionalmente vigentes: la relación con uno mismo, la experiencia de estar llevando a cabo voluntariamente las actividades y la sensación que éstas tienen un valor. (2006, p. 11)

Así las cosas, el motivo que provoca la aparición del Burnout es precisamente una especie de ausencia, o como lo diría Längle, un déficit en el sentido existencial. Y esta es la razón por la que algunas personas con menores cargas laborales que otras son proclives al padecimiento del Burnout, en cambio aquellas que tienen mayores responsabilidades de trabajo, pero con una sensación de sentido, muestran menor disposición hacia el Burnout.

El Burnout es, pues, “un desorden del bienestar, causado por un déficit de plenitud”. La persona no experimenta placer en su trabajo, no tiene interés en lo que hace e incluso no considera su vida como algo valioso. La persona no experimenta placer en su trabajo, no tiene interés en lo que hace e incluso no considera su vida como algo valioso. Por eso Längle señala que “la verdadera plenitud en el trabajo es la mejor protección contra el burnout” (2006, p. 12).

Desde luego, la consecución de la plenitud existencial requiere del desarrollo de ciertas capacidades existenciales. De acuerdo con Längle (2006), la plenitud existencial está determinada por el equilibrio logrado entre las subdimensiones *autodistanciamiento*, *autotrascendencia*, *libertad* y *responsabilidad*.

El autodistanciamiento consiste en la disposición de organizar el espacio interior de tal manera que cuando los deseos, temores e incertidumbres, no sean consecuentes con una percepción amigable del mundo la persona logre un desapego de todo esto para adoptar una perspectiva externa. De esta manera sorteará situaciones que le generan conflictividad emocional. De no lograrlo, el caos interior se puede apoderar de su vida y el individuo se reclamará a sí mismo pues se sentirá extraviado en su propia existencia.

La autotrascendencia radica en la capacidad de poseer sentimientos claros, vinculados con los valores y comprometidos con la vida. Se trata de un equilibrio emocional donde los sentimientos no deben ser considerados superficialmente pero tampoco se deben sublimar al punto de que la persona se olvide de sus propias necesidades como persona. De no lograr tal balance se puede caer en un agotamiento emocional.

La libertad es una capacidad de decidir ante varias opciones. Por supuesto, los valores deben regular este sentimiento de ser libre. Un buen uso de la libertad refleja un buen trato a sí mismo, un dominio sobre la sensación de saberse autónomo. Además, revela seguridad en la toma de decisiones.

Finalmente, un buen indicador del uso correcto de la libertad es la responsabilidad. Se trata de un compromiso asumido una vez que se toma una decisión mientras se es consciente que tal decisión conlleva deberes, que debe estar respaldada por una dosis de juicio crítico. Considerar la responsabilidad de cada acto humano garantiza incluso la seguridad personal. Se trata de vivir la vida en toda su plenitud.

Para Frankl (1991), la pretensión de lograr una existencia plena implica una concienciación sobre la manera en que se debe desafiar a cuanta situación se plantee por adversa que parezca. Él expresa:

En realidad, no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros. Tenemos que dejar de hacernos preguntas sobre el significado de la vida y, en vez de ello, pensar en nosotros como en seres a quienes la vida les inquiriera continua e incesantemente. Nuestra contestación tiene que estar hecha no de palabras ni tampoco de meditación, sino de una conducta y una actuación rectas. En última instancia, vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo. (p. 46)

En otras palabras, desde la visión Frankliana, la vida puede tener sentido incluso en los momentos más difíciles, en medio del sufrimiento, gracias a la libertad espiritual que permite al ser humano adoptar una postura decorosa y una actitud memorable que es, a fin de cuentas, la que le permite definir el rumbo de su existencia. No obstante, si éste abandona su búsqueda de significado existencial dejándolo en manos de la casualidad quizá ya no merezca seguir viviendo. Es decir, el hombre debe disfrutar la vida con sus luces y sus sombras encontrándole agrado a todo, incluyendo el sufrimiento. Realmente, “lo que más importa de todo es la actitud que tomemos hacia el sufrimiento, nuestra

actitud al cargar con ese sufrimiento” (Frankl, 1991, p. 64). Se trata de una “voluntad de sentido” personal, de una especie de resignación que a la vez aniquila todo sentido de vacío existencial pues le enseña al hombre a concentrarse en lo que posee y no en lo que carece.

En suma, el burnout es un síndrome que se manifiesta con agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en las personas que adolecen de cierta turbación frente al mundo. Se trata de un efecto existencial en quienes no se sienten aptos para apadrinar una perspectiva externa distanciada de aquellas emociones internas que no están en sintonía con una visión amistosa hacia la existencia. El Burnout se traduce, entonces, como anarquía física y emocional cuya amenaza principal consiste en que puede apropiarse de la vida de la persona y de arrebatarle el sentido de su existencia.

## **Métodos y Materiales**

### ***Enfoque***

El trabajo desarrollado tuvo un enfoque cuantitativo puesto que se midió las variables “Síndrome de Burnout” y “Plenitud existencial” y se hizo un estudio de la relación entre ellas. Asimismo, se trató de un problema delimitado y concreto amparado en una revisión bibliográfica. Por otra parte, se establecieron hipótesis derivadas de la inspección bibliográfica las cuales fueron sometidas a prueba mediante procedimientos estadísticos.

### **Diseño**

El diseño fue de tipo no experimental puesto que no hubo manipulación de variables; fue de corte transeccional con una sola medición realizada el segundo semestre del año dos mil diecinueve.

### **Alcance**

El estudio tuvo un alcance descriptivo- correlacional. Cabe señalar que los estudios correlacionales tienen como finalidad “conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables” (Hernández, *et al*, 2014, p. 93).

## La Población y Muestra

La población objeto de estudio estuvo constituida por 273 profesores del área urbana. De esta cantidad 118 laboraban en dos instituciones públicas y 155 en once privadas. Las características de la población objeto de estudio fueron, en primer lugar, que la persona debía ser docente egresado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán o estar cursando estudios de licenciatura en dicha institución y, en segundo lugar, estar ejerciendo la docencia en algún instituto público o privado ubicado en la zona urbana de la ciudad de El Progreso, Yoro. Los participantes fueron clasificados en dos rangos etarios: los que tenían menos de cuarenta años y los que superaban esta edad. En el sector público un 64% superaba los 41 años mientras que en el sector privado el dato es a la inversa; la mayoría de los educadores (69.4%) se situaba entre los 21 y 40 años. En el sector público un 53.3% lo constituía docentes del sexo masculino y un 44.7% el sexo femenino. En el sector privado había más profesoras (59.1%) que profesores (40.9%).

La muestra fue probabilística estratificada, puesto que se buscó la mayor precisión estadística posible al efectuar comparaciones de los resultados entre dos grupos de la población: los profesores del sector público y los profesores del sector privado.

En este sentido, se dividió a la población en los dos estratos mencionados anteriormente y se procedió al cálculo de la muestra. Se utilizó un error muestral del 5%, un nivel de confianza del 95% y un nivel de ocurrencia del 50%, de manera tal que la muestra fue de 91 docentes para el sector público y 111 para el sector privado.

Cada uno de los miembros de ambos grupos tuvo la misma probabilidad de ser seleccionado. Mediante un listado que brindó el director de cada institución se identificó los elementos de la población, se enumeraron y se procedió a seleccionar las unidades muestrales, a través del procedimiento tipo tómbola. Para acceder a cada docente participante se tuvo que solicitar por escrito el permiso al director de cada institución educativa.

## **Hipótesis**

Derivado de un trabajo bibliográfico, se establecieron tres hipótesis. La primera establecía que la prevalencia del síndrome de Burnout era mayor entre los docentes del sector privado que entre los docentes del sector público. La segunda afirmaba que los docentes de secundaria del sector privado tienen un menor nivel de plenitud existencial que los docentes del sector público. La tercera establecía que a mayor síndrome de Burnout menor era el nivel de la plenitud existencial de los docentes de secundaria en El Progreso, Yoro.

## **Recolección de la Información**

En el proceso de recolección de datos se utilizó el Cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes (MBI-Ed) teniendo como referencia la validación de Buzzetti (2005) y la Escala Existencial de Längle, Orgler y Kundi en la versión Mendocina, adaptada y validada por Páramo, *et al*, (2016).

Respecto a la intensidad con que se experimenta el síndrome de burnout el instrumento de medición establece que el nivel bajo abarca valores inferiores a los 33 puntos, el nivel medio comprende los valores entre 34 y 66 y el nivel alto comprende un rango entre 67 y 99 puntos.

Para la variable plenitud existencial se tomó como referencia el Baremo Mendocino que establece la media aritmética y la desviación estándar para cada subescala en función de ciertos rangos etarios. En este caso, para el grupo de profesores menores de 40 años el valor esperable es de 197 con una desviación estándar de 26.385 y para el otro grupo de 41 años en adelante el valor esperable es de 201 con una desviación estándar de 24.61.

De manera previa a la aplicación definitiva de los instrumentos se realizó una prueba piloto con 27 profesores que poseían las mismas características de la muestra. Como resultado de este proceso ambos cuestionarios fueron adaptados al contexto hondureño con la pretensión de lograr una mayor claridad idiomática; no obstante, los cambios fueron leves pues la versión utilizada en esta investigación proviene del mismo idioma

español en que fueron validados por otros investigadores quienes tuvieron el cuidado de conservar las propiedades psicométricas de dichos cuestionarios, diseñados originalmente en el idioma inglés.

En relación con la fiabilidad fue mediante el coeficiente alfa de Cronbach que se pudo comprobar que los ítems contenidos en las escalas permiten el cálculo de una puntuación global a partir de la suma de las puntuaciones de cada uno de ellos, puesto que miden en una misma dirección. Para el sector público el alfa de Cronbach en el Inventario de Burnout de Maslach fue de 0.58 y en el sector privado 0.74. El alfa de Cronbach para la Escala Existencial de Längle, Orgler y Kundi fue de 0.79 en el sector público y de 0.88 en el sector privado.

La validez tanto del Cuestionario de Maslach para docentes como de la Escala Existencial de Längle, Orgler y Kundi se evidencia al comprobar que en ambos instrumentos está presente la teoría que respalda el estudio del Burnout y la teoría en la que se ampara el análisis de la plenitud existencial. De manera tal que existe una validez de contenido pues se mide todas las dimensiones relacionadas con las variables en estudio (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal para el burnout; autodistanciamiento, autotrascendencia, libertad y responsabilidad para la plenitud existencial). Por otro lado, se percibe una validez lógica pues a juicio de los tres jueces consultados los cuestionarios miden de manera lógica lo que se pretende medir. Además, los encuestados percibieron la relación entre las preguntas formuladas y el motivo por el cual asintieron su participación.

### ***Análisis Estadístico***

Los datos extraídos de la muestra fueron registrados en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, por sus siglas en inglés), en su versión número veinticinco. La base de datos fue depurada y configurada para no incorporar valores perdidos en los análisis posteriores. De manera inicial se realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas haciendo uso de la distribución de frecuencias y gráficos. Las

variables sociodemográficas analizadas fueron el sexo, la edad, la antigüedad laboral, el grado académico, el estado civil, el rango salarial, la simpatía religiosa y la simpatía política. Para buscar la correlación entre el Burnout y la Plenitud existencial se hizo uso del coeficiente de correlación de Pearson.

En cuanto a la parte psicométrica de los instrumentos utilizados en la recolección de los datos se analizó su consistencia interna a nivel de las subescalas que los componen mediante el coeficiente Alpha de Cronbach.

La validez de contenido se comprobó al considerar que todas las dimensiones de las variables en estudio, plasmadas en la teoría, eran medidas por los cuestionarios. Sumado a lo anterior, se encontró la validez lógica pues los cuestionarios medían de manera lógica las variables que se pretendía medir, esto último, de acuerdo con tres jueces que fueron consultados.

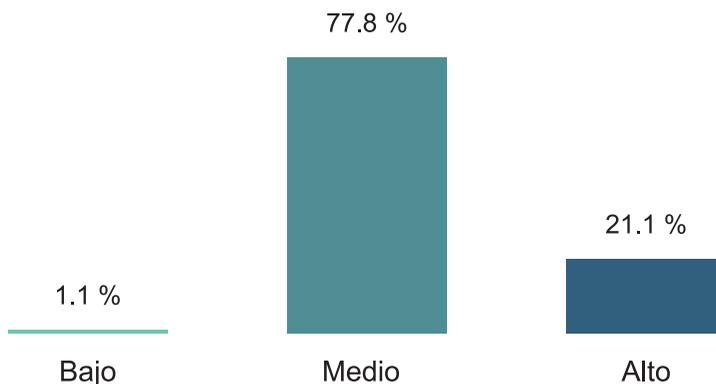
## **Resultados**

Los resultados obtenidos han sido consecuentes con lo esperable, al menos en cuanto a los valores encontrados para la variable síndrome de burnout y la variable plenitud existencial tanto entre los docentes del sector público como los del sector privado. No obstante, la posible relación entre el síndrome de burnout y la plenitud existencial no tuvo un respaldo estadístico que confirmase dicha suposición.

Respecto a la prevalencia del síndrome de Burnout entre los docentes del sector los docentes del sector público y del sector privado se puede afirmar que las medias muestrales estuvieron dentro de lo esperable, no obstante, al analizar la distribución porcentual por niveles se encontró un buen porcentaje de docentes que está padeciendo el Burnout en ambos sectores educativos siendo mayor en el sector privado.

Figura 1

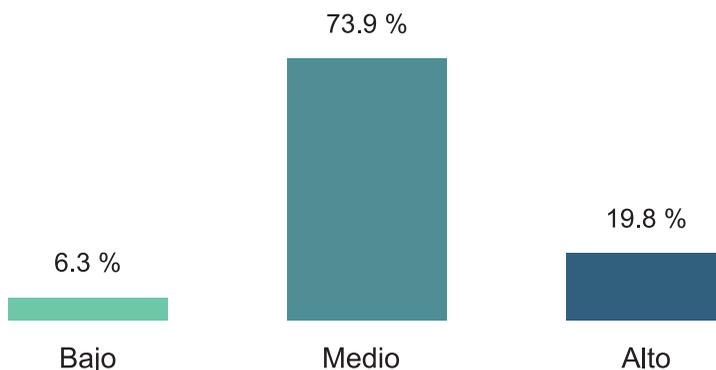
*Distribución porcentual de acuerdo con la intensidad del Burnout (sector público)*



Por ejemplo, al realizar la sumatoria de los puntajes encontrados en las tres subescalas (58.28), la intensidad con que se experimenta el síndrome de Burnout entre los profesores del sector público es media (los valores esperables son entre 34 y 66). Sin embargo, al analizar la distribución porcentual de acuerdo con los niveles de la intensidad del Burnout se puede apreciar que un 21.1% de los docentes está situado en el nivel alto. En el nivel medio están los profesores con riesgo de padecer el síndrome (77.8%). Tan sólo un 1.1% no se siente “quemado”.

Figura 2

*Distribución porcentual de acuerdo con la intensidad del Burnout (sector privado)*



En el sector privado, los profesores padecen el síndrome de Burnout con una intensidad media. Los valores esperables para este nivel se encuentran entre 34 y 66. El valor final encontrado entre los profesores del sector privado fue 57.95. Del mismo modo que en el sector público, al realizar el análisis de la distribución porcentual, es posible observar que hay un 19.8% de los encuestados que sí está padeciendo el síndrome con una intensidad alta. Una mayoría –el 73.9%– lo experimenta en un nivel medio y un 6.3% en un nivel bajo.

Acerca de la descripción de los niveles de Plenitud existencial autopercibida de los docentes de secundaria, del sector público como del sector privado, en El Progreso, Yoro se puede afirmar que, de acuerdo con los rangos etarios, la media aritmética y la desviación estándar establecidas el Baremo Mendocino para las subescalas de esta variable, hay una cantidad considerable de profesores con un bajo sentido de vida siendo mayor el porcentaje entre los docentes del sector privado.

En el sector público un 71.9% de los profesores en una edad comprendida entre los veinte y cuarenta años está situado en el valor global esperable, incluso un 15.6% puntúa arriba de este valor. Sin embargo, hay un 12.5% limitado en sus competencias existenciales. Este último porcentaje situado en el nivel bajo está compuesto por docentes que no se sienten propietarios de las condiciones personales ni de las de realización existencial y por ello no se sienten cómodos con la vida. Como no han logrado un equilibrio entre el autodistanciamiento, la autotranscendencia, la libertad y la responsabilidad sienten una sensación de vacío existencial y permanecen en un estado de inmanencia pues les cuesta reconocer que deben salir al mundo exterior con un compromiso hacia una vida decorada con sentimientos y valores.

Por otro lado, los docentes del sector privado, de este mismo rango etario, presentan un nivel muy bajo en su plenitud existencial en un 14.7%. El 62.7% está en un nivel esperable, sin embargo, hay un 22.6% que sobrepasa el puntaje esperable. Respecto a este último porcentaje se debe aclarar que no es saludable encontrar valores altos en la Escala Existencial. Es más:

Los puntajes por encima de lo esperable no reflejan un mayor desarrollo sino una sobrecompensación, que implica el riesgo de sobreadaptarse en lugar de lograr un desarrollo armónico y saludable. Los puntajes por encima de lo esperable reflejarían vulnerabilidad, implicarían el riesgo de llevar una existencia inauténtica. (Sotomayor, 2017, p. 75)

Del 64% que constituyen en su totalidad los profesores de mayor edad –situados entre cuarenta y setenta años– en el sector público, un poco menos de la mitad de ellos (44.4%) presenta valores esperables, asimismo existe un 35% que presenta valores altos en la escala y hay un porcentaje considerable (20.6%) que se sitúa en el nivel bajo. En el sistema privado los docentes presentan un bajo nivel de plenitud existencial en un 27.3%. En el nivel esperable se sitúa un 60.6% y solamente un 12.1% se ubica en el nivel alto. Es decir, en el nivel bajo están situados aquellos profesores que necesitan descubrir e incorporar valores para dedicarse a una vida llena de acción, deben encontrar el verdadero sentido de la vida “en el mundo y no dentro del ser humano o de su propia psique, como si se tratara de un sistema cerrado” (Frankl, 1991, p. 63).

El supuesto de que a mayor síndrome de Burnout menor es el nivel de la plenitud existencial de los docentes de secundaria en El Progreso, Yoro no encontró una correlación directa entre ambas variables a pesar de que sí se encontró correlaciones entre el valor total del cuestionario sobre el Burnout y algunas subescalas de la Plenitud existencial como también las hubo entre las subescalas del Burnout y el valor global de la Escala Existencial. A nivel de subescalas del Burnout y subescalas de la Plenitud existencial también se encontró correlaciones.

En el sector público, por ejemplo, no hubo correlación estadísticamente significativa entre el valor total del instrumento que medía el Burnout y el valor total de la Escala Existencial. Sin embargo, al analizar los valores de algunas de las subescalas del Cuestionario de Maslach para docentes con el valor global de la Escala Existencial sí se obtuvo correlaciones. Por ejemplo, las tres subescalas agotamiento emocional, despersonalización y realización personal mostraron estar correlacionadas con el valor global de la Escala Existencial. Por

otra parte, el análisis de las subescalas del Burnout y las subescalas de la Plenitud existencial permitió obtener correlaciones significativas entre el agotamiento emocional (Burnout) y el autodistanciamiento (Plenitud existencial). Del mismo modo se encontró correlación entre la despersonalización (Burnout) y la libertad (Plenitud existencial).

Tabla 1

*Correlaciones entre la intensidad del Burnout y el valor global de la Escala Existencial (sector público)*

Intensidad Burnout		Valor global de la Escala Existencial	
Intensidad del Burnout	Correlación de Pearson	1	-,085
	Sig. (bilateral)		,411
N		95	95
Valor global de la Escala	Correlación de Pearson	-,085	1
	Sig. (bilateral)	,411	
N		95	95

Al observar los valores en cuanto a la intensidad del síndrome de Burnout, proveniente de los datos totales de cada una de las subescalas, y analizarlos con el valor global de la Escala Existencial se puede apreciar que existe una correlación negativa entre ambos valores (0.085) pero es muy baja. Además, la significación (0.411) es mayor al nivel de significación aceptable (0.05). Por lo tanto, no se puede señalar que existe asociación entre el Burnout y la Plenitud existencial de los docentes del sector público en El Progreso, Yoro, a pesar de que el estadístico así lo indique.

En el sector privado tampoco se encontró correlación estadísticamente significativa entre el valor total del instrumento que medía el Burnout y el valor total de la Escala Existencial. No obstante, al igual que en el caso del sector público, al analizar el valor total del Cuestionario de Maslach para docentes con algunas subescalas de la Escala Existencial sí se obtuvo

correlaciones. Por ejemplo, se encontró correlación entre la Intensidad del Burnout (valor total del instrumento aplicado) y las subescalas autodistanciamiento y autotrascendencia de la Escala Existencial. De la misma manera, el valor global de esta Escala mostró correlación con la subescala del Burnout realización personal.

## Conclusiones

El síndrome de Burnout cohabita en la cotidianidad de los profesores del sector público y del sector privado en el Progreso, Yoro. Aunque las medias muestrales de las subescalas agotamiento emocional, despersonalización y realización personal se situaron, en su mayoría, en el nivel bajo para las primeras dos y el nivel medio para la última, fue mediante el análisis de la distribución porcentual en los niveles bajo, medio, y alto que se demostró ciertos valores nada desestimables que revelaron la presencia del Burnout en ambos sectores educativos.

Es importante señalar que los datos porcentuales obtenidos en cada una de las subescalas del síndrome indican que la presencia es mayor en sus tres dimensiones en el sector privado si se compara con los datos del sector público. Por lo tanto, se acepta la primera hipótesis de investigación que establecía que la prevalencia del síndrome de Burnout era mayor entre los docentes del sector privado que entre los docentes del sector público.

En cuanto a los resultados de la Plenitud existencial, la otra variable en estudio, se puede afirmar que los más limitados en sus competencias existenciales son los profesores cuya edad está arriba de los cuarenta años, tanto del sector público como del sector privado. Sumado a lo anterior, los valores encontrados reflejan que hay un mayor porcentaje de profesores del sector privado situados en el nivel bajo de la Plenitud existencial si se compara con los datos del sector público. De esta manera, se acepta la segunda hipótesis que afirmaba que los docentes de secundaria del sector privado tenían un menor nivel de Plenitud existencial que los docentes del sector público.

En referencia a una probable relación entre el síndrome de Burnout y la Plenitud existencial, no fue posible confirmar estadísticamente que el Burnout, compuesto por tres dimensiones, está correlacionado significativamente cara a cara con las cuatro dimensiones de la Plenitud

existencial, a pesar de que sí se encontró correlaciones con el valor total de un instrumento aplicado al realizar cruces con las subescalas del otro instrumento, como también hubo correlaciones significativas entre las subescalas de ambos instrumentos aplicados. Es por esta razón que la tercera hipótesis que establecía que a mayor síndrome de Burnout menor era el nivel de la Plenitud existencial de los docentes de secundaria en El Progreso, Yoro no se acepta porque no existe una correlación directa, estadísticamente significativa, entre el valor total del Cuestionario de Maslach para docentes –que medía el Burnout– y el valor total de la Escala Existencial, ni para el sector público ni para el sector privado.

En función de las correlaciones encontradas en el sector público, se puede afirmar que a mayor agotamiento emocional menor es el sentido de vida percibido por los profesores; que entre más alto sea el nivel de distanciamiento hacia sus estudiantes y compañeros de labores menor será su sentido existencial; que a mayor realización personal mayor será su nivel de plenitud existencial; que cuanto mayor es su agotamiento emocional menor es su capacidad de distanciarse de su propia persona para darle prioridad en su conciencia a algo que pueda darle sentido a su vida, en una entrega hacia el futuro; y finalmente, que en la medida que crezca la sensación de no sentirse parte de la vida mayor será la tendencia de los docentes a actuar siguiendo su propia voluntad sin demasiada reflexión en su accionar.

Para el sector privado se concluye que entre más intenso se experimenta el Burnout mayor es el autodistanciamiento; que a mayor intensidad del Burnout menor es la capacidad de los docentes de trascender sobre su propia interioridad y; que a mayor realización personal mayor será el nivel de plenitud existencial de los profesores del sector privado.

Si bien, se logró responder a las preguntas de investigación y discernir cada objetivo planteado sería interesante darle vida a un estudio similar el siguiente año para saber si la situación ha mejorado o empeorado en el terreno existencial de los profesores de la ciudad y de ser posible desarrollar un tercer estudio concluyente que contemple un plan preventivo, en caso de que los niveles de Burnout hayan bajado y la plenitud existencial haya aumentado, o un proyecto de afrontamiento si la condición existencial en general haya desmejorado notoriamente.

## Referencias

- Anzules, J., Véliz, I., Vinces, M., & Menéndez, T. (2019). Síndrome de burnout: Un riesgo psicosocial en la atención médica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. SALUD Y VIDA*, 3(6), 1-21. doi:<https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/saludyvida/article/view/393>
- Bonilla, P. S., & Jovel, L. E. (2017). Síndrome de Burnout en estudiantes del Post grado de Pediatría. *Acta Pediátrica Hondureña*, 7(2), 631-640. doi:<https://doi.org/10.5377/pediatrica.v7i2.6958>
- Botero, C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración*, 28(48), 117-132. Recuperado el 13 de Enero de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5006545>
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en dirigentes del colegio de profesores A.G. de Chile*. Universidad de Chile, Santiago. Obtenido de [www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/buzzetti\\_m/sources/buzzetti\\_m.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/buzzetti_m/sources/buzzetti_m.pdf)
- Carlin, M., & Garcés de los Fayos Ruiz, E. J. (Enero de 2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16713758020.pdf>
- Colon, M., Caraccioli, Y., & Joselyne, P. (2009). Síndrome de Burnout, en personal de salud; Hospitales Nacionales. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 6(1), 26-34. Obtenido de <http://cidbimena.desastres.hn/RFCM/pdf/2009/pdf/RFCMVol6-1-2009.pdf>
- Contreras Romero, G. J., Veytia López, M., & Huitrón Bravo, G. (2009). Detección del trastorno depresivo en profesores universitarios. *Psicología y Salud*, 19 (1), 133-139. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/291/29111983013.pdf>



- Fidalgo Vega, M. (2000). *Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo*. Obtenido de [https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp\\_704.pdf/9a205bee-9bd7-4221-a1ae-39b737974768](https://www.insst.es/documents/94886/327446/ntp_704.pdf/9a205bee-9bd7-4221-a1ae-39b737974768)
- Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido* (Duodécima ed.). Barcelona, España: Editorial Herder. Obtenido de <http://www.peofoundation.org/uploaded/content/article/1060602139.pdf>
- Gil-Monte, P., Viotti, S., & Converso, D. (2017). Propiedades psicométricas del «Cuestionario para el Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo» (CESQT) en profesionales de la salud italianos: una perspectiva de género. *Revista Liberabit*, 2(23), 153-169. doi:<https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n2.01>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México , Distrito Federal, México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Längle, A. (2006). El burnout (desgaste profesional), sentido existencial y posibilidades de prevención. *Revista de Psicología UCA*, 2(3), 5-26. Obtenido de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6129/1/burnout-sentido-existencial-prevencion-langle.pdf>
- Marqués, A., Lima, M., & López, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Olivares, V. (2016). Laudatio: Dra. Christina Maslach,. *Ciencia y Trabajo* (58), 59-63. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v19n58/0718-2449-cyt-19-58-00059.pdf>
- Páramo, M. d., García, C., Casanova, J., Asid, M. L., Cardigni, M. d., & Bravín, M. J. (2016). *Escala Existencial Adaptación y validación mendocina*. Mendoza, Mendoza, Argentina.

- Reyes Cerrato, V. (2012). *Síndrome de Burnout en trabajadores de la Clínica Periférica Tepeaca, Instituto Hondureño de Seguridad Social, Enero-Junio*. Tesis de maestría , Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Centro de Investigaciones y Estudios de la Salud, Escuela de Salud Pública de Nicaragua, Ocotal. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/7422/1/t664.pdf>
- Reyes, A., Medina, M. T., Mesa, X., Paredes, Y., Barahona, Y., & Sierra, M. (2012). Estudio de síndrome de “Burnout”, depresión y factores asociados en los practicantes internos del Hospital Escuela. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 9(1), 14-20. Obtenido de <http://www.bvs.hn/RFCM/pdf/2012/html/RFCMVol9-1-2012.html>
- Reyes, T., Díaz, C., Américo, R., Erazo, G., & Aguilera, R. (2007). Prevalencia del síndrome de burnout en médicos residentes de los post-grados de medicina. *Revista Médica de los Postgrados de Medicina UNAH*, 10 (1). Obtenido de <http://www.bvs.hn/RMP/pdf/2007/pdf/Vol10-S-2007-34.pdf>
- Rodríguez, A. (2012). *Carga laboral y sd Burnout en personal médico. Unidad de emergencia, Hospital Reginal (sic), Instituto Hondureño Seguridad Social. San Pedro Sula-Honduras marzo 2012*. Tesis de maestría , Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua , Centro de Investigaciones y Estudios de la Salud; Escuela de Salud Pública de Nicaragua , Ocotal. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/7597/1/t708.pdf>
- Santos, A. (2012). *Síndrome de Burnout en personal de enfermería que labora en el Hospital Nacional Psiquiátrico Santa Rosita, Támara-Francisco Morazán Honduras primer semestre 2012*. Tesis Maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Centro de Investigaciones y Estudios de la Salud, Managua. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/7573/1/t693.pdf>
- Sotomayor, E. A. (2017). *Cirugía bariátrica, una aproximación desde el Análisis Existencial*. Tesis de licenciatura, Universidad del Aconcagua, Facultad de Psicología, Mendoza. Obtenido de [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/753/tesis-5590-cirurgia.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/753/tesis-5590-cirurgia.pdf)

# **Validación de la percepción de los conocimientos metodológicos de los estudiantes del Centro Universitario Regional San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán**

## **Validation of the perception of the methodological knowledge of the students at the San Pedro Sula Regional University Center of the Francisco Morazán National Pedagogical University**

*Pastor Umanzor<sup>1</sup>*

### **Resumen**

Con este estudio se validan las percepciones de los estudiantes del Centro Universitario Regional San Pedro Sula (CURSPS) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) sobre sus conocimientos metodológicos en función de sus saberes sobre el modelo educativo de la UPNFM y sus componentes: planes de estudio, guión metodológico, planes de clase, recursos y medios, y formas de evaluación de sus aprendizajes. La validación se hace con una escala Likert con 57 afirmaciones y aplicada como encuesta a 91 estudiantes matriculados en Metodología de Investigación Cuantitativa y en Metodología de Investigación Cualitativa, II período, 2020. Los objetivos de la validación de la escala se cumplieron por encima de las exigencias estadísticas esperadas y por eso se muestra que los conocimientos metodológicos de los estudiantes son explicados por sus saberes sobre los planes de clases, los recursos y medios, los planes de estudio y las formas de evaluación de sus aprendizajes.

*Palabras Claves: Conocimientos metodológicos, planes de clase, recursos y medios, planes de estudio y formas de evaluación de los aprendizajes*

<sup>1</sup>pumanzor@upnfm.edu.hn. Doctor en Educación. Centro Universitario Regional de San Pedro Sula, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/0000-0002-1620-6543>

Recibido 21 de septiembre de 2020 / Aceptado 29 de noviembre de 2020

## Abstract

This study validates the perceptions of the students of the San Pedro Sula Regional University Center (CURSPS) of the Francisco Morazán National Pedagogical University (UPNFM) about their methodological knowledge based on their knowledge about the UPNFM educational model and its components: study plans, methodological script, lesson plans, learning resources, and forms of evaluation of their learning. The validation is done with a Likert scale with 57 statements and applied as a survey to 91 students enrolled in Quantitative Research Methodology and Qualitative Research Methodology, II period, 2020. The scale's validation objectives were met above the expected statistical demands and that is why it is shown that the methodological knowledge of the students is explained by their knowledge about the lesson plans, learning resources, the study plans and the forms of evaluation of their learning.

*Keywords: Methodological knowledge, lesson plans, learning resources, study plans and ways of evaluating learning*

## Introducción

El estudio se realizó a partir de reflexiones relacionadas con el desarrollo del modelo educativo, desde el 2014, por la UPNFM para formar los docentes de Honduras. Este modelo, teóricamente, se sustenta en el enfoque de formación basado en competencias y por eso se deben formar docentes competentes en la enseñanza, para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes para saber enseñar.

Este modelo tiene como componentes: una fundamentación teórica y conceptual, planes de estudio (currículo), guión metodológico, procesos de planificación didáctica que siguen los profesores universitarios en la formación docente de un profesor, quienes dominan métodos, técnicas, estrategias y procesos de enseñanza propios de conocimientos metodológicos cimentados en la ciencia didáctica, así como de las formas de evaluación de los aprendizajes.

De aquí emanan las directrices para que los profesores fomenten en sus estudiantes una formación docente de un profesor con los conocimientos científicos y pedagógico-didácticos

que resistan el proceso de enseñanza-aprendizaje venido de la ciencia didáctica y desde el cual se fortalecerá la formación de profesores competentes.

Esta tarea, en la universidad, pareciera que es responsabilidad solamente de los profesores, pues las capacitaciones alimentan la idea de ser críticos, reflexivos y creativos e innovadores, pero el centro de sus acciones didácticas se reduce al desarrollo de prácticas pedagógicas más convencionales que a la formación de criterios de la teoría crítica. Esto quizás se deba a que la ciencia didáctica es vista como una disciplina de la pedagogía en el modelo educativo. Luego, cuando de las formas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se siguen utilizando los criterios conductistas de la evaluación, pues la evaluación de los aprendizajes se basa en objetivos y no competencias.

A esto hay que agregar que faltan precisiones epistemológicas que determinen el acervo cultural con el que debe egresar un profesor de la universidad (Lorenzo, 2017). El mismo modelo educativo se decanta por describir el constructivismo como el enfoque fundamental y deja al de la formación basada en competencias sin mayores explicaciones teórico-metodológicas.

Si la formación basada en competencias implica la formación docente de un profesor competente, se debería desarrollar la teoría de Tobón (2015) que implica, primero, formar a la persona que será profesor (saber ser); segundo, formar el caudal científico y metodológico de los profesores para que respondan a las exigencias académicas competentes (saber conocer); y, tercero, formar las capacidades metodológicas en los profesores para un desempeño competente (saber hacer).

Hasta ahora, no se tienen evidencias estadísticas de que el modelo educativo con el enfoque de formación docente basado en competencias haya tenido éxito. Entre profesores se comenta que no están preparados para enseñar y evaluar en competencias (Umanzor y Castro, 2019). Entre estudiantes se dice que sus maestros se han orientado a impartir un contenido sin el apoyo didáctico concurrente (Rodríguez Rivera, López Molina, Arias Galindo, Mejía González y García Menjívar, 2020).

De lo que se colige que la formación de los profesores en Honduras está constituida por la construcción de conocimientos científicos y pedagógicos que dispensan los formadores de formadores en sus cátedras. Cada formador de formadores muestra un discurso pedagógico construido en las aulas, como un profesor, pero que responde a una formación específica en una ciencia, como su profesión, no en la enseñanza de las ciencias como debería ser su nueva profesión en una universidad (Zabalza, 2009); cada profesor aprendió una ciencia y su método científico como su interés central, no el ser profesor. Quiere decir que la universidad debe intervenir para formar un profesor competente, bajo la tesis que, si forma profesores, lo debe hacer un profesor.

Cuando se habla de validar conocimientos metodológicos de los estudiantes universitarios es porque en el discurso de los profesores y estudiantes están presentes prácticas didácticas arraigadas con el uso de métodos, técnicas, estrategias y procesos de enseñanza que no están fundamentadas en la ciencia didáctica y eso debilita la formación docente de los profesores.

Esto puede hacer aparecer confusiones teórico-conceptuales que podrían estar asociadas con la pérdida del sentido de lo académico en las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los profesores universitarios, pues como dice Díaz Barriga (2005):

nos enfrentamos a un momento social que ha generado la pérdida del sentido del trabajo académico por parte de los propios docentes de las instituciones educativas. Pérdida que se refleja en el descuido de los espacios académicos. La institución educativa contemporánea parece no conceder importancia al trabajo, discusión y diálogo entre su personal académico. (p. 44)

El mismo autor antes había dicho que “cuando la didáctica sólo se enseña como un saber técnico, las diferentes propuestas didácticas solamente se visualizan como diferentes posiciones técnicas, incluso como diferentes ‘modas’”. (1986, p. 6)

En el quehacer didáctico en las aulas hay un intercambio de conceptos didácticos que se imbrican y le dan sentido epistemológico y metodológico a la formación docente de un profesor, pues allí es donde un formador de formadores crea las condiciones que facilitan al estudiante ser profesor con los conocimientos metodológicos propios de un docente competente.

Estas distancias conceptuales y epistemológicas entre profesores y estudiantes son el objeto de la validación de los conocimientos metodológicos que manejan los estudiantes, en su proceso de formación como docentes, por eso se pregunta: ¿de qué manera los conocimientos metodológicos de los estudiantes del CURSPS-UPNFM son explicados por sus saberes sobre planes de clases, recursos y medios, planes de estudio y formas de evaluación de los aprendizajes definidos por el modelo educativo para la formación de docentes críticos, reflexivos y creativos?

El objetivo general era validar la percepción que los estudiantes poseen sobre sus conocimientos metodológicos en función de sus saberes del modelo educativo y sus componentes: planes de estudio, guión metodológico, planes de clases, recursos y medios, y las formas de evaluación de los aprendizajes propugnados por la universidad para la formación de docentes críticos, reflexivos y creativos.

Este objetivo se alcanzó con el logro de los objetivos específicos siguientes: 1. Identificar la situación socio-demográfica, de conectividad y laboral de los estudiantes para su formación como profesores; 2. Determinar los niveles de conocimientos metodológicos, del modelo educativo, de los planes de estudio, del guión metodológico, de los planes de clases, de los recursos y medios, y de las formas de evaluación de sus aprendizajes; 3. Establecer la relación existente entre los conocimientos metodológicos de los estudiantes y los del modelo educativo y sus componentes que se validan con la escala Likert; y, 4. Explicar cómo los conocimientos metodológicos de los estudiantes del CURSPS-UPNFM son determinados por sus saberes sobre planes de clases, recursos y medios, planes de estudio y las formas de evaluación de sus aprendizajes en la formación de profesores competentes.

## Discusión Teórica

El ser profesor implica tener claras concepciones sobre la enseñanza y desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas, condiciones que hacen ver a los profesores con un discurso pedagógico congruente, coherente, consistente y con unidad en un profesor que sabe enseñar desde el aprender (Umanzor, 2018).

Un discurso pedagógico construido en las ciencias de la educación y fortalecido con una filosofía de enseñanza propia y una pedagogía específica que lo perfila como profesor y que puede decidir el tipo de formación a desarrollar, con sólidos conocimientos metodológicos venidos del uso y manejo adecuados de métodos, técnicas, estrategias y procesos de enseñanza aprendidos en la ciencia didáctica que direccionan el proceso enseñanza-aprendizaje, con el conocimiento y manejo de las teorías del aprendizaje y de la conducta humana que facilitan el aprendizaje significativo en los estudiantes; y, con dominio de las teorías sociológicas que favorecen una comunicación eficaz con las masas en la formación de los profesores en las aulas (Bolívar, 2005).

Con estas expectativas, el profesor está compelido a aprender a enseñar para enseñar desde el aprender (Gallego y Pérez, 2003) considerando que su satisfacción como profesional de la enseñanza está centrada en el aprender a reconstruir sus aprendizajes en la enseñanza. Enseña quien aprende y de esa manera es capaz de fortalecer los conocimientos científicos de sus estudiantes impulsado por una actitud científica (Bourdieu, 2002) que lo respalda.

La formación docente de un profesor en la UPNFM está basada en sus fundamentos filosóficos, pedagógicos, didácticos, psicológicos, psicopedagógicos, metodológicos y sociológicos definidos en su modelo educativo, los planes de estudio y el enfoque de formación basado en competencias. La UPNFM (2014) aspira a la formación de un profesor que sea “crítico, reflexivo y creativo”, competente, en otras palabras.

En este caso, los alcances del modelo educativo son considerados como el principal argumento teórico de esta investigación. Este modelo educativo es el que define el tipo de profesor a formar en competencias. De allí que es parte de la discusión teórica y se completa el marco teórico con aportes de otros investigadores sobre el tema. A continuación,

se presenta un resumen de la teoría establecida en el modelo educativo y luego las teorías que apoyan la formación docente de un profesor.

### ***El modelo Educativo***

La UPNFM propugna la formación de docentes centrada en el desarrollo de las competencias científicas, humanísticas y tecnológicas innovadoras. El modelo es un patrón conceptual a través del cual se orienta el quehacer académico y administrativo para facilitar una perspectiva filosófica, psicológica y pedagógica, así como el logro de las metas institucionales y el cumplimiento de su misión.

La postura de la UPNFM en la formación de docentes en el país parte del logro de los siguientes objetivos: formar y perfeccionar los docentes del país; contribuir al desarrollo de la investigación científica; contribuir a la conservación e incremento del patrimonio cultural y natural del país; y, vincular sus actividades con entidades nacionales y extranjeras que persigan los mismos objetivos.

Para el logro de estos objetivos la universidad asume los siguientes principios y valores: responsabilidad; justicia; respeto y aceptación de los otros; equidad; transparencia; democracia; solidaridad; servicio de calidad; liderazgo en la educación; y, tolerancia con diálogo.

Con base en estos principios y valores se desarrollan las políticas institucionales centrados en: La formación de docentes es la función principal, la investigación es la actividad prioritaria para la construcción de conocimiento, y la extensión del conocimiento científico es lo que la vincula a la sociedad hondureña.

### ***Fundamentación del Modelo***

Para los propósitos de esta investigación solamente se consideran los fundamentos: filosófico, pedagógico, psicológico, psicopedagógico y metodológico. La fundamentación filosófica propugna por el desarrollo del constructivismo–humanista donde el estudiante debe aprender a pensar, buscar soluciones y tomar decisiones mediante la investigación activa y participativa.

La fundamentación psicológica sugiere la coexistencia de diversos paradigmas: conductista, humanista, cognitivo, psicogenético y sociocultural, pero se asumen los aportes de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963) y Bruner (1960) como los que mejor se complementan con el objetivo de la formación basada en competencias, pues su interés es: identificar y construir condiciones de aprendizaje de vinculación de la teoría con la práctica; diseñar experiencias de aprendizaje para arribar a diferentes soluciones; crear entornos cooperativos, colaborativos y de apoyo; priorizar estrategias didácticas para descubrir y construir conocimiento por sí mismos; identificar niveles de desempeño para la evaluación; y, promover el método de resolución de problemas.

La fundamentación pedagógica resalta que los estudiantes construyan su propio conocimiento. Por eso las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación están sustentadas en el método didáctico constructivista y el método transdisciplinario de la mayéutica. Cabe destacar que la didáctica es una disciplina dentro de la pedagogía y en ese marco, la investigación profundizará la relación teoría-práctica en la formación docente; la extensión generará espacios para la construcción de nuevos conocimientos y fortalecerá la función social de la universidad para actualizar el currículo.

La fundamentación psicopedagógica aboga para que el estudiante construya su aprendizaje y que el docente propicie los ambientes de enseñanza con los que el primero pueda aprender a aprender. Y la fundamentación metodológica se orienta con los planes de estudio como la base de la formación de los docentes en una concepción de formación integral en competencias que lo hagan ser, saber y saber hacer, lineamientos tomados del Proyecto TUNING Latinoamérica adaptados al contexto hondureño, en función de las competencias: genéricas, específicas profesionales y disciplinares.

En esta fundamentación metodológica no hay referencias a los conocimientos metodológicos que debe poseer un estudiante ni los dominios asociados con métodos, técnicas, estrategias y procesos de enseñanza. Falta precisar cómo se fortalecerán las competencias genéricas, específicas profesionales y las disciplinares para formar un docente competente, así cómo se

capacitará a los docentes universitarios para conducir la formación docente de un profesor competente. El modelo educativo acepta que las competencias docentes, investigativas y extensionistas son parte del acervo cultural de cada profesor universitario y eso garantiza la formación del tipo de docente competente.

### ***Elementos del Modelo***

Los elementos del modelo educativo son: el contexto, los componentes filosóficos, la concepción de hombre, docente, estudiante y comunidad educativa, los componentes organizacionales, y, los componentes académicos que cimentan el tipo de persona a formar, los activos de la educación, los potenciadores de la formación docente, y, la cultura hondureña.

De allí surgen los pilares de la formación de los docentes: Enseñanza personalizada que sugiere un aprendizaje autónomo basado en su propia iniciativa para resolver problemas. Lo que lleva a profesores y estudiantes a aprender por sus propias experiencias concretas en la docencia. Por tanto, se garantiza un aprendizaje creativo por la necesidad de cambio. Estos pilares garantizan una enseñanza personalizada tanto de sus profesores como de sus estudiantes, especialmente de aquellos que laboran como docentes y que quieren perfeccionar sus prácticas pedagógicas anteriores.

Los elementos del modelo están claros, pero no sus aplicaciones para la formación del tipo de docente que se debe formar. Hace falta una acción que dirija y produzca los efectos esperados en la formación del profesor perfilado.

### ***Implicaciones del Modelo Educativo***

Con el modelo por competencias se espera que las personas desarrollen actitudes de apertura, habilidades y el aprendizaje de contenidos de forma equilibrada. El modelo está centrado en desempeños relevantes en la enseñanza y el aprendizaje, conocimiento teórico, participación en investigaciones, para una acción transformadora.

La universidad asume que desde la investigación se planifica la acción social y mediante el desarrollo de una docencia inspirada en la investigación educativa se mejora el quehacer

del profesorado: su perfeccionamiento y formación en función de las evidencias empíricas o teóricas validadas en la sociedad por el encuentro de la ciencia con la solución de los problemas de la comunidad.

En este caso, los alcances de los planes de estudio se limitan a las cartas descriptivas que son el soporte científico-pedagógico-didáctico del proceso de la formación de los docentes y registran posibilidades de desarrollo de una enseñanza de las ciencias con sus métodos científicos, pero no el centro de la formación de los docentes del país: lo filosófico-pedagógico-didáctico-psicológico-sociológico necesarios.

### ***Gestión Curricular***

Es indiscutible que la gestión adecuada del currículo busca el éxito del modelo educativo, los planes de estudio y las formas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, pues se apuesta por una sistematización y diseño de acciones didácticas para la mejora, específicamente en la organización y desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación curricular. Tareas que ejercen los decanos y jefes de departamentos o secciones académicas, quienes son los encargados de apoyar la labor docente en el aula y, por ende, de incentivar el avance de la formación docente de un profesor en la institución.

La realización de estas tareas implica el desarrollo de un trabajo planificado y coordinado por la Dirección de Desarrollo Curricular centrada en tres acciones: La constitución de redes de acompañamiento docente; el fortalecimiento del guión metodológico; y, la formación docente como el objetivo central de los profesores universitarios.

Las redes de acompañamiento docente potencian la convivencia y solución a problemas que se activan al unir esfuerzos para sistematizar la experiencia docente, y son integradas por grupos de docentes, sin jerarquías, para intercambiar información y coordinar actividades inspiradas en la metodología de la investigación acción. El guión metodológico es la herramienta básica de la planificación didáctica de los profesores que sirve de apoyo en la labor docente e incluye orientaciones que susciten el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las competencias en cada espacio pedagógico.

La formación docente se sustenta en las Normas Académicas de Educación Superior (art. 157) relacionadas con la evaluación y la universidad define algunos factores e indicadores que ayudarán al desarrollo de acciones sistemáticas de monitoreo y evaluación en el proyecto de aula, centradas en el guión metodológico, el portafolio del docente, el portafolio del estudiante, para evidenciar los alcances académicos obtenidos.

Como se observa, el modelo educativo de la UPNFM tiene vacíos teórico-metodológicos respecto de la formación docente basado en competencias, de los conocimientos metodológicos con los que los estudiantes deben egresar, de un sistema de evaluación de los aprendizajes por lo que parece conveniente acercar ciertas dimensiones teóricas, epistemológicas (Gorodokin, 2005) y metodológicas que orienten a la formación docente de un profesor competente (Tobón, 2015). A continuación, se presentan estos agregados:

### **La Formación Docente de un Profesor**

El enfoque de la formación basado en competencias sugerido por Tobón (2015) implica el desarrollo de los saberes: ser, conocer y hacer, en ese orden. Esta perspectiva de la formación docente implica avanzar al discurso de Barnett (2001) sobre las competencias, pues para este último autor, en la formación en competencias, se debe superar lo operacional de ellas para ir a lo académico, que es el dominio de las ciencias, pero no quedarse allí, pues es necesario asegurar que el profesor formado alcance las competencias del mundo de la vida en las aulas y de esa manera asegurar la formación de profesores competentes, no competitivos.

Esta visión, supone la presencia de un profesor que en todo acto académico muestre una actitud científica de respaldo. Siguiendo a Bourdieu (2002):

Un campo -podría tratarse del campo científico- se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (...). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté: dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera. (p. 120)

El campo científico y el habitus es un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas donde se lucha por el monopolio de la autoridad científica, que da capacidad técnica y poder social y el que permite la conformación de un discurso pedagógico sólido en la enseñanza y el aprendizaje.

Esto pondría al profesor en capacidad de ir más allá de la enseñanza como práctica, que implica avanzar a la enseñanza como conocimiento o, mejor aún, a la enseñanza como posibilidad de pensamiento (Martínez B., 2003) que encuadra con lo que Carr (1999) dice respecto de las prácticas pedagógicas en las que se deben superar las prácticas de las prácticas para avanzar en la aplicación de al menos una teoría de las prácticas (la práctica se opone a la teoría, la práctica depende de la teoría o que existe una autonomía en las prácticas) o, más allá, desarrollar una verdadera integración de las teorías con las prácticas (Umanzor, 2011).

La conjunción de las lógicas de la enseñanza pasa por el entronque y derivaciones de los conocimientos metodológicos asociados a un método, a técnicas, a estrategias y a procesos de enseñanza que le dan sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que procuraría la formación docente de un profesor competente.

En esta dirección, se considera lo dicho por Nérici (1985) quien dijo que: “Didácticamente, método quiere decir camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza”. El punto de discusión es cómo se cómo se logran los objetivos de ese camino. ¿Cuáles son los momentos de reflexión que deben desarrollarse para definir ese camino? ¿Qué técnicas de enseñanza son las apropiadas para avanzar en ese camino? ¿Qué estrategias de enseñanza son las recomendadas por el método para avanzar en ese camino? Y ¿qué procesos de enseñanza favorecen cada momento de los aprendizajes de los estudiantes?

El mismo autor sugiere que una técnica de enseñanza “significa cómo hacer algo”. Entonces, ese hacer algo atraviesa por diferentes formas de actuaciones que debe seguir un profesor para asegurar que los estudiantes aprendan mediante dinámicas que deben jugar los grupos de estudiantes en el aula porque en el avance del camino hay un método y también técnicas apropiadas para llegar al fin del camino trazado.

En ese avance hay que llegar al fin del camino y por eso se deben utilizar, también, estrategias de enseñanza que fortalezcan la creatividad de los profesores y el aprendizaje de sus estudiantes, por eso Vera y Vera G. (2011) sugieren que estrategias son “los diversos momentos o fases de la clase a fin de lograr la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se evidencie la participación del estudiante” (pp. 399-400). Una pregunta problematizadora oportuna, la presentación de un vídeo, una lámina donde se pueda analizar, sintetizar y evaluar su contenido contribuiría en esa búsqueda del fin del camino.

También, en ese camino son necesarios los procesos inductivos o deductivos para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes y como Alfonso Sánchez (2003) dice que: “El proceso de enseñanza, con todos sus componentes asociados, debe considerarse como un sistema estrechamente vinculado con la actividad práctica del hombre, que, en definitiva, condiciona sus posibilidades de conocer, comprender y transformar la realidad que lo circunda”. (penúltimo párrafo, apartado La enseñanza)

Significa que estos procesos son los que direccionan y perfeccionan constantemente el quehacer cognoscitivo del hombre que deberá desarrollarse hasta alcanzar el fin del camino. Esto implica ir de lo particular a lo general o de lo general a lo particular y de esa manera encontrar el patrón que evidencie el aprendizaje de los estudiantes. No son caminos opuestos, son complementarios, pues el resultado final debe ser que el estudiante alcance un razonamiento lógico para su desarrollo como profesional.

En tal caso, el método indica el camino, la técnica muestra cómo recorrerlo, las estrategias (procedimientos) cómo profundizar el desarrollo de los contenidos curriculares y los procesos cómo organizar el pensamiento lógico de los estudiantes. Es de esta manera que se construyen los conocimientos metodológicos que en esta investigación se validan.

Por tanto, los conocimientos metodológicos como dice Nérici (1985) “son un conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los métodos y técnicas de enseñanza [así como las estrategias y procesos de enseñanza], que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y, en consecuencia, los

de la educación, con un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento” (pp. 35-36).

En resumen, los conocimientos metodológicos están asociados al manejo estricto de las concepciones sobre la enseñanza y las prácticas pedagógicas contextualizadas que satisfacen la formación de profesionales aptos para el desempeño de una actividad científica, empírica o práctica en función de las acciones didácticas desarrolladas en las aulas.

Como la didáctica es una ciencia, entonces, sus requerimientos son sustentaciones de unas prácticas pedagógicas orientadas con los conocimientos metodológicos propios de esa ciencia, para observar, experimentar, imaginar, intuir y, con ello, desarrollar el pensamiento lógico de los estudiantes de manera inductiva o deductiva.

Estos conocimientos metodológicos deben responder en cualquier momento y circunstancia a sus comprensiones y aplicaciones hasta lograr una manera en la que los profesores sean competentes, que como dice Marcelo (comunicación personal, 25 de junio del 2020) la formación docente de un profesor es un:

proceso mediante el cual las personas en cualquier momento de su vida (en formación, en ejercicio, sin actividad, jubilados, etc.) se implican individualmente o en grupo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran competencias, que les permiten su desarrollo personal y profesional y el de la organización para la cual trabajan.

De allí que la formación docente de un profesor pasa por la actitud científica que adopten los formadores de formadores en la enseñanza de las ciencias y en la formación de estudiantes-profesores que sepan la ciencia a enseñar, pero fundamentalmente se apropien de los conocimientos filosóficos, pedagógicos, didácticos, psicológicos y sociológicos para ejercer la docencia como profesionales que saben enseñar desde el aprender.

## Métodos y Materiales

Para realizar esta investigación se asumió la metodología de la investigación cuantitativa con diseño no experimental porque se trata de describir y explicar cómo las percepciones de los estudiantes sobre sus conocimientos metodológicos mediante una Regresión

Lineal Múltiple a partir de una Escala Likert. Este es un instrumento que mide, como dice Sierra Bravo (2003), “aspectos de una característica o actitud, a los que se asigna convencional o empíricamente un valor numérico, lo que permite cuantificar el grado de esa característica o actitud que se da en un objeto o sujeto determinado”. (p. 370)

Es una escala de actitud con base ordinal, inicia con valores de 1 a 5 y desde allí se construyó el objeto de la validación de las percepciones de los estudiantes sobre sus conocimientos metodológicos haciendo los ajustes estadísticos necesarios y suficientes que apoyaron esa validación. Siguiendo a Suárez Parra (2014):

En la validación de escalas, la Estadística cobra importancia en la fase cuantitativa de este proceso, ya que es la ciencia que respalda los resultados numéricos para la toma de decisiones. Con esta intención se presentan las técnicas estadísticas de mayor uso en la validación de escalas tipo Likert agrupadas en dos componentes: validez interna y validez externa. (p. 47)

Con esta escala se espera establecer la magnitud de cambio que pudiera experimentar en el tiempo la validez interna de la escala o con el criterio de expertos como validez de constructo o mediante la prueba de confiabilidad de Alpha Cronbach. Esto sugiere la capacidad de determinación de los ítems de la escala y garantiza el camino hacia la objetivación de este tipo de validez, pues la exigencia cuantitativa en la validación de escalas se da calculando correlaciones de Pearson o Regresión Lineal Múltiple que son las “más usuales para evidenciar validez externa” (p. 58) considerando que los resultados aceptables son cuando “ $r \geq .25$  entre las mismas variables”. (p. 51)

Este es un estudio transeccional porque se hizo una sola medición de las variables con los estudiantes de los espacios pedagógicos: Metodología de Investigación Cuantitativa y Metodología de Investigación Cualitativa con 91 estudiantes, matriculados en el II período académico del 2020, de los cuales 76 pertenecían al primer espacio pedagógico (varias carreras) y 15 estudiantes de matemáticas al segundo espacio pedagógico. Es una muestra por conveniencia porque los estudiantes estaban inscritos en esos espacios

pedagógicos. La representatividad de la población de estudiantes del CURSPS-UPNFM, en esta muestra, está garantizada porque se logra la normalidad con 50 estudiantes.

La escala Likert se elaboró con 57 reactivos (afirmaciones) divididos en las variables: modelo educativo (7), planes de estudios (9), guión metodológico (4), planes de clases (6), conocimientos metodológicos (17), así como recursos y medios (7) y formas de evaluación de los aprendizajes (6). Las valoraciones iniciales de la escala fueron: 1. No conozco, 2. Conozco un poco, 3. Conozco suficiente, 4. Conozco bastante, y, 5. Conozco completamente.

Para validar esta escala, primero se hizo una prueba piloto con cinco expertos: dos especialistas en matemáticas, uno en ciencias naturales y del medio ambiente, uno en lenguas-español y otro en lenguas-inglés. Sus sugerencias fueron incorporadas en la escala y con ello se fortalecieron los alcances de las variables y sus afirmaciones, y así se consolidó el instrumento. Mismo que se trasladó a Formularios de Google y se envió su enlace por WhatsApp a los correos electrónicos de cada estudiante, previo consentimiento en una videoconferencia.

Para la construcción de las variables cuantitativas y de nuevo a ordinales se utilizó el software SPSS, v. 25, acompañado de otro llamado GPower, v. 3.1 para generalizar los resultados a la población y eso implicó realizar las pruebas: de confiabilidad, de normalidad, de homocedasticidad para cumplir con los requisitos de las correlaciones de Pearson a las que se agregaron sus efectos y potencias entre las variables del estudio. Siguiendo a Manzano-Arrondo (2009) el tamaño del efecto es un concepto que sirve para calcular la potencia de una prueba y a partir de ellas interpretar el valor encontrado. El tamaño del efecto máximo es  $B > 0.5$  y se aplica tanto a correlaciones de Pearson y Spearman como a la Regresión Lineal Múltiple.

También, para fortalecer la validación de las percepciones de los estudiantes sobre sus conocimientos metodológicos se agregó la prueba Durbin-Watson (1951) para explicar la independencia de las relaciones de las variables desde los residuos en la Regresión

Lineal Múltiple, que como lo dice Moreno González (2008) su valor oscila entre 0 y 4, pero es sustentable si alcanza valores entre 1.5 y 2.5.

Estos criterios le dan el sentido estadístico cuantitativo que requieren los constructos en este proceso de validación de las percepciones de los estudiantes sobre sus conocimientos metodológicos (variable dependiente) en función de variables independientes: modelo educativo, planes de estudio, guión metodológico, planes de clases, recursos y medios, y formas de evaluación de sus aprendizajes.

## **Resultados**

Este estudio muestra la situación sociodemográfica, laboral y de conectividad a internet de los estudiantes respecto de su formación como profesores; se construyeron las variables necesarias para establecer las dimensiones paramétricas que ayudaron a culminar con la validación de los conocimientos metodológicos predichos. A continuación, se presentan los resultados descriptivos e inferenciales básicos del estudio:

### ***Análisis Descriptivo***

Los resultados muestran que los estudiantes consultados en un 34% son varones y el 66%, mujeres. Con una edad promedio de 25 años y una variación de 6 años; donde el 25% es menor de 21 años, el 50%, menor de 23 años y el 75%, menor de 27 años. Son estudiantes con edad que oscila entre 19 y 31 años, edad ideal para su formación como docentes, considerando que el 85% trabaja y el 77% lo hace como profesor. Ello implica que su proceso de formación sea lento y más si solamente matriculan un promedio de 3 espacios pedagógicos por período, aunque oscila entre 2 y 4.

Eso tiene un agravante, estudian apenas, en promedio, 3 horas diarias con una variación de 1.5 lo que confirma que sus horas de estudio se dan entre 1.5 y 4.5 en conjunto los 3 espacios pedagógicos matriculados; mucho menor de lo estipulado para estudiar en casa, un mínimo de 2 horas de estudio diario por hora-clase recibida, considerando que un 76% de ellos aún son solteros y con una media de 0.30 hijos.

Del 77% de los estudiantes que trabajan como docentes, el 14% lo hace en educación prebásica, el 59% en básica y el 27% en media. Esta experiencia docente acumulada debería ser insumo para una mejor formación como docente, para fortalecer sus prácticas pedagógicas o fomentar la formación como docentes de los otros estudiantes, pues el 46% sean bachilleres en ciencias y letras, el 23% bachilleres técnicos y el 31% maestros de educación primaria y dedican jornadas, en promedio, de 8 horas diarias. El 27% de estos enseña inglés y el 45% enseña varias asignaturas a la vez en varios grados. El resto lo hace en un abanico de cursos.

Muchos de ellos trabajaban, antes de la pandemia, en la modalidad de enseñanza presencial (41%), pero ahora, todos lo hacen en una combinación virtual-a distancia. Para ello utilizan o solo plataformas (32%), o WhatsApp-plataformas (27%), o sólo WhatsApp (23%) y otros sólo vídeos (18%). Esto significa que hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación, ventaja que debe aprovechar la UPNFM para incorporar la virtualidad en la formación de docentes, a pesar de que su conectividad en su celular sea preferentemente de 1-5 Gb (59%) y de 6-10 Gb (16%), y el resto combina más altos niveles de conectividad; y, en su casa, los niveles de conectividad son parecidos, de 1-5 Mb (59%) y de 6-10 Mb (16%), y un resto que combina niveles más altos.

Luego, en el afán de mayores descripciones las variables cuantitativas se transformaron en variables ordinales, para definir nuevos niveles, así: 1. No tiene conocimientos, 2. Tiene conocimientos básicos, y, 3. Tiene conocimiento total sobre las variables asociadas; se determinaron los intervalos de confianza [ $\mu \pm \sigma (.75)$ ] que facilitaron estos niveles. Con ello se logró posicionar sus percepciones en los conocimientos básicos (segundo cuartil), con porcentajes que oscilan entre 17% y 24% en el primer nivel; en el segundo estos porcentajes van desde 50% a 59%; y, en el tercero entre el 18% y 26%.

Todos los estudiantes consultados tienen computadora y teléfono inteligente, pero una buena parte recibe las clases comprando internet para el momento; más de la mitad tiene una conectividad baja en su casa y en su celular. Con las experiencias docentes adquiridas por estos estudiantes, a pesar de los problemas de conectividad, habría condiciones

teórico-metodológico-tecnológicas para la formación docente de un profesor en el marco de la virtualidad.

Como el interés de esta investigación es validar los conocimientos metodológicos de los estudiantes en la propuesta del modelo educativo y sus componentes se aplicaron las pruebas correspondientes y se encontró una confiabilidad  $\alpha=0.98$ , una normalidad de Kolmogorov-Smirnov =  $0.20 > 0.05$ . Y una prueba de Levene (igualdad de varianzas) =  $0.33 > 0.05$ , lo que sugiere que existe homocedasticidad, por tanto, se cumple con los requisitos para la validación de las percepciones de los estudiantes respecto de sus conocimientos metodológicos. Luego, para garantizar la validación de la escala, se calculó la correlación de Pearson (r) y los resultados son los que se muestran en la Tabla 1:

### *Análisis Inferencial*

#### Análisis de Correlación de Pearson (r)

Tabla 1

*Relación de las percepciones de los estudiantes sobre sus conocimientos metodológicos con las de las otras variables*

Conocimientos metodológicos de los estudiantes y	n	Pearson (r = ± 1)	Sig ( $\alpha=.05$ )	Efecto (f = .5)	Potencia (1- $\beta$ = .8)
Modelo educativo	91	.82**	0.001	0.91	1
Planes de estudio	91	.74**	0.001	0.86	1
Guión metodológico	91	.79**	0.001	0.89	1
Plan de clases	91	.85**	0.001	0.92	1
Recursos y medios	91	.79**	0.001	0.89	1
Formas de evaluación aprendizajes	91	.78**	0.001	0.88	1

**Nota:** Los asteriscos dobles indican que las correlaciones de Pearson son significativas al  $\alpha = 0.05$  y al  $\alpha = 0.01$ .

Como se puede observar en la Tabla 1, las variables indicadas están correlacionadas positiva y de manera alta entre los conocimientos metodológicos y los de las otras variables, son significativas al  $\alpha = 0.05$  y al  $\alpha = 0.01$ , y oscilan entre .74 y .85. Con un efecto entre el

86% y el 92% y una potencia del 100%, respectivamente, en cada relación. Esto supera lo planteado por Suárez Parra y con ello se determina la validez de constructo, la interna y la externa de la Escala Likert.

Considerando estos resultados, ahora se procedió a predecir la influencia que reciben los conocimientos metodológicos de los alcances del modelo educativo, de los planes de estudio, del guión metodológico, de los planes de clases, de los recursos y medios, y de las formas de evaluación de los aprendizajes. Para lograrlo, se aplicó el estadístico Regresión Lineal Múltiple (método escalonado), para determinar los factores que explican las variaciones de los conocimientos metodológicos y se muestran en la Tabla 2, a continuación:

***Análisis de regresión múltiple (método escalonado)***

Para explicar los alcances de las percepciones de los conocimientos metodológicos se agregó otra prueba llamada Durbin-Watson (1951) y el resultado de esta prueba fue 2.094, para indicar que, en conjunto, planes de clase, recursos y medios, planes de estudio y las formas de evaluación predicen el 85% de los conocimientos metodológicos de los estudiantes.

Tabla 2

*Predicción de los conocimientos metodológicos de los estudiantes según modelos*

Modelos	F	R2	AR2	B	Error estándar	$\beta$	p	f2	1- $\beta$
Modelo 1	225.69	0.72	0.71	2.435	0.162	0.847	0.001	0.85	1
Conocimiento plan de clases	(1, 89)								
Modelo 2	177.049	0.8	0.8				0.001	0.89	1
Conocimiento plan de clases	(2, 88)			1.665	0.186	0.579	0.001		
Conocimiento recursos y medios				0.965	0.158	0.394	0.001		
Modelo 3	141.27	0.83	0.82				0.001	0.91	1
Conocimiento plan de clases	(3, 87)			1.284	0.2	0.446	0.001		
Conocimiento recursos y medios				0.852	0.15	0.349	0.001		
Conocimiento planes de estudio				0.498	0.13	0.238	0.001		
Modelo 4	119.507	0.85	0.84				0.001	0.92	1
Conocimiento plan de clases	(4, 86)			1.046	0.204	0.364	0.001		
Conocimiento recursos y medios				0.518	0.178	0.212	0.005		
Conocimiento planes de estudio				0.534	0.124	0.255	0.001		
Conocimiento formas de evaluación				0.625	0.197	0.233	0.002		



Con los resultados obtenidos en la Tabla 2, se observan 4 escenarios: con el primero, los conocimientos sobre el plan de clases bastan para explicar el 72% los conocimientos metodológicos considerando un  $\alpha = 0.001$ , un ANOVA ( $F = 225.690$ ,  $gl = 1$ , 89) y un error estándar muy bajo; eso determina un efecto de .85 y una potencia del 100%, lo que sugiere que, con solo el conocimiento, uso y manejo adecuado del plan de clases estaría garantizada la formación docente de un profesor. Basta con que el profesor planifique sus clases con la idea generar procesos de análisis crítico, reflexivo y creativo, para formar un docente.

Un segundo escenario sugiere que, además de tener claros sus conocimientos sobre los alcances positivos del plan de clases, el profesor debe asegurarse que los recursos y medios con los que desarrolle su enseñanza sean los que necesita para garantizar la construcción de los materiales didácticos necesarios y suficientes, ahora es indispensable el conocimiento, uso y manejo adecuado de los tecnológicos para la virtualidad en la formación docente de un profesor. Los resultados se incrementaron a un 80% con un  $\alpha = 0.001$ , un ANOVA ( $F = 177.049$ ,  $gl = 2$ , 88) y un error estándar muy bajo, con un efecto de .89 y una potencia del 100%. Significa que se puede mejorar la formación docente de un profesor con el manejo del plan de clases en la enseñanza y el uso y manejo adecuados de los recursos y medios, especialmente los tecnológicos para la formación docente en una pandemia sanitaria.

Un tercer escenario sugiere que, además de que los profesores tengan un claro conocimiento, uso y manejo de los de los planes de clases y de los recursos y medios, especialmente los tecnológicos, sus conocimientos metodológicos se mejorarán con su conocimiento sobre los planes de estudio, pues con ello sabrán para qué ser profesor, qué se debe aprender y cómo aprender ser profesor. Los resultados sugieren que sus competencias se incrementaron a un 83% con un efecto de .91 y una potencia del 100%, a partir de un  $\alpha = 0.001$ , un ANOVA ( $F = 141.270$ ,  $gl = 3$ , 87) y un error estándar bajo.

Y el cuarto escenario sugiere que, bajo las características del tercer modelo, todos los conocimientos metodológicos de los estudiantes, más el conocimiento sobre las formas de evaluación de sus aprendizajes, se incrementaron a un 85% con un efecto de .92 y una potencia del 100%, con un  $\alpha = 0.001$ , un ANOVA ( $F = 119.507$ ,  $gl = 4$ , 86) y un error estándar bajo.

Significa que la formación docente de un profesor pasa porque los estudiantes tengan claros sus conocimientos metodológicos, mismos que son explicados por el conocimiento que tengan sobre los alcances y bondades del uso y manejo adecuados del plan de clases en la enseñanza, del papel de los recursos y medios en la construcción de los materiales didácticos apropiados, del sentido de pertinencia, eficiencia y eficacia de los planes de estudio para una correcta formación docente, y de las formas de evaluación justas de sus aprendizajes.

El modelo de regresión lineal múltiple (método escalonado) eliminó del análisis las variables modelo educativo y guión metodológico, lo que indica que conocer sus alcances tiene implicaciones más administrativas que académicas, por tanto, en las circunstancias actuales, las percepciones de los conocimientos metodológicos de los estudiantes dependen más del desarrollo sistemático de los conocimientos de los planes de clase, de los recursos y medios, de los planes de estudio y de las formas de evaluación de los aprendizajes adquiridos en su proceso de formación como docentes.

### **Consideraciones Finales**

El propósito de la investigación era validar la percepción de los conocimientos metodológicos de los estudiantes en función de los del modelo educativo y sus componentes, y se encontró que:

1. Los datos obtenidos muestran a una población de estudiantes del CURSPS-UPNFM con debilidades económicas, académicas, laborales y de conectividad para el desarrollo de una educación virtual a plenitud, pues, aunque muchos estudiantes trabajan como docentes, viven circunstancias carenciadas con el conocimiento, uso y manejo adecuados de los recursos tecnológicos para ser formados como profesores.

Lamentablemente, la pandemia obligó a sus docentes, también, a aprender, por su cuenta, en principio, a conocer, usar y manejar esos recursos tecnológicos y eso debilita su formación como docentes. No hay duda de que las competencias docentes se están construyendo en la práctica de las prácticas, especialmente por lo apretado con que se producen los conocimientos de la tecnología, pero los costos de esos aprendizajes, por mucho, son sufragados por los mismos docentes porque su trabajo está en cuestión y se debe avanzar a la construcción de respuestas educativas sobre la marcha.

2. Los resultados indican que los estudiantes muestran niveles básicos en sus conocimientos metodológicos, así como sobre el modelo educativo, planes de estudio, guión metodológico, recursos y medios, y las formas de evaluación de sus aprendizajes.

Esto significa que sus percepciones actuales sobre las bondades del modelo educativo y sus componentes pueden estar determinadas por la falta de acercamientos a la ideología y filosofía de la universidad en los espacios pedagógicos que sirven los docentes en sus cátedras.

En estas circunstancias conviene evaluar qué de lo declarado en el modelo educativo y sus componentes tiene efectos positivos en el cambio de concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza y el desarrollo de las prácticas pedagógicas que facilitan su formación como docentes.

3. Los resultados indican que las correlaciones entre las variables en estudio son altas y muy altas, todas positivas y altamente significativas, por tanto, están por encima de las normas que se exige de correlaciones Pearson para validar escalas.

Esto es garantía de que la validación de la escala tuvo el efecto esperado, por tanto, la búsqueda, ahora, debe ser el fortalecer los conocimientos de estudiantes sobre el modelo educativo y sus componentes de manera de fortalecer sus visiones sobre el ser profesor, no un especialista.

La formación docente de los estudiantes universitarios está imbricada en la construcción de conocimientos científicos y fundamentalmente pedagógicos para asegurar una docencia eficiente y eficaz. El ser un profesor competente condiciona a formadores de formadores y a los estudiantes-profesores a aprender a enseñar para enseñar a aprender desde el aprender.

Con el modelo de regresión lineal múltiple (método escalonado) se pudo establecer que los factores que explican las variaciones de los conocimientos metodológicos de los estudiantes universitarios son sus saberes sobre los planes de clases, los recursos y medios, los planes de estudio y las formas de evaluación de sus aprendizajes, en este orden, con un alto grado estadístico.

Esto significa que es vital la construcción de un modelo de plan de clases en la enseñanza para fortalecer las competencias docentes de un profesor que debe saber

enseñar; de prototipos de equipos educativos y de materiales didácticos afines a las cátedras, de un sistema de capacitación a los profesores para la adopción de las tecnologías apropiadas, así como de elaboración del material didáctico, incluyendo los textos con los que cada profesor enseña.

Fundamentalmente, es el momento de revisar los planes de estudio para garantizarle a los estudiantes un aprendizaje sistemático sobre las ciencias con sus métodos científicos, en el nivel que corresponda, pero, preferentemente, en la construcción de una filosofía de enseñanza propia del ser profesor, en la determinación de una pedagogía formadora de un profesor, en la elaboración de los planes de clases que la universidad considera válidos; y en esa línea con los conocimientos metodológicos amplios para que cada docente decida qué método de enseñanza utilizar en qué circunstancia (método diálogo reflexivo, Umazor, 2011), qué técnicas satisfacen las exigencias de ese método; qué estrategias fortalecen el desarrollo de la enseñanza crítica, reflexiva y crítica en apoyo a un método; y, sobre todo qué proceso de enseñanza conviene utilizar en cada momento de aprendizaje de los estudiantes hasta fortalecer sus razonamientos lógicos y de esa manera alcanzar su formación como profesores críticos, reflexivos y creativos como lo plantea el modelo educativo.

También, saber diferenciar qué teoría de aprendizaje conviene para qué casos, y cómo fortalecer las competencias psicológicas de los docentes para orientar el mejoramiento del rendimiento académico de sus estudiantes. Y, finalmente, cómo dirigir procesos de enseñanza donde los conflictos y los maltratos psicológicos (bullyings) son la norma en los comportamientos de los estudiantes de los niveles a los que estos profesores accederán y de esa manera garantizar una formación docente competente.

Asimismo, habría una mejor respuesta de los estudiantes para ser formados como docentes sabiendo que sus evaluaciones son justas. Que los tipos de evaluaciones: diagnósticas, formativas y sumativas responden a un sistema en el que ellos son parte activa y donde existen claras evidencias de la valoración de sus aprendizajes. Se asume, entonces, que un docente sabrá enseñar desde el aprender cuando la universidad los forme para esa profesión y el camino empieza en la revisión del modelo educativo y sus componentes en la perspectiva de Imbernón (2007): formación inicial, permanente y profesional de los docentes.

## Referencias

- Alfonso Sánchez, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *ACIMED*, 11(6). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352003000600018](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018)
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. *Currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, Campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor. <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/bourdieu-campo-de-poder-campo-intelectual.pdf>
- Carr, W (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Díaz Barriga, A. (1986). La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios. *Conferencia-UNAM*. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista64\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista64_S2A1ES.pdf)
- Díaz Barriga, A. (2005). El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico. *Pomares*. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/El%20Docente%20y%20los%20Programas%20Escolares.pdf>
- Gallego, R. y Pérez, R. (1998). Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. *Educación y Pedagogía*, XI(25), 87-117. [https://scholar.google.es/scholar?cluster=6571719960950589070&hl=es&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.es/scholar?cluster=6571719960950589070&hl=es&as_sdt=0,5)
- Gorodokin, I. C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Iberoamericana de Educación*, 37(5, extra), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197461>
- Imbernón, F. (2007). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

- Lorenzo, M. G. (2017). Enseñar y aprender ciencias. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. *Educación y Educadores*, 20(2), 249-263. [https://doi:10.5294/edu.2017.20.2.5](https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.5)
- Manzano-Arrondo, V. (2009). *Sobre la acotación de efectos y la existencia de relación*. <http://asignatura.us.es/dadpsico/apuntes/efectos.pdf>
- Marcelo, C. (2020). *La formación docente de un profesor*. [https://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Marcelo](https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo).
- Martínez B., A. y los miembros de la Revista Pedagogía y Epistemología. (2003). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. *Magisterio*. [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2003\\_Pedagogia\\_y\\_epistemologia.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2003_Pedagogia_y_epistemologia.pdf)
- Moreno González, E. (2008). Manual de Uso de SPSS. Guías Prácticas (1ª ed.). UNED. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500727/Guia\\_SPSS.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500727/Guia_SPSS.pdf)
- Nérici, I. G. (1985). Metodología de la Enseñanza. *Kapelusz Mexicana*.
- Rodríguez Rivera, D. E., López Molina, E. J., Arias Galindo, H. E., Carlos Alfredo Mejía González, C. A. y García Menjívar, R. A. (2020, primer período). El compromiso de los estudiantes favorece el aprender y enseñar matemáticas en competencias (Manuscrito no publicado), Sección Académica: Ciencias Matemáticas, espacio pedagógico: Seminario de Investigación II, CURSPS-UPNFM.
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios* (Decimocuarta ed.). Thomson.
- Suárez Parra, A. B. (2015). La estadística en la validación de escalas, una visión práctica para su construcción o su adaptación. *Revista I3+*, 2(2), 46–61. <https://doi.org/10.24267/23462329.111>
- Tobón, S. (2015). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Umanzor, P. (2011). *Construcción de un diálogo reflexivo a partir de prácticas pedagógicas y concepciones sobre la enseñanza*. (Tesis de Doctorado). UPNFM, Repositorio.

- Umanzor, P. (2018). Epistemología de la formación docente: una mirada crítica. *Paradigma*, 23(36):35. <https://doi: 10.5377/paradigma.v23i36.6486>
- Umanzor, P. y Castro, D. A. (2019). Formación de un Profesor Investigador en una Comunidad de Aprendizaje. UNAH-VS, CRIC, *Aportando Conocimiento*, 1(1), 26-34.
- UPNFM (2014). Modelo Educativo. Universitaria.
- Vera, A. C. y Vera G., L. J. (2011). Estrategias utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje de la biología a nivel universitario. *Telos*, 13(3), 397-411. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99320590008.pdf>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5(2009), 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>



# Enseñanza de Educación Física en la universidad pública de Honduras. Enfoques y perspectivas

## Physical education teaching at the public university of Honduras. Approaches and perspectives

*Ernesto Betancourt Andino<sup>1</sup>*  
*José Luis Canto Ramírez<sup>2</sup>*

### Resumen

En Honduras, el Currículo Nacional Básico (CNB), Secretaría de Educación de Honduras (2003) demanda que la Educación Física contribuya a la formación integral de los alumnos; actualmente se carece de estudios en apoyo de la estilística metodológica de enseñanza integral en dicha asignatura. Con el “Cuestionario del estudiante para observar y evaluar la clase en Docentes Universitarios de Educación Física”, CUEDUFIS, aplicado a una muestra no probabilística de 838 alumnos, se analizó la prevalencia de estilos de enseñanza de Educación Física en Universidades Públicas de Honduras; desde la Metodología Tradicional (MT) y/o de Enfoque Formativo Integral (EFI), según López y Moreno (2000). 538 estudiantes identificaron el estilo con EFI, 252 observaron el estilo con tendencia a EFI, 45 percibieron el estilo con tendencia entre EFI y MT; tres el estilo con tendencia de MT. Ninguno identificó la MT.

*Palabras Claves: Educación física, estilos de enseñanza, enseñanza tradicional, enfoque formativo integral*

<sup>1</sup>ebetancourthhn@yahoo.com, Doctor en Psicología Deportiva. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. <https://orcid.org/000-0001-9819-674X>

<sup>2</sup>cantoramirez@yahoo.com.mx, Doctor en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, México. <https://orcid.org/0000-0002-8478-963X>

Recibido 21 de septiembre de 2020 / Aceptado 29 de noviembre de 2020

## Abstract

In Honduras, the National Basic Curriculum (CNB), Secretaría de Educación de Honduras (2003) demands that physical education contributes to the comprehensive training of students; currently there is a lack of studies in support of the methodological stylistics of integral teaching in this subject. With the “Student Questionnaire to observe and evaluate the class in University Teachers of Physical Education”, CUEDUFIS (in Spanish), applied to a non-probabilistic sample of 838 students, revealed the prevalence of Physical Education teaching styles in Public Universities in Honduras; from the Traditional Methodology (TM) and/or Integral Formative Approach (IFA), according to López and Moreno (2000). 538 students identified the style with IFA, 252 observed the style with a tendency to IFA, 45 perceived the style with a trend between IFA and TM; three the style with trend to TM. None identified the TM.

*Keywords: Physical education, teaching styles, traditional teaching, comprehensive training approach*

## Introducción

Mosston y Ashworth (1993) citados por Menéndez y Morales (2001, p. 1), han realizado un profundo estudio para presentar un espectro de estilos de enseñanza de Educación Física como una teoría unificada de la enseñanza, y, las principales características del modelo son:

1. Identificar el lugar que ocupa cada estilo en el espectro.
2. Identificar la estructura y función de cada estilo.
3. Identificar el conjunto exclusivo de objetivos que cada estilo puede lograr.
4. Explicar la contribución de cada estilo al desarrollo físico, social, emocional, cognitivo y moral del individuo.

Además, en la propuesta de Mosston y Ashworth (1993), se reflejan diez estilos de enseñanza, estos son: 1) mando directo, 2) práctica, 3) recíproco, 4) auto-evaluación, 5) inclusión, 6) descubrimiento guiado, 7) pensamiento divergente, 8) programa individual, 9) alumno iniciado, y 10) auto-enseñanza; estilos que los autores tipifican, los primeros

cinco (1-5), como reproductivos (tradicionales), y los subsiguientes (6-10), como estilos productivos (activos).

Aunque las contribuciones de Mosston y Ashworth (1993) han redefinido a la didáctica de la Educación Física, en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), éstas no se han reflejado como una práctica cotidiana; de modo similar ha ocurrido en la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM), donde se admite “la inexistencia de un modelo pedagógico que oriente la labor docente tanto en la metodología, la implicación didáctica y la evaluación”. (Auto evaluación de la Carrera de Educación Física, 2003, p. 7); afirmación que explica, por sí misma, la tendencia de los docentes hacia el uso de los estilos reproductivos en la enseñanza de Educación Física. (Mosston y Ashworth, 1993).

Por otro lado, sobre el aspecto curricular, Coello (2010) ilustra el rol de una Comisión Nacional de Reforma de la Educación; creada por la Secretaría de Educación de Honduras, en las siguientes líneas:

La comisión tuvo por finalidad el estudio, la orientación y la dirección técnica de los procesos de reforma de la educación nacional, en los niveles de parvularia, primaria, media y Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán, estableciendo las relaciones necesarias con la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y otros centros del nivel superior dependientes de otras Secretarías de Estado. (p. 35).

Las gestiones de la Comisión Nacional de la Reforma de la Educación, condujeron a la construcción del Curricular Nacional Básico (CNB), Secretaría de Educación de Honduras (2003); señalando las bondades que ofrece a la educación el área de Educación Física:

Facilita el desarrollo de todas las capacidades que giran en torno a la formación corporal, para conseguir el grado más elevado de posibilidades físicas, corporales, expresivas, rítmicas, motrices, lo cual es base para el desarrollo de la personalidad, la capacidad intelectual, afectiva y relacional. La práctica de la Educación Física es fundamental en la vida de los seres humanos, sin discriminación alguna, ya que contribuye a mejorar la calidad de vida, por tanto, debe ser parte de los estilos de vida saludable desde muy temprana edad. (p. 312).

No obstante, en estudios de campo ha quedado evidenciado que la normativa del CNB no es congruente en la práctica escolar. Coello (2010, p. 208), plantea que en ocho centros educativos urbanos y rurales de los departamentos de Francisco Morazán y Comayagua, “el 53% de los docentes considera que de las 5 áreas curriculares a la que dedican nada o poco tiempo es el área de Educación Física”; Además,

De acuerdo con lo observado en las 24 aulas, en todas se observó en lugar visible el horario de clases, también se constató en el cuaderno de planes didácticos las previsiones para desarrollar las cinco áreas, pero durante se permaneció en los centros a ningún grado o sección se le observó desarrollando el área de Educación Física. (...) Es lamentable que más de la mitad de los niños/as no reciban el beneficio del área de Educación Física. Coello (2010, p. 210)

Coello (2010, p.1), afirma que al revisar el transcurso de la implementación del CNB, “se tiene evidencia que el proceso de desarrollo curricular inició en el año 2006 y que a la fecha no se ha podido conocer su evolución”; razón por la cual se ha desarrollado la presente investigación, con el propósito de determinar ¿cómo contribuyen las Universidades Públicas de Honduras en el fortalecimiento e implementación del CNB?; tomando en cuenta que son formadoras de formadores en el área de Educación Física.

Para coadyuvar a la formación integral de los alumnos, en el CNB, su normativa prescribe:

Usar diferentes estrategias metodológicas y la implementación de procedimientos que contribuyan a organizar de forma científica, racionalmente y con sentido social, práctico y utilitario, los conocimientos, conceptos, procedimientos y actitudes, conlleva a formar hondureños constructores, críticos, reflexivos e impulsores de soluciones individuales y colectivas. (Secretaría de Educación de Honduras, 2003, p. 16).

El requerimiento de un enfoque holístico, en el estilo de enseñar Educación Física, se encuentra implícito en el objetivo del área de Educación Física y Deportes:

Promover la salud física, mental y emocional de los y las alumnas; desarrollar la sensibilidad, la imaginación y la creatividad para contribuir al bienestar individual

y social en la vida cotidiana; valorar la cultura del movimiento como un medio para la manifestación de actitudes y valores propios de la personalidad tanto individual como colectiva. (Secretaría de Educación de Honduras, 2003, p. 53).

Al declararse en el rediseño de las Carreras de pregrado de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, y, específicamente de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán que se asume el modelo curricular por competencias, (UPNFM, 2014), mana el interés social de la presente investigación, éste radica en: ¿cómo contribuir a impactar en el encargo social de que, a futuro, los docentes en proceso de formación (estudiantes de Educación Física) se desenvuelvan con las competencias académico-profesionales integrales que demanda en su implementación el CNB?; es decir, que se coadyuve a la formación integral de los estudiantes universitarios de Educación Física para la enseñanza de ésta área pluridisciplinaria. La investigación se ha realizado en el nivel de la educación superior; desde el Enfoque Formativo Integral (EFI), López y Moreno (2000), y de la perspectiva estudiantil.

En el diseño e implementación del CNB el gran ausente ha sido el propio docente hondureño; en este sentido:

Existe acuerdo en reconocer que el impacto de los nuevos diseños curriculares en el proceso real del aula es mucho menor del esperado; agrega, que uno de los factores que explica la resistencia al cambio pedagógico curricular son los profesores; justificados en sus condiciones de trabajo, sus posibilidades en la carrera, su origen social e, incluso, sobre sus conocimientos académicos. (Coello, 2008, p. 26)

### ***Educación Física, enfoques y perspectivas en la enseñanza***

En la concreción de la calidad educativa, los quehaceres en el ámbito de la docencia son puntos sensibles; los docentes son responsables de las labores que a diario se desarrollan en el aula, ellos deciden qué hacer y cómo hacerlo; en consecuencia, cualquier actividad curricular, en educación formal, depende, en gran medida de lo que ellos resuelven hacer, en el tercer nivel de concreción curricular, el aula de clases. Estas decisiones pasan por el

estilo para planificar, desarrollar la clase y evaluar, en tal sentido el acto didáctico podría realizarse, por ejemplo, mediante el uso de estilos de enseñanza tradicionales y/o de estilos de enseñanza con EFI, López y Moreno (2000); el EFI demanda desplegar estrategias metodológicas activas, en las que el centro de atención es el estudiante y los objetivos a lograr son de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal; aspectos que López y Moreno (2000) reivindican en su Modelo Estilístico, basados en la afirmación que cuando se enseña la Educación Física, con un Enfoque Formativo Integral, se desarrolla, holísticamente, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; desde otra perspectiva, se afirma que los estilos de enseñanza de Educación Física con Enfoque Formativo Tradicional se caracterizan por ser transmisores, suelen estar asociados a una metodología más reproductiva, “los más conocidos y aplicados son: el mando directo, modificación del mando directo y asignación de tareas” (Barrera, 2010, p. 1). Reforzando el discurso didáctico, en relación a los enfoques metodológicos en la enseñanza de Educación Física, López y Gonzáles (2006), afirman que:

En la actualidad, consideramos que existen dos enfoques extremos de concebir una clase de Educación Física: el tradicional y el integral. Entre estos dos enfoques extremos se dan matices de clases que se aproximan a lo integral o se alejan de este enfoque, con una tendencia clara hacia lo tradicional. Las características que identifican estos dos enfoques se hacen evidentes en los objetivos, contenidos, métodos, estilos, medios y formas de evaluación de la clase, así como en el papel que asumen el profesor y el alumno como componentes personales del proceso de enseñanza aprendizaje. (p. 5).

La decisión de emprender la presente investigación obedeció a la necesidad y a la oportunidad de contribuir con una reflexión que oriente la toma de decisiones para la mejora en la calidad de la educación en el Sistema Educativo de la República de Honduras, en general, y de la Educación Física, en particular; estudio realizado bajo la perspectiva del modelo teórico del Enfoque Formativo Integral Físico-Educativo, López y Moreno (2000) o Enfoque Formativo Integral (EFI); tomando como fundamento el constructo de la “integralidad, variabilidad y diversidad en Educación Física” expresado por López y Moreno (2000).

La integralidad como soporte y fin de los procesos educativos en el Sistema Educativo hondureño, es, también, un valor explícito en el CNB, Secretaría de Educación de Honduras (2003):

En la Propuesta de Transformación de la Educación Nacional, presentada por la Secretaria de Educación (2000), se expresa que existe necesidad de formar integralmente al ciudadano y ciudadana para que responda con eficacia y eficiencia a las demandas de una sociedad que exige recursos humanos aptos para incorporarse a un mundo competitivo. (p. 8).

El CNB en Honduras, es de obligatoria implementación, en el marco normativo de la educación de 1ro a 9no grado, mediante actos didácticos a ser realizados por los docentes en servicio, y, a futuro, por los maestros en formación en las Universidades Públicas de Honduras; quienes, en la actualidad, son estudiantes de las carreras de Educación Física, cursando y aprobando sus respectivos planes de estudio, tanto en la UNAH, como en la UPNFM. En relación al marco normativo de CNB, Coello (2010, p. 242), afirma que: “El proceso de desarrollo curricular en Honduras, concretado en el CNB, responde al referente teórico tecnológico, tradicional y práctico, es prescriptivo y de aplicación nacional”.

En cuanto a la valoración de la calidad educativa, en general, y, de la clase de Educación Física, en particular, esta investigación se propuso evaluarla, ya no sólo desde la perspectiva de la presencia del docente frente a los alumnos; sino a partir de la observación y de la evaluación en la enseñanza de Educación Física, por los estudiantes.

La investigación consistió en identificar los estilos de enseñanza de Educación Física que emplean los docentes en las Universidades Públicas de Honduras, para tal efecto se trazó alcanzar objetivos, tanto de carácter general, como objetivos específicos.

### ***Objetivo general***

Inferir cuál es la prevalencia de estilos de enseñanza de Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras, con respecto a la Estilística de Enseñanza Tradicional y de Enfoque Formativo Integral (EFI), según la tipología estilística desarrollada por López y Moreno (2000).

### **Objetivos específicos**

1. Realizar, en la comunidad estudiantil, un estudio exploratorio, transversal en relación a la prevalencia de estilos de enseñanza de Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras, desde el enfoque de estilos tradicionales y de EFI, según la estilística didáctica sustentada por López y Moreno (2000).
2. Determinar qué semejanzas/diferencias estadísticas introducen las variables independientes: Universidades Públicas de Honduras, género de estudiantes, edad de estudiantes, espacios pedagógicos, formación académica estudiantil, docentes de los espacios pedagógicos y género de los docentes de los espacios pedagógicos, sobre la prevalencia de estilos de enseñanza tradicionales y de EFI, para enseñar Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras.
3. Evaluar si las variables independientes: Universidades Públicas de Honduras, género de estudiantes, edad de estudiantes, formación académica estudiantil, espacios pedagógicos, docentes de los espacios pedagógicos y género de los docentes de los espacios pedagógicos, son predictoras estadísticamente significativas con respecto a la prevalencia de estilos tradicionales y/o de EFI, para la enseñanza de Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras.
4. Construir una definición de estilo de enseñanza congruente con el discurso de la estilística metodológica de EFI, de López y Moreno (2000).

El interés científico del estudio se dirigió a la posibilidad de contribuir a determinar la prevalencia de estilos de enseñanza de Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras, a través de las perspectivas de los estudiantes, y, en relación a los enfoques que evalúan la estilística metodológica en Educación Física como estilos de enseñanza tradicionales (EET), y modelos didácticos reconocidos como estilos de enseñanza con EFI, López y Moreno (2000).

El rediseño de los Programas de Estudio de Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras, se encuadra en el modelo curricular con enfoque por competencias, planteado por el Proyecto Tunning, del Espacio Europeo de Educación Superior, (Plan de Estudios EF - UPNFM, 2008: 5).

El enfoque del modelo curricular por competencias demanda que el desarrollo del CNB contribuya al logro de los fines la educación nacional, tal y como se manifiesta en el siguiente enunciado:

Formar de manera integral al hondureño y a la hondureña, para que pueda realizar por decisión propia su proyecto de vida y contribuir a la formulación de un proyecto de país, que permita la superación de las condiciones socioeconómicas y culturales, personales, regionales y nacionales. (Secretaría de Educación de Honduras, 2003, p. 16).

De forma similar, la formación integral se plantea en los Objetivos de Currículo Nacional Básico “Potenciar la formación integral de la población mediante el desarrollo de un currículo que considerando conceptos, procedimientos y actitudes impulse la formación en el campo de la ciencia, la tecnología, los valores y el desarrollo humano”. (Secretaría de Educación de Honduras, 2003, p. 16)

Es a partir de esa exigencia curricular que se genera la contradicción fundamental del problema objeto de estudio, porque en primer lugar, a) el CNB demanda que la asignatura de Educación Física sea impartida de modo que los contenidos estudiados en dicha área curricular contribuyan a la formación integral de los alumnos, y, en segundo lugar, b) actualmente, Honduras carece de estudios que den cuenta de la contribución a la calidad educativa, a través del estudio de la estilística metodológica en la clase de Educación Física, con EFI, en las Universidades Públicas de Honduras.

Por el escenario histórico-cultural y que los docentes, en servicio y los docentes en formación, tienden a enseñar como ellos han aprendido, se ha planteado el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir a identificar estilos de enseñanza de Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras, según la prevalencia estilística de enseñanza con Metodología Tradicional (MT) y/o de Enfoque Formativo Integral, según el enfoque metodológico propuesto por López y Moreno (2006)?

En el estudio predominó, de principio a fin, la convicción de no hacer valoraciones en términos de buenos estilos o de malos estilos de enseñanza en Educación Física.

## Discusión teórica

Desde una base comportamental y desde el reconocimiento a los múltiples significados existentes de Estilos de Enseñanza, Martínez y Geijo (2007 p. 403), citados por Renes (2017 p. 3) los conceptualizan como:

Categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje.

Martínez (2008, p. 1), afirma el que estilo de enseñanza es una manera personal (particular) de realizar el acto didáctico; además que los estilos de enseñanza no deben considerarse como camisas de fuerza, en tanto que es recomendable el uso variado de estilos de enseñanza, en dependencia de los contextos en las aulas. De modo literal lo expresa así:

Los estilos de enseñanza están referidos a la forma con la que se realiza la docencia, existiendo diferentes maneras de impartirlas como los resultados obtenidos de ellas. No existe un estilo único o ideal de enseñanza, pues dependerá de los objetivos que se necesiten alcanzar, ya que cada uno de ellos tiene sus propias características

Márquez (2013, p.1) afirma que “Los resultados demuestran una tendencia a los estilos de enseñanza Participativos dejando de lado los Tradicionales quienes predominaran en el pasado”.

Márquez (2013), también ha visibilizado el aporte de Delgado (1998), quien concluyó que entre los futuros profesores/as existe una tendencia hacia Estilos Innovadores (...), y una clara valoración negativa hacia los Tradicionales.

Márquez (2013), manifiesta que entre los profesores de Educación Física se observa también una tendencia a considerar deseable la utilización de estilos cognoscitivos y una clara valoración negativa hacia los estilos de enseñanza de la Educación Física valorados como Tradicionales. Al respecto, Cuéllar y Delgado (2000) resumen que:

El estilo de Enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz deberá dominar diferentes Estilos de Enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Deberá saber, también, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos. Existen numerosos textos que estudian el papel del Continuum de los estilos de enseñanza (E.E.) en Educación Física. Existen vínculos consistentes entre el Continuo de E.E. y las respuestas del alumnado por lo que puede afirmarse que la enseñanza adecuada depende más de las competencias que de conocimientos. Numerosos investigadores destacan la importancia de que se realicen investigaciones y experiencias sobre los Estilos de Enseñanza, ya que éstos no son productos acabados; están en permanente cambio y adaptación a los contenidos, los alumnos/as, el contexto en que se desarrollan, etc.

López y Moreno (2000, p. 3), expresan que: “integralidad, variabilidad y diversidad son categorías diferentes que han de darse como una unidad en el proceso educativo para lograr una mayor contribución de la Educación Física a la formación global de la personalidad, utilizando las actividades físico-deportivas”.

Epistemológicamente, la Educación Física ha sido escenario de abundantes tendencias, algunas de ellas en franca contraposición con el discurso filosófico y las prácticas pedagógicas de otras, a continuación, se esbozan algunas premisas, con el propósito de contribuir a fundamentar a la Educación Física con un Enfoque Integral Físico Educativo, o, Enfoque Formativo Integral, López y Moreno (2000), como, también, se le denomina en la presente investigación.

1. “La actividad física sobre el ser humano no ha de estar centrada en el movimiento sino en el ser que se mueve. Por lo tanto, su efecto “nunca es parcial, cualquier intervención en el movimiento sobre él afecta a todo el sistema. De ahí su proyección integradora”. (Lagardera, 1988, citado por Castañer y Camerino, 1993, en López y Moreno, 2000, p. 3).

2. “La Educación Física es ante todo y sobre todo educación, [...] es una dimensión particular del fenómeno educativo, un proceso de relación físico-educativa, [...] La Educación Física pretende un enriquecimiento de la persona en relación consigo mismo, con otras personas y con el mundo que le rodea” (Cecchini, 1996), citado por López y Moreno (2000, p. 3).
3. El fenómeno físico-educativo como objeto de una Educación Física integral, es reafirmado también por Cagigal (1979) citado por López y Moreno (2000, p. 3), al considerarla una educación del hombre (ámbitos cognoscitivos, afectivos y motores) por medio del movimiento.

Una clase de Educación Física enseñada con EFI, con el propósito de contribuir a implementar un currículum para un desarrollo más integral (Moreno y Gutiérrez, 1998, en López y Moreno, 2000: 2), “requiere de un profesor de Educación Física capaz de ser un orientador, un investigador, un creador del proceso enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a la necesidad de lograr la integralidad en la diversidad”.

Por su parte, González (1995), citado en López y Moreno (2000, p. 4), afirma que “esta breve aproximación al marco conceptual del Enfoque Integral Físico-Educativo quedaría sin su necesario soporte psico-pedagógico e ideológico si en dicho marco no se analiza y se incorpora la siguiente afirmación”, cuyo contenido constituye un reconocimiento al aporte de Vygotski a la educación, misma que siguiendo la primigenia línea de pensamiento de éste y la de los autores supra citados plantean:

Desde nuestro punto de vista, para poder abordar científicamente este problema y comprender lo que significa, es necesario partir del enfoque histórico cultural como premisa de la concepción pedagógica y entender la relación existente entre aprendizaje y desarrollo. Partir de este enfoque significa, según González Maura, (1995), reconocer el carácter rector de la enseñanza para el desarrollo físico psíquico, considerándolo como fuente de ese desarrollo.

En éste posicionamiento teórico, es evidente que la obra de Vygotski impregna la aproximación al objeto de estudio de la estilística en la enseñanza de la Educación Física

mediante un enfoque integral físico educativo, o como se ha dicho, se le denomina en la presente investigación, Enfoque Formativo Integral.

A continuación, se enuncian algunos de los principales argumentos, en los que López y Moreno (2000) se apoyan para fundamentar las relaciones pedagógicas que constituyen la unidad construida por y entre integralidad, variabilidad y diversidad, de donde se origina el modelo de enseñanza de Educación Física con Enfoque Formativo Integral:

1. Comprender la relación entre aprendizaje y desarrollo en un contexto histórico-cultural determinado,
2. El aprendizaje es una actividad social y no sólo un proceso de realización individual,
3. La enseñanza bajo esta concepción y bajo presupuestos científicos debe caracterizarse por ser desarrolladora, consciente y objetal,
4. La enseñanza que desenvuelve, no parte de las características logradas por los estudiantes en un determinado período de la vida; sino de sus posibilidades de desarrollo determinadas por la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP),
5. Por lo anterior, resulta imprescindible revelar como mínimo dos niveles evolutivos, el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás,
6. La diferencia entre estos dos niveles es lo que se denomina ZDP, que se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo determinado potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”, López y Moreno (2000),
7. El principio de la Zona de Desarrollo Próximo tiene una trascendental importancia desde el punto de vista metodológico, para el diagnóstico del aprendizaje, la programación de la enseñanza y la investigación pedagógica, en tanto permite una visión integral y diversa de los sujetos como personas y como seres sociales,
8. El Enfoque Integral Físico Educativo tiene como premisa fundamental al alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje,

9. En las clases de Educación Física las diferencias individuales se destacan por múltiples factores,
10. Un aspecto estrechamente vinculado con el tema y que no podríamos dejar de mencionar es la necesidad de la integración que tienen los niños que padecen una determinada discapacidad.

A partir de la discusión teórica expuesta se pueden definir Estilos de Enseñanza Tradicional y estilos de enseñanza con Enfoque formativo Integral (EFI).

Barrera (2010), ofrece un constructo de estilo de enseñanza de Educación Física, con enfoque tradicional:

Los estilos de enseñanza son una herramienta básica para poder llevar a buen puerto el proceso enseñanza aprendizaje, siendo la forma peculiar de elaborar el programa, dar la clase o relacionarse con los alumnos. Dentro de la gran clasificación de los estilos de enseñanza se encuentran los estilos de enseñanza tradicionales o transmisores que suelen estar más asociados a una metodología reproductiva y donde evidentemente tiene unos aspectos positivos y otros que no lo son tanto. (p. 1).

A continuación, se define Estilo de Enseñanza de Educación Física, en cuyo texto se plasman las particularidades del EFI y la característica tridimensional del “Cuestionario del Estudiante para la observación y la evaluación de la clase en Docentes Universitarios de Educación Física” CUEDUFIS. Es el acto didáctico a través del cual el docente proyecta y realiza la clase (de Educación Física) para y con los alumnos; proceso durante el que se prevén las necesidades didácticas personales y no personales requeridas en la planificación, el desarrollo y la evaluación. En dependencia del enfoque multilateral del modelo estilístico a implementar, el propósito es contribuir a la formación integral de los estudiantes, en consonancia con su diversidad y variabilidad, desarrollando de forma holística los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, como un medio, para inducirlos al aprender a aprender, y, a educarlos para la libertad.

Retomando el respaldo teórico de López y Moreno (2000), arribamos a la conclusión que ofrecen López y Moreno (2000, p. 5), en las siguientes palabras:

Como conclusión parcial podemos plantear que lo expresado hasta aquí constituye nuestra argumentación pedagógica de la unidad existente entre integralidad, variabilidad y diversidad como elementos consustanciales de un Enfoque Integral Físico – Educativo en la enseñanza de la Educación Física. Los estudios sobre Estilos de Enseñanza de Educación Física en la universidad debieran servir de estímulo para profundizar en los aspectos didácticos de la enseñanza; ayudar a los profesores en formación y a los docentes que empiezan su carrera pedagógica, que sirvan para romper la inercia del no cambio en la manera de enseñar. Los docentes universitarios de Educación Física, en servicio, y los docentes en formación; estudiantes de las Carreras de Educación Física, tienen el desafío de usar la estilística metodológica tradicional y/o de enfoque formativo integral (EFI); en razón de su pertinencia, establecer sinergias estilísticas, entre los diversos enfoques, en dependencia de las necesidades que se presentan en los escenarios pedagógicos universitarios.

### **Métodos y materiales**

Se ha realizado un estudio descriptivo, transversal, desarrollado para indagar acerca del contexto didáctico de la enseñanza de Educación Física en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Por medio de esta investigación se estudió tanto cuanto fue necesario para visibilizar el objeto de estudio y ofrecer una sencilla y eficaz propuesta de jornadas de capacitación didáctica, para contribuir a mejorar la enseñanza de Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras, con énfasis en el EFI.

Para recoger la información se aplicó el “Cuestionario del Estudiante para observar y evaluar la clase en Docentes Universitarios de Educación Física”, CUEDUFIS; para tal propósito se dispuso de un instrumento, expresamente validado, avalado por un 61.4% de varianza ( $F = 19.497$ ,  $p = .000$ ), y, un coeficiente alfa de Cronbach = 0.938, calificado de “excelente”, según los criterios de evaluación de George y Mallery (2003, p. 231, citado por Hernández y Pascual, 2017, p. 160). El cuestionario tuvo como objetivo observar y evaluar, a través de la opinión de los estudiantes, el estilo de enseñanza de Educación Física en Universidades Públicas de Honduras, desde la óptica metodológica del Enfoque

Formativo Tradicional y/o del Enfoque Formativo Integral planteado por López y Moreno, (2000); éste consta de tres dimensiones desglosadas en 22 ítems: cinco referidos a la fase de planificación, 11 relacionados con el desarrollo de la clase y seis corresponden a aspectos vinculados con la evaluación, las opciones de respuesta son del tipo escala de Likert y corresponden de: (5) Siempre a (1) Nunca. Validado, por opinión de 32 expertos, se utilizó el método Delphi, fue aplicado como estudio piloto a 279 estudiantes; los datos obtenidos, tanto en el pilotaje, como en el estudio realizado, fueron analizados con herramientas de estadística descriptiva y de estadística inferencial, en particular SPSS V.21.

Tabla 1

*Dimensiones del CUEDUFIS*

Varianza: 61.4% F=19.947 p=.000 Dimensiones agrupadas	Operativización de las dimensiones (3)	Regresión Lineal Estilos de enseñanza (EE) e ítems de cada dimensión Datos desagregados
1. Planificación	Planificación, preparación didáctica de la clase de Educación Física. Proyecto de la clase en la etapa de pre impacto.	ANOVA: 1, 3, 7, 11, 14, 15 R <sup>2</sup> = .522 (52.2%) F = 49.466 p = .000
2. Desarrollo	Desarrollo de la clase de Educación Física. Interacciones profesor y alumnos, elementos personales del proceso enseñanza aprendizaje, durante la clase. Etapa de impacto.	ANOVA: 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 17 R <sup>2</sup> = .533 (53.3%) F = 267.654 p = .000
3. Evaluación	Evaluación en la clase de Educación Física. Verificación multilateral del logro de los objetivos de aprendizaje; eficacia de las interacciones de los elementos personales del acto didáctico. Etapa de postimpacto.	ANOVA: 18, 19, 20, 21, 22 R <sup>2</sup> = .533 (53.3%) F = 267.654 p = .000

**Nota:** elaboración propia, información obtenida a través de la aplicación del CUEDUFIS

La Tabla 1, comunica las tres dimensiones que conforman el modelo teórico del EFI, López y Moreno (2000); estudiadas a través del “Cuestionario del Estudiante para observar y evaluar la clase en Docentes Universitarios de Educación Física”, CUEDUFIS, estas son: a) planificación: corresponde a la etapa de pre impacto en el momento de preparar, organizar

la clase de Educación Física, estudiados los seis ítems de forma desagrega explicaron el 52.2% de la varianza ( $p = .000$ ), b) desarrollo de la clase de Educación Física: se concreta en la interacciones profesor y alumnos, elementos personales del acto didáctico de enseñar y de aprender durante o después de la clase, las respuestas de sus respectivos 11 ítems, desagregados, dieron cuenta del 53.3% de la varianza ( $p = .000$ ) y c) evaluación en la clase de Educación Física: comprobación, con enfoque integral, del logro de los objetivos de aprendizaje; eficacia de las interacciones de los elementos personales del acto didáctico. Esta dimensión y sus cinco ítems, desagregados, arrojaron valores estadísticos correspondientes al 53.3% de la varianza ( $p = .000$ ).

El modelo tridimensional del EFI, por medio de las respuestas de sus 22 ítems, agrupados, explican el 61.4% de la varianza ( $F = 19.497$ ,  $p = .000$ ).

Para la observación y evaluación de la clase de Educación Física, López y González (2006) diseñaron y sometieron a su respectiva validación la Guía de observación de la clase de Educación Física (La Guía). La Guía es el referente bibliográfico y técnico que dió origen al CUEDUFIS.

La población estudiantil, de las dos Universidades Públicas, atendida en el tercer período académico del año 2019 fue de  $N = 1030$  en total, y la muestra de la investigación, de tipo no probabilística, por conveniencia  $n = 838$ , equivalente al 81% de ese universo ( $N$ ). Los alumnos observadores y los docentes observados, participaron voluntariamente, después de un proceso de inducción, en la siguiente proporción:

4. de las Carreras de Educación Física, de las 2 Universidades Públicas de Honduras, cuya Sede Central es Tegucigalpa, capital de Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) con 273 estudiantes de la Carrera de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) con 212 estudiantes de la Carrera de Educación Física, y,
5. estudiantes de otras Carreras de estudio, en cuyos planes se contempla la posibilidad de cursar y aprobar espacios pedagógicos electivos, con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, vinculados con la Educación Física, la Recreación,

el Deporte y la Actividad Física con Fines de Salud: UNAH con 240 estudiantes con formación general en Educación Física y UPNFM con 113 estudiantes con formación general en Educación Física (Tabla 2).

Tabla 2

Formación académica estudiantil (FAE)

Universidades Públicas de Honduras: UNAH y UPNFM	Formación académica estudiantil (FAE)		Total
	FAE especializada en Educación Física	FAE general en Educación Física	
UPNFM-Sede Central (Tegucigalpa)	212	113	325
UNAH-Sede Central (Tegucigalpa)	273	240	513
Total	485	353	838

**Nota:** UPNFM: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, UNAH: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

## Resultados

En el Figura 1 se representan las unidades muestrales que constituyeron los sujetos del estudio, es una muestra no probabilística, en relación a la variable independiente Formación Académica Estudiantil (FAE), dicha variable fue operativizada como: estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), que reciben formación profesional en las respectivas carreras de Educación Física, así, FAE especializada, en Educación Física (485 alumnos; aproximadamente 58% estudiantes de las carreras de Educación Física de la UNAH y de la UPNFM y otra parte de la muestra (353 alumnos, 42% de los estudiantes de clases electivas), formación académica estudiantil general, en Educación Física. Como era de esperar y recomendable, los estudiantes de las carreras de Educación Física son mayoría ( $n = 485$ , equivalente a aproximadamente el 58%) con respecto al resto de alumnos de las clases con contenidos generales en Educación Física ( $n = 353$ , equivalente a 42%).

Figura 1

*Formación académica estudiantil (FAE), muestra no probabilística*

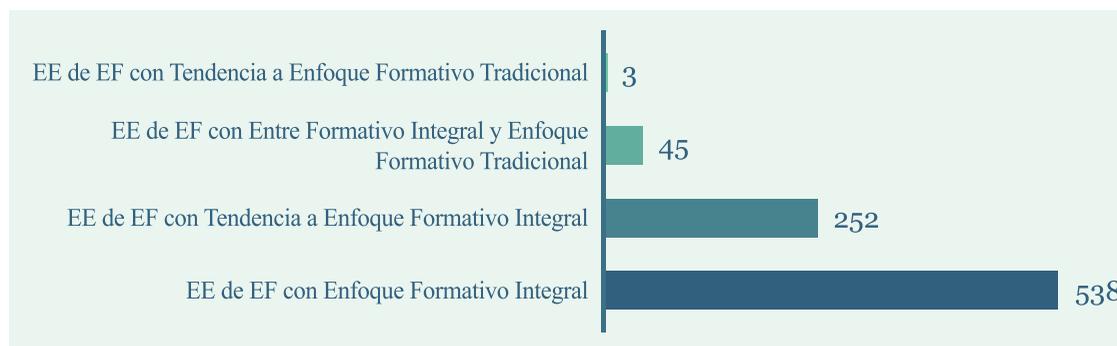


**Nota:** elaboración propia, información recogida a través de CUEDUFIS

De la lectura la Figura 2, se percibe que en relación al aspecto estilístico de la enseñanza de Educación Física, el estudio se fundamentó en el Modelo del Enfoque Formativo Integral (EFI), propuesto por López y Moreno (2000); el mismo abarcó un espectro de cinco tendencias metodológicas: 1) Estilo de Enseñanza con Enfoque Formativo Integral (64% opiniones estudiantiles,  $p = .001$ ), 2) Estilo de Enseñanza con tendencia a Enfoque Formativo Integral (30% de las perspectivas de los alumnos,  $p = .001$ ) 3) Estilo de Enseñanza con tendencia entre Enfoque Formativo Integral y Enfoque Formativo Tradicional (5% afirmaciones de los alumnos observadores y evaluadores,  $p = .001$ ), 4) Estilo de Enseñanza con tendencia a Enfoque Formativo Tradicional (1% de opiniones de discentes,  $p = 0.001$ ) y 5) Estilo de Enseñanza con Enfoque Formativo Tradicional, nadie opinó al respecto (0%).

Figura 2

*Enseñanza de Educación Física en la Universidad Pública de Honduras. Tendencia estudiada según criterios estilísticos de López y Moreno (2000)*



**Nota:** elaboración propia, información recabada a través de CUEDUFIS

Tabla 3

*Estilos de enseñanza (EE) de Educación Física (EF) en la universidad pública de Honduras (UPH). Enfoques y perspectivas. Estudio de siete variables independientes agrupadas*

Variable dependiente (VD)	Variables independientes (VI)	Varianza (%)	Índice de Fisher (F)	Significancia estadística (p)
Estilos de enseñanza de Educación Física (EE de EF)	Universidades públicas de Honduras (UPH), Espacios pedagógicos (EP), Formación académica estudiantil (FAE), Género (estudiantes), Edad (estudiantes), Docente de espacio pedagógico (DEP) y Género (docentes) agrupadas. Son VI predictoras, estadísticamente significativas, de Estilos de enseñanza de Educación Física en la Universidad Pública de Honduras.	2.2%	2.720	0.009

**Nota:** Elaboración propia, información recogida por el CUEDUFIS

La Tabla 3 ofrece un sumario del análisis de varianza (ANOVA) practicado a las siete variables independientes (VI) del estudio “Enseñanza de Educación Física en la Universidad Pública de Honduras. Enfoques y Perspectivas”: 1) Universidades Públicas de Honduras, 2) Espacios Pedagógicos, 3) Formación Académica Estudiantil, 4) Género (estudiantes), 5) Edad (estudiantes), 6) Docentes de los Espacios Pedagógicos y 7) Género (docentes)., con respecto a la variable dependiente Estilos de Enseñanza de Educación Física (EF). En conjunto, las siete variables independientes, agrupadas, en esta investigación, han resultado ser predictoras estadísticamente significativas de Estilos de enseñanza de Educación Física en las universidades públicas de Honduras, formadoras de formadores en el Área Curricular de Educación Física; según el modelo estilístico del Enfoque Formativo Integral, López y Gonzáles (2006); con un respaldo estadístico de 2.2% de variabilidad, de  $F = 2.720$  y  $p = 0.009$ .

Tabla 4

*Estilos de Enseñanza (EE) de Educación Física en la universidad pública de Honduras. Estudio de siete variables independientes, desagregadas*

Variable Dependiente	Variables Independientes	Varianza (%)	Índice de Fisher (F)	Significancia estadística (p)
Estilos de enseñanza de Educación Física (EE de EF)	Universidades Públicas de Honduras (UPH)	1.30%	10.59	0.001
Estilos de enseñanza de Educación Física (EE de EF)	Espacio pedagógico (EP)	0.90%	7.481	0.006
Estilos de enseñanza de Educación Física (EE de EF)	Formación académica estudiantil (FAE)	0%	0.107	0.744
Estilos de enseñanza de Educación Física (EE de EF)	Género, estudiantes (GE)	0.20%	1.323	0.25
Estilos de enseñanza de Educación Física (EE de EF)	Edad, estudiantes (Ed. E)	0.10%	0.884	0.347
Estilos de enseñanza de Educación Física (EE de EF)	Docente de los Espacios Pedagógicos (DEP)	0.90%	7.227	0.007
Estilos de enseñanza de Educación Física (EE de EF)	Género, docente (G. DEP)	0.30%	2.657	0.103

**Nota:** elaboración propia, a partir de información recabada a través del CUEDUFIS

En la Tabla 4 se muestran los resultados del estudio de ANOVA realizado a cuatro variables independientes, desagregadas, para determinar si son o no son variables, independientes, predictoras estadísticamente significativas de la variable dependiente Estilos de Enseñanza (EE) de Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras; las relaciones de dependencia de las variables mencionadas se enmarcan en su probable relación estadística con los Estilos de enseñanza de Educación Física, con Enfoque Formativo Integral, de los académicos cubanos López y Moreno (2000). Dichas variables independientes son: 1) Formación Académica Estudiantil, que, de manera extrema, explica el 0% de la varianza de los EE de EF en la UPH ( $F = 0.107$ ,  $p = 0.744$ ), 2) Género, estudiantes (0.2%,  $F = 1.323$ ,  $p = 0.250$ ), c) Edad, estudiantes (0.1%,  $F = 0.884$ ,  $p = 0.347$ ), y 4) Género de los docentes de los espacios pedagógicos (0.3%,  $F = 2.657$ ,  $p = 0.103$ ). Por el significado de los

valores estadísticos antes enunciados se pudo inferir que ninguna de las cuatro, anteriores, variables independientes estudiadas, de forma desagrupada, son predictoras estadísticamente significativas de estilos de enseñanza en la universidad pública de Honduras. Para contribuir a la correcta interpretación de los resultados antes mencionados, se debe tener en cuenta que la muestra del estudio ( $n = 838$ ) es no probabilística, en consecuencia, su ámbito de validez se limita a los sujetos y al contexto de la presente investigación. Asimismo, en la Tabla 4, se muestra el estudio, mediante el ANOVA, de tres variables independientes desagrupadas: 1) Universidades Públicas de Honduras, varianza 1.3%, ( $F = 10.59$ ,  $p = 0.001$ ), 2) Espacios Pedagógicos, que explican el 0.9% de la varianza,  $F = 7.481$ ,  $p = 0.006$  y 3) Docentes de los Espacios Pedagógicos, varianza 0.9%,  $F = 7.227$ ,  $p = 0.007$ . Por los valores estadísticos y su significado, referidos a las tres variables independientes que se estudiaron, se pudo determinar que éstas son predictoras estadísticamente significativas de estilos de enseñanza de Educación Física en la universidad pública de Honduras.

Debe considerarse que la implicación metodológica de la muestra del estudio ( $n = 838$ ), es no probabilística; por tal razón, no es adecuado asumir una inferencia generalizada e ilimitada, su validez se circunscribe a los sujetos y a las condiciones socioculturales del contexto en el que se realizó la presente investigación científica.

Tabla 5

*Resumen del análisis de varianza (ANOVA) de tres variables independientes, agrupadas*

Variable dependiente (VD)	Variabes independientes (VI)	Varianza (%)	Índice de Fisher (F)	Significancia estadística (p)
Estilos de Enseñanza de Educación Física (EE de EF)	Universidades públicas de Honduras (UPH), Espacio pedagógico (EP) y Docentes de los espacios pedagógicos (DEP) Son VI predictoras estadísticamente significativas de Estilos de enseñanza de Educación Física en la universidad pública de Honduras.	1.30%	3.527	0.0015

**Nota:** elaboración propia, con información obtenida por el CUEDUFIS

En la Tabla 5 se expone un extracto del análisis de varianza (ANOVA) de tres variables independientes, agrupadas, estas son: 1) Universidades Públicas de Honduras, 2) Espacios pedagógicos y 3) Docentes de los espacios pedagógicos, en relación a la variable dependiente Estilos de enseñanza de Educación Física. A través del ANOVA quedó establecido que las tres VI, estudiadas de forma agregada, cuyos valores estadísticos: % de la varianza, “F” y “p”, apoyan la interpretación de que son predictoras estadísticamente significativas, este conjunto de tres variables independientes explica el 1.3% de la varianza, ( $F = 3.527$ ,  $p = 0.0015$ ). Se subraya que para la realización de la investigación se contó con una muestra no probabilística ( $n = 838$ ); este aspecto metodológico no permite generalizar los resultados; los mismos son aplicables, de modo limitado, al ámbito y condiciones en las que se estudió dicha muestra.

## **Conclusiones**

1. La prevalencia de estilos de enseñanza de Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras, con respecto a la Estilística de Enseñanza Tradicional y de Enfoque Formativo Integral (EFI), es, en el siguiente orden, de mayor a menor frecuencia: a) el estilo de enseñanza de Educación Física con Enfoque Formativo Integral, b) el estilo de enseñanza de Educación Física con tendencia a Enfoque Formativo Integral, c) el estilo de enseñanza de Educación Física con tendencia entre el Enfoque Formativo Integral y el Enfoque Formativo Tradicional, d) el estilo de enseñanza de Educación Física con tendencia a Enfoque Formativo Tradicional, e) no hubo ninguna opinión estudiantil con respecto al estilo de enseñanza de Educación Física con enfoque tradicional.
2. La investigación contribuyó a determinar que las siete variables independientes: Universidades Públicas de Honduras, Espacios pedagógicos, Formación académica estudiantil, Género (estudiantes), Edad (estudiantes), Docente de espacio pedagógico y Género (docentes) agrupadas, son VI predictoras, estadísticamente significativas, de Estilos de enseñanza de Educación Física en la Universidad Pública de Honduras (Tabla resumen 1: % de la varianza = 2.2%,  $F = 2.720$ ,  $p = 0.009$ ).

3. El estudio confirmó, a través del análisis de varianza (ANOVA) de siete variables independientes, desagrupadas, que las tres variables independientes: Universidades Públicas de Honduras, Espacios pedagógicos y Docentes de los espacios pedagógicos, son predictoras, estadísticamente significativas, de Estilos de enseñanza de Educación Física en la Universidad Pública de Honduras. De forma similar se estudió y fue comprobado que las cuatro restantes variables independientes: Formación académica estudiantil, Género (estudiantes), Edad (estudiantes) y Género los docentes de espacios pedagógicos, no son predictoras estadísticamente significativas de Estilos de enseñanza de Educación Física en la Universidad Pública de Honduras.
4. En el presente estudio se identificaron tres variables independientes, agrupadas: a) universidades públicas de Honduras, b) espacio pedagógico y c) docente del espacio pedagógico, cuyos valores estadísticos las respaldan como predictoras, estadísticamente significativas, de estilos de enseñanza de Educación Física en las universidades públicas de Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Sede Central) y Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Sede Central). Este conjunto de variables independientes explica el 1.3% de la varianza, ( $F = 3.527$ ,  $p = 0.015$ ).
5. La clase de Educación Física en las Universidades Públicas de Honduras ha sido observada y evaluada por estudiantes de las Carreras de Educación Física y de otras Unidades Académicas afines a este Campo del Conocimiento, en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), respectivamente, en términos de una evidente y mayoritaria prevalencia de Estilo de Enseñanza de la Educación Física, con Enfoque Formativo Integral, (EFI), López y Moreno (2000), con el 64% de las opiniones,  $p = .001$ , los estudiantes observaron y evaluaron la prevalencia del Estilo de Enseñanza de Educación Física con tendencia a Enfoque Formativo Integral (30% de las respuestas,  $p = .001$ ), asimismo observaron y evaluaron que los docentes implementan el Estilo de Enseñanza de Educación Física con tendencia entre enfoque formativo tradicional y enfoque formativo integral (5% de las observaciones y su respectiva evaluación,  $p = .001$ ), y, de igual manera manifestaron que los docentes universitarios de Educación Física usan el Estilo de Enseñanza de Educación Física, con tendencia

tradicional (aproximadamente el 1% de las valoraciones de la estilística didáctica,  $p = .001$ ). Con este respaldo estadístico se pudo concluir que lo en la Didáctica para la enseñanzas docentes universitarios de Educación Física de las universidades públicas de Honduras (UNAH y UPNFM, ambas en su Sede Central) satisfacen los criterios para la observación y la evaluación de las buenas prácticas en la didáctica para la enseñanza de Educación Física, así como de la buena calidad al impartir la clase de este Espacio Pedagógico; para tal efecto se han aplicado los criterios apegados a la propuesta de la Guía de observación evaluación de López y Moreno (2000), y, del “Cuestionario del Estudiante para observar y evaluar la clase en Docentes Universitarios de Educación Física”, CUEDUFIS.

6. En el proceso de la Investigación, se construyó una definición de Estilo de Enseñanza, congruente con el discurso del Modelo de Enfoque Formativo Integral, de López y Moreno (2000); asumiendo las complejas interrelaciones existentes entre la característica tridimensional del EFI, y, al carácter trifactorial del CUEDUFIS. En ella se expresan de modo implícito y explícito la integralidad en la variabilidad y en la diversidad para el desarrollo de contenidos teóricos, prácticos y actitudinales; a consideración de la comunidad profesional y expuesta a la crítica académica.

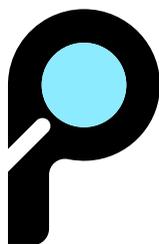
## Referencias

- Barrera Pacheco, P.I. (2010). *Estilos de enseñanza tradicionales o transmisores en Educación Física*. Disponible en EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 148. <http://www.efdeportes.com/>, Consultado: 12 de septiembre, 2020.
- Coello Aguilar, D.G. (2010). *Las tendencias curriculares en la reforma educativa-curricular de Honduras: Un análisis de su desarrollo desde la opinión de los actores*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM)].
- Cuéllar Moreno, M.J. y Delgado Noguera, M.A. (2000). *Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física*. Disponible en EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, Año 5, N°25. <https://www.efdeportes.com/efd25a/estilos.htm>, Consultado: 27 de octubre, 2019

- Departamento de Educación Física. (2003). Auto evaluación de la Carrera de Educación Física. [Informe de Autoevaluación]. Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. Vicerrectoría Académica. Facultad de Humanidades.
- Departamento de Educación Física. (2008). Plan de Estudios de la Carrera de Educación Física. [Rediseño de la Carrera de Educación Física, UPNFM]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Vicerrectoría Académica. Facultad de Humanidades.
- González-Peiteado, M. (2013). *Los estilos de enseñanza aprendizaje como soporte de la actividad docente*. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Pontevedra Universidad de Vigo. Revista Estilos de Aprendizaje. N° 11, Vol 11.
- Hernández, H.A. y Pascual Herrera, A.E. (2017). Validación de un instrumento de investigación para el diseño de una metodología de autoevaluación del sistema de gestión ambiental. Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-MX, Campeche, México). *Revista de Investigación Agraria y Ambiental* (RIIA, Colombia). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383705.pdf>, Consultado: 10 de septiembre, 2020.
- López Rodríguez, A. y Moreno Murcia, J.A. (2000). *Integralidad, variabilidad y diversidad. Lecturas: Educación Física y Deportes*. Disponible en EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, Año 5, N° 19. Disponible: <https://www.efdeportes.com/efd19/integr.htm> Consultado: 2 de julio, 2019.
- López Rodríguez, A. y González, M.V. (2006). *Educación Física, más Educación que Física*. 2006. La Habana, Cuba (Capítulo V. La clase de Educación Física).
- López Rodríguez, A. y González, M.V. (2002). *La calidad de la clase de Educación Física. Una guía de observación cualitativa para su observación*. Disponible en EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, Año 8, N° 48. Disponible: <https://www.efdeportes.com/efd48/calidad.htm>, Consultado: 15 de junio, 2019
- Martínez Carbonell, J.A. (2008). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Universidad de Alicante. Disponible en : <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41025/6/Tema%205.%20Los%20Estilos%20de%20Ense%C3%B1anza%20en%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica.pdf> Consultado: 21 de octubre, 2020.

- Márquez, C.A. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en Educación Física. un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED. *Revista electrónica praxis investigativa ReDIE* Vol. 5, No. 9; julio-diciembre de 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4746103.pdf>, Consultado: 3 de octubre, 2020
- Menéndez Gutiérrez, S. y Morales Ferrer, A.M. (2001). *Los Estilos de Enseñanza en Educación Física*. Conferencia resumen del libro original de Muska Mosston y Sara Ashworth: “La enseñanza de la Educación Física. La reforma de Los estilos”. Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo. La Habana, Cuba.
- Renes, P. (2017). Estilos de Enseñanza: un referente para el nivel educativo de Formación Profesional. Disponible en: <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2017/12/Art-4-tomo-3.pdf>, Consultado: 10 de septiembre, 2020.
- Secretaría de Educación. (2003) Currículo Nacional Básico (CNB). Subsecretaría Técnico Pedagógica. Dirección General de Currículo. Tegucigalpa, Honduras.
- UPNFM. (2014). Modelo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras.





## Acerca de Paradigma

Paradigma, revista de investigación educativa, es una publicación que inició en el año de 1992 bajo la responsabilidad de la Dirección de Investigación, hoy convertida en Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Paradigma, nació con la finalidad de formar conciencia sobre la importancia de la difusión científica, de expresar el pensamiento científico de una manera muy clara y de ofrecer a los lectores aportes significativos de las investigaciones realizadas en materia de educación. El objetivo de Paradigma es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter social, específicamente educativo. Sólo se reciben para su publicación colaboraciones originales e inéditas, de carácter académico.

Las colaboraciones podrán ser:

1. Resultados de informe de investigación educativa: artículos de investigación en los que se den a conocer los resultados generales o parciales de una investigación empírica con sustento teórico que posibiliten un insumo en la comprensión del fenómeno en estudio.
2. Ensayos y/o reflexiones: análisis teórico o reflexiones sobre la práctica educativa y/o problemática de la misma desde una perspectiva económica, epistemológica o socio pedagógica.
3. Sistematización de prácticas educativas: intervenciones educativas que tengan como objetivo el cambio o innovación en el quehacer educativo.
4. Reseñas: revisión comentada de un libro o cualquier otro tipo de documento dedicado al tema de la educación.



# Política Editorial

El autor o la autora deberá enviar junto con su documento el acuerdo de Cesión de Derechos de autor, la Declaración de Originalidad, el Curriculum Vitae resumido en formato WORD y PDF con una breve reseña profesional biográfica adjunto a paradigma@upnfm.edu.hn. Los datos allí consignados serán incorporados en las Bases Bibliográficas que indexan la revista. Los trabajos no deben haber sido enviados a otras revistas simultáneamente para su revisión. Paradigma publica las colaboraciones semestralmente razón por la cual el período de recepción está abierto durante todo el año. El proceso de aceptación, revisión, evaluación y dictamen de un manuscrito se realiza en un periodo de tres meses, según calendario académico institucional. Paradigma observa las siguientes políticas editoriales:

## 1. Cesión de Derechos de Autor (copyright)

- El autor o autora, al enviar el trabajo, manifiesta que es su voluntad ceder a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán los derechos patrimoniales que le corresponden como autor de su trabajo.
- Los derechos aquí cedidos comprenden todos los derechos patrimoniales (Reproducción, transformación, comunicación pública y distribución) y se dan sin limitación alguna en cuanto a territorio se refiere; esta Cesión se da por todo el término de duración establecido en la legislación vigente en Honduras.
- La cesión de los derechos antes mencionada no implica la cesión de los derechos morales sobre la misma, porque de conformidad con lo establecido en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, Capítulo II, de los Derechos Morales, Artículo 34, Artículo 25, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.
- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra es de autoría exclusiva y posee la titularidad de la misma.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.

- Al completar el Formato de Cesión de Derechos el autor manifiesta que el trabajo no ha sido publicado en otro medio, que los derechos sobre el trabajo no han sido cedidos y que sobre ellos no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.
- Los comentarios y juicios escritos por los autores de los artículos son de entera responsabilidad y en ningún momento comprometen a la UPNFM, ni a las entidades editoras de la Institución.

## **2. Metodología de Evaluación/Arbitraje de Artículos. Double Blind Peer Review**

En el proceso de selección de artículos para publicar, se realiza una evaluación inicial del Consejo Editorial para determinar si el manuscrito cumple con los términos y observaciones presentadas en este documento, en cuanto a pertinencia del área de enfoque de la revista, estilo y extensión:

- Los artículos que no llenen los requisitos de la convocatoria en cuanto a formato, no serán tomados en cuenta para su publicación y serán devueltos al autor para realizar las modificaciones sugeridas.
- En la segunda revisión se realiza un dictamen de su contenido científico y aporte por parte de Pares Revisores calificados de acuerdo al área correspondiente. Este proceso de dictamen es de modalidad "doble ciego" y lo que pretende es ocultar la identidad de los Autores y Pares Revisores en el proceso de arbitraje, contribuyendo así a la evaluación objetiva.
- El Consejo Editorial enviará una nota al autor, aceptando o rechazando el trabajo de investigación o documento, con las observaciones de mejora del Consejo Editorial según el dictamen del árbitro académico.

## **3. Accesibilidad al contenido publicado. CC BY-NC-ND**

- La Revista Paradigma usa Creative Commons License, Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada, CCBY-NC-ND, la cual permite que sus lectores puedan descargar las obras y compartirlas con otros; siempre y cuando se reconozca la autoría, sin cambiar de ninguna manera los contenidos y sin utilizar los mismos comercialmente.

#### **4. Política anti plagio. Turnitin**

- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra enviada a Paradigma será de creación exclusiva.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.
- El consejo editorial permanentemente someterá cada colaboración al proceso de detección de plagio para garantizar y promover la ética en la publicación científica.

#### **5. Política de gratuidad. Sin APCs**

- La Revista Paradigma no realiza nunca (léase durante la recepción, evaluación, edición y publicación) cargos monetarios ni de otro tipo a los y las autoras que envían su trabajo en la Convocatoria a publicar en la misma.
- La Revista Paradigma no cuenta con una política de exención debido a que el espíritu de la misma es la divulgación del conocimiento de forma gratuita para autores y autoras de todos los países del mundo.

#### **6. Ubicación de los trabajos. DOI**

- La Revista Paradigma identifica sus artículos, reseñas y ensayos con un DOI, Digital Object Identifier, para facilitar la ubicación y referencia del manuscrito y a su vez garantizar la transparencia del documento en las diferentes plataformas virtuales OJS, DOAJ, AmeliCA, entre otros.

#### **7. Fe de erratas. Errata**

- Paradigma visibilizará las correcciones correspondientes, previo al análisis del documento, en el mismo número, si los servicios de información a donde se publicó la versión electrónica lo permiten.
- En la versión impresa el Consejo Editorial adjuntará una hoja membretada con las correcciones correspondientes.

## **8. Política de acceso abierto. Open Access OA**

- La revista Paradigma provee al público acceso libre, inmediato y gratuito de sus contenidos lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. Paradigma es miembro activo de AmeliCa y signataria de DORA y se encuentra indizada a nivel de Directorio en Latindex.

### **Envío simultaneo del manuscrito a:**

[paradigma@upnfm.edu.hn](mailto:paradigma@upnfm.edu.hn)

<https://postgrado.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma/>

# Norma Editorial

## I. Estructura del Documento

### **Título**

El título del manuscrito debe expresar claramente el tema y ser congruente con el contenido general y no debe sobrepasar las 20 palabras, va sin negrita y solo la primera letra en mayúscula. Debe estar escrito en español e inglés.

### **Resumen/Abstract**

Este acápite se escribe en español e inglés. Debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá 150 palabras como máximo, solicitamos que este apartado venga revisado por un experto en inglés.

### **Palabras clave/Keywords**

Son descriptores del documento y deben estar relacionadas directamente con el tema del estudio, las mismas deberán ser seleccionadas de acuerdo a los criterios establecidos por el Tesauro de la UNESCO <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/?clang=es>, o de la Base de Datos ERIC. Deben escribirse en minúsculas y separadas por comas, cursivas, sin negrita y sin punto final. Serán 4 palabras como mínimo y 6 como máximo. También deben escribirse en inglés.

### **Introducción**

La introducción precisa la importancia del tema y sus antecedentes conceptuales. Concretamente, redacte de tal forma que el lector pueda identificar con claridad el problema estudiado y haga un compendio balanceado de las principales investigaciones, novedosas y relevantes realizadas en torno a su tema de investigación. En este apartado no se refiera a la metodología.

## **Discusión Teórica**

La fundamentación teórica o discusión teórica, debe describir de manera lógica, precisa y comprensible, los conceptos o teorías relevantes y actualizadas sobre el tema en estudio. Debe contener citas de autores (textuales y/o parafraseadas) con su respectiva referencia tomando como base las Normas APA 7, que son las establecidas en las Políticas Editoriales que rigen Paradigma. De no citar y/o referenciar autores, el artículo no será considerado, puesto que será tomado como plagio; el INIEES y la Revista Paradigma tienen muy claramente definidas sus políticas de ética en relación a esta situación.

## **Métodos y Materiales**

Este apartado hace referencia a la metodología de investigación, por ello, si el artículo es producto de una investigación cuantitativa debe considerar los siguientes aspectos:

- El diseño: describir el tipo de experimento (aleatorio, controlado, casos y controles)
- La población y muestra: describir el marco de cada uno de ellos, y expresar cómo se ha hecho su selección.
- El entorno: describir dónde se ha realizado el estudio.
- Los experimentos: describir las técnicas, mediciones y unidades, pruebas piloto y tecnologías aplicadas, etc.
- El análisis estadístico: describir los métodos estadísticos utilizados, y cómo se han analizados los datos.
- Sí, por el contrario, el artículo es producto de una investigación cualitativa, debe enfatizar en los siguientes aspectos:
  - El diseño empleado.
  - Las categorías de análisis.
  - Los participantes.
  - El método utilizado.
  - Las técnicas e instrumentos de recolección de información.
  - Las técnicas de análisis de los datos

## **Resultados**

En este apartado se describe de manera lógica, precisa, completa y comprensible los resultados o el análisis de datos del estudio, los cuales deben ser congruentes con la metodología y los objetivos expresados en los apartados anteriores. Debe incluir gráficos, tablas, cuadros, mapas u otras figuras que, por sí solas expresen claramente los resultados del estudio. Esta sección debe redactarse con verbos en tiempo pasado.

## **Conclusiones y/o consideraciones finales**

Las conclusiones expresadas en el documento van incluidas en el texto y deben dar respuesta a las hipótesis propuestas en el caso de las investigaciones cuantitativas, y a los objetivos y/o preguntas el caso de las investigaciones cualitativas; además, deben dar respuesta a los objetivos y preguntas del estudio de forma lógica, precisa y comprensible. Deben escribirse con verbos en tiempo presente.

## **Recomendaciones (sí aplican)**

Las recomendaciones son opcionales; las mismas deben describir acciones precisas relacionadas con los resultados del estudio. Preste especial atención en no presentar las mismas como conclusiones y viceversa.

## **II. Formato General del Texto**

El texto debe redactarse tomando en consideración los siguientes lineamientos:

- 20 páginas de contenido como mínimo, incluyendo sus referencias y 30 páginas como máximo, en papel tamaño carta, márgenes de 2,5 en los cuatro lados, escrito a 1.5 con letra Times New Roman de 12 puntos, formato Word.
- Los párrafos no deberán ser indentados.
- El encabezado de cada sección, como por ejemplo Introducción, deberá aparecer en mayúsculas y negrita, solo la primera letra de cada palabra, alineado a la izquierda, sin punto final.
- No enumere ninguno de los encabezados.

- Otros encabezados irán en cursivas, mayúsculas solo la primera letra de la primera palabra, sin punto final.
- El trabajo deberá ir con paginación enumerada en la parte superior derecha.
- El uso de color está permitido y recomendado. las fotografías que figuren deben apoyar la información proporcionada y tener cada una, pie de foto. Las fotografías deben incluirse en el formato original JPG o PNG.
- Las notas a pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilice Arial, tamaño de fuente de 9 puntos con espaciado sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes.
- Las Figuras y tablas deberán diagramarse, titularse, enumerarse, citarse y referenciarse siguiendo las recomendaciones de la American Psychological Association (APA 7).

### **III. Referencias**

En esta sección se presentan todas las fuentes bibliográficas citadas en el artículo, las cuales deben aparecer al final de su documento, indentadas con sangría francesa y 1.5 de espacio colocadas por orden alfabético de autores y fecha de publicación. Para los estándares de Paradigma es especialmente importante que las referencias estén completas. El número de referencias que contendrá el artículo será de 15 como mínimo y 25 como máximo. Las fuentes consultadas y citadas pueden ser impresas y digitales y deben de ser ordenadas de acuerdo a las normas de APA 7.

### **IV. Instrucciones para envío y carga del documento**

- Autor (es) incluyan: en la portada de su documento:
- Nombres completos de los autores; cada nombre separado por comas.
- Afiliación (institución de origen) de cada uno de los autores, separados por comas.
- Dirección de correo electrónico (una) de cada uno de los autores, separados por comas.
- Código ORCID. Créelo en <https://orcid.org/> Reconocimientos Sí la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en convenio se deber escribir debajo del título de la investigación el ente de financiamiento.

**Envío:**

- Envíe la primera copia junto con su CV a:  
paradigma@upnfm.edu.hn
- Una segunda copia de su documento totalmente anónimo, para garantizar que se cumple con el doble arbitraje académico ciego, el autor la cargará a la plataforma:

<https://postgrado.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma/about/submissions>

En ella se realiza todo el proceso de recepción, arbitraje, aprobación o rechazo del documento, según dictámenes de los expertos académicos que analizarán su envío.

**Para mayor información diríjase a:**

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES).

Edificio 14°, 4° Piso, Biblioteca Central.

Tel. (504)2239-8037 2239-8809 Extensión, 126, Apartado Postal: 3394.

Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, C.A