

Revista Académica
Investigación
y
Postgrado

Edición Especial

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Tegucigalpa, Honduras
Año 2, No. 2
2011

Autoridades

**Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
(UPNFM)**

M.Sc. Lea Azucena Cruz Cruz
Rectora

M.Sc. David Orlando Marín
Vicerrector Académico

M.Sc. Hermes Alduvin Díaz
Vicerrector Administrativo

Dr. Truman B. Membreño
Vicerrector de Investigación y Postgrado

M.Sc. Gustavo A. Cerrato
Vicerrector del Centro Universitario de Educación a Distancia

M.Sc. Iris Milagros Erazo
Secretaria General

REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

EDICIÓN ESPECIAL

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Rubén Darío Paz

Coordinador de Publicaciones

Sistema Editorial Universitario SEU

Diseño de Carátula: Claudia Y. Álvarez

Diseño y diagramación de Texto: Claudia Y. Álvarez

Revisión y corrección de Texto: Truman Membreño,

René A. Noé, Rubén Darío

El contenido de los artículos incluidos en esta edición es de exclusiva responsabilidad de sus autores (as), por tanto, no reflejan necesariamente la visión de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

INDICE

Resatación	7
Epistemología y Pedagogía	9
<i>José Martín García Hernández</i>	
Construcción de un diálogo reflexivo a partir de prácticas pedagógicas y concepciones sobre la enseñanza	19
<i>Pastor Umazor</i>	
La Unidocencia: Desafíos con la aplicación del diseño curricular nacional básico (DCNB) en la formación inicial y permanente en el marco del sistema nacional de formación docente (SINPRO)	31
<i>Dora Suyapa Díaz Quintero</i>	
Análisis diferencial de los factores que intervienen en la elección de formación del estudiante: Perfil psicográfico, imagen corporativa del centro de formación en educación técnica-media, universitaria y la ocupación laboral	43
<i>Cristobal Macías Montes</i>	
Diagnóstico para identificación de necesidades de formación a nivel de postgrado en equidad y calidad educativa en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán	53
<i>Florencia Rivera</i>	
Adminstración y Gestión Educativa desde la perspectiva de las prácticas de liderazgo y el ejercicio de los Derechos Humanos en la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio"	65
<i>Juan José Pérez</i>	
La enseñanza de la Literatura en la modalidad de educación a distancia en la Sede de Comayagua del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán	77
<i>Maida Rosibel Ochoa Pineda</i>	
Trayectorias de Inserción Laboral de las y los Graduados de la Carrera de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el Sistema Educativo Nacional	87
<i>Suyapa Padi.lla S, Florencia Rivera, Martha Lanza, Astrid Montero</i>	

Mediación Escolar; como estrategia para la resolución de conflictos y mejora de comunicación entre iguales.....	99
<i>Marco Antonio Navarro</i>	
Coherencia y homogeneidad en los textos de los niños Lencas de Honduras.....	109
<i>Aura González Serrano</i>	
La Traducción Didáctica de las Políticas Culturales y Lingüísticas en los libros de texto de la Editorial Santillana para el Tercer Ciclo de Educación Básica de Honduras.....	121
<i>Delia Fajardo Salinas</i>	
La investigación educativa con población infantil jornalera migrante en México.....	135
<i>Teresa de J. Rojas Rangel</i>	
La eficiencia terminal en las carreras de pregrado de la modalidad presencial Sede Central de la UPNFM en las cohortes 2006 y 2007.....	151
<i>Sandra María Pérez, Zulema Mercedes Fiallos, Doris Rodríguez, Argélica Suazo, Mariana Flores, María Josefina Ferrera, Bartolomé Chirchilla</i>	

Presentación

Para la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, es satisfactorio hacer entrega de la presente edición especial de la **"Revista Académica de Investigación y Postgrado"**, dedicada exclusivamente a dejar constancia física con la selección de una muestra de ponencias e informes de investigación que fueron compartidos con la comunidad académica regional en el **"6º Congreso Nacional y 1er Congreso Regional de Investigación Educativa"**, bajo el lema "Estado Actual de la Investigación Educativa en América Latina", conclave que se desarrolló el pasado mes de mayo en las instalaciones de nuestra Universidad.

Los Congresos son el resultado académico de investigación, donde año con año nos damos cita los investigadores, para compartir los hallazgos y los alcances de las indagaciones que en materia de sugerencias metodológicas, de nuevas metodologías, nuevos enfoques y nuevos modelos, nos hacen ver la variedad de características particulares, la multiplicidad de objetivos y fines, la singularidad de los fenómenos estudiados, la pluralidad de los métodos empleados; que al final observamos la magnitud en que está inmersa la realidad educativa local y regional, y nos hace ver que es dinámica, es interactiva y es compleja y que además, esta realidad está conformada por aspectos éticos, morales, políticos y sociales; también se puede observar que se fundamenta sobre planteamientos cuantitativos y cualitativos; que si bien es cierto, esto último induce a ligerezas, a la subjetividad o imprecisiones, también es cierto que no podemos prescindir de este planteamiento.

Los Congresos de investigación educativa ya son una tradición en nuestra Universidad, su periódica realización convierte el evento en una tradición de reflexión y reciprocidad al compartir nuestros hallazgos con los de otras universidades, lo que nos ha permitido obtener resultados del análisis y reflexión de la investigación educativa en todo su contexto, y nos orienta a fortalecer las capacidades que sobre investigación tienen las universidades de la región. Otro logro importante es la construcción de redes de investigación, de trabajo académico por áreas de interés, orientadas a desarrollar dentro de nuestras universidades campos de especialización; al mismo tiempo se ha logrado compartir la experiencia adquirida de expertos, al dar a conocer a la comunidad académica nacional e internacional el estado actual de la investigación educativa en América Latina y cuáles son los retos futuros.

El contenido de la *Revista*, abre una oportuna ventana para el análisis, el debate y la reflexión; las sugerencias propositivas expuestas nos permite nutrir la docencia, la relación con el estudiante sobre la premisa del mejoramiento cualitativo de la práctica docente en su entorno pedagógico y su proyección a la sociedad; nos orienta sobre el rol que deben jugar las universidades que forman formadores, de ver toda la dimensión educativa y su contexto: preescolar, educación básica, educación profesional, educación técnica y los postgrados.

La Revista Académica de Investigación y Postgrado-Edición especial, se constituye en la etapa culminante de socialización y difusión de resultados de investigación de nuestra universidad, de investigadores nacionales y expertos extranjeros, particularmente de la Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), Universidad de Macau, EEUU-China y Universidad de la Serena de Chile. Su contenido aborda temas relativos a la formación docente, calidad de la educación, buenas prácticas, políticas educativas, gestión y administración de la educación, mediación, equidad, interculturalidad, educación a distancia, epistemología, enseñanza de las ciencias, currículum, evaluación educativa, ambiente y salud entre otros. Toda esta variedad se focaliza en todos los niveles del Sistema Educativo, desde la Educación Básica hasta la educación posgraduada y desde las relaciones docente-alumno-comunidad hasta temas de migración y propuestas de políticas públicas.

Epistemología y Pedagogía

José Martín García Hernández

Resumen

En el campo educativo, aparentemente con una discusión zanjada ya, es común trabajar como lo hace la denominada comunidad científica. Entre otras actividades la comunidad educativa se reúne en foros públicos en los que se expone lo que llama investigación educativa. El propósito es, al igual que en la otra, dar cuenta del avance en el campo disciplinar. Éste es el resultado de la investigación de sus miembros. En tales condiciones no es nimio observar que hay una pretensión de conocimiento. Esto es, la comunidad educativa, al discutir públicamente busca la validación de tales investigaciones como conocimiento, y no como sentido común u opinión. En ello es pertinente notar que se lo hace bajo las reglas de toda comunidad de conocimiento, verbigracia, la estructura solicitada para presentar este trabajo, y, sobre todo, bajo las de la valoración epistémica, de conocimiento.

Llamar la atención sobre la valoración epistémica en el medio pedagógico implica la observación sobre la aclaración necesaria de lo que la comunidad acepta como conocimiento, pues, con fuerte evidencia, la del discurso disciplinar, se lo cita de modo vario sin reparar mayormente en la condición epistémica que ha de cumplirse para aceptar algo como conocimiento, independientemente de si es científico o no.

Pensar sobre el conocimiento ha llevado a aceptar como tal la creencia verdadera justificada si se cumplen sus tres condiciones, a saber, la creencia, la verdad, y una justificación, sea de modo fuerte o débil. El propósito en este trabajo es examinar epistémicamente una proposición pedagógica a partir de esas condiciones con el fin de contribuir a la aclaración de la valoración epistémica en el medio, donde la concepción y el tratamiento del conocimiento es confuso, situación que ha conducido a dudar de que lo aceptado ahí sea efectivamente conocimiento en el sentido de esa creencia verdadera justificada y en la medida de su pretensión de validez, además de sugerir que lo admitido bien podría ser el producto del sentido común o la intuición o una mera opinión y no el de una racionalidad epistémica.

Antecedentes

Esa racionalidad le ha signado como un ser de memoria y de conocimiento. Se ha afanado por reconstruir históricamente su civilización. El terreno de la educación no es excepción. Los esfuerzos han mostrado que ésta hasta no hace mucho se la consideraba básicamente como formación, de modo que su connotación como preparación para el trabajo es más bien reciente. En este tenor es ostensible que la idea de la investigación en el medio educativo no encaja exactamente con ambas concepciones, pues la educación, antes que ser un asunto para investigarse lo es de sentido común, de gusto, y hasta de moralidad. Esto es, históricamente no se ha encontrado que los grandes investigadores se ocupasen de ella, a diferencia, por ejemplo, de la naturaleza, sobre la que hay abundantes trabajos, pruebas, de que ha sido preocupación de aquellos.

En este proceso, dos puntos caben señalar. Por un lado, la creciente influencia del Siglo de la Luces, y por otro, una consecuencia de la consideración de la educación como preparación laboral inclinándose la educación hacia la lógica de una racionalidad, la de la eficiencia, con la plétora de concepciones consustanciales a todo proceso de esa índole. En breve, en la educación se asume que ésta ha de ser objeto de una racionalidad, caracterizándose en el medio como científica. Esta científicidad queda subsumida en la lógica de los procedimientos metódicos en los que la educación puede investigarse para determinar temas, formas, y estrategias de enseñanza para educar, ajenas ya a toda otra concepción. En este sentido puede decirse que la educación ahora es un asunto para científicos de la educación, en cuyo campo cabe perfectamente la investigación, pero con tal tonalidad: la de la investigación científica. En cuanto tal, toda investigación debe seguir los cánones de un supuesto método científico, de una racionalidad que ya no es más de sentido común u opinión, pues el resultado de la investigación asegura, por cuanto es metódica, un resultado confiable, cierto, y por ello valioso. De hecho, paulatinamente comienza a hablarse y aceptarse en el medio que hay conocimiento, esto es, prescripciones fundadas en un cuerpo teórico, el trabajo metódico y la herramienta estadística, de tal modo que en ello parece justificarse la denominación de conocimiento, llegando al punto en que se habla de Ciencias de la Educación.

No obstante, ha de señalarse que toda aceptación de conocimiento proviene de una valoración en ese sentido, que puede llamarse epistémica. Es una tasación de aquello que se pretende sea aceptado como conocimiento y que obedece a una tradición del pensamiento en la que se ha cuestionado lo que se acepta como tal. Antiguamente simplemente la Filosofía; hoy la

epistemología. Una epistemología en el medio educativo ha de centrarse en la valoración de lo que esa comunidad llama conocimiento. ¿Es conocimiento? Del hecho de que se lo valore como tal no se sigue que lo sea, pues puede ocurrir que, a pesar de todo, siga siendo mera opinión o sentido común, y ahora hasta mito.

Objetivo

Examinar el valor epistémico del discurso pedagógico aplicando la definición de conocimiento standard normal en el campo epistemológico.

Metodología

Al ser la epistemología una filosofía su método no puede encasillarse, no obstante puede describirse en el horizonte de una concepción filosófica, que en este caso es la epistemología de herencia platónica, donde la verdad es lo buscado. No es una investigación de tipo cualitativo o cuantitativo. No puede serlo. Pero esto no quiere decir arbitrariedad. Al efecto se ha procedido analizando las ideas que aparecen en los textos pedagógicos, como argumentación, a partir de la identificación de una proposición con pretensiones de conocimiento. El modo de aplicación se muestra en lo siguiente.

Con la aceptación de que en la educación y en la pedagogía se procede científicamente,¹ también se ha aceptado que su discurso es conocimiento, en tanto es susceptible de tal tratamiento, esencial y metodológicamente.² Sin embargo, es de notarse el hecho de que tanto epígonos como detractores soslayan la aclaración epistémica. Normalmente recurren a alguna teoría o autor de prestigio o popularidad en el medio científico, sea el de las ciencias naturales o sociales, como referencia para sus propuestas. Se recurre a Gardner lo mismo que a la estadística, al llamado constructivismo que a Foucault, y hasta al llamado método científico. Procediendo de ese modo se garantiza una cualidad epistémica.³

Es de notarse que en tal proceder hay un presupuesto: la cita o apoyo confiere calidad de conocimiento al discurso pedagógico; mas tal "proceder" revela su naturaleza: es un asunto metódico, no epistémico. En cuanto a esto ha de recordarse que, efectivamente, el método ha sido una garantía de la investigación científica, y que su éxito le ha llevado a una expansión en su

¹ El caso del desarrollo del currículum y su teoría a lo largo del siglo XX lo patentizan.

² Como lo muestra la constante referencia al conocimiento pedagógico, y el recurso a los llamados "saberes prácticos" y a las metodologías de corte social.

³ Como lo ilustra el trabajo de Zuluaga et al, Pedagogía y Epistemología.

aplicación en campos diversos, incluyendo el pedagógico. Con él se logra una sistematización beneficiosa para el pensamiento racional, sin embargo, no aclara su valor epistémico. Para la aclaración debe procederse epistémicamente.

En la tradición epistémica se considera que comúnmente se refiere el conocimiento en al menos tres sentidos: "saber que...", como cuando se afirma que es mediodía; "saber cómo...", verbigracia, saber cómo resolver una ecuación cuadrática o manejar un torno; y "saber sobre un objeto", sea una persona, lugar o cosa. Mas admitirlo en este cuadro vario dificulta su comprensión, por ello, para estudiarlo, se ha centrado en el análisis de proposiciones. La llamada definición *standard* expresada en la forma "S sabe que p", donde S designa el sujeto del conocimiento y p la proposición conocida, es útil al respecto. En estas condiciones la valoración epistémica se plantea en términos de la determinación de las "condiciones" suficientes y necesarias para aceptar que S conoce que p, y es indispensable para aceptar una proposición como conocimiento. En la concepción tradicional se asocia con una creencia verdadera justificada,⁴ pues podría ocurrir el caso de aceptar una proposición como conocimiento siendo no verdadera. Cuando sucede esto último, racionalmente sería inadmisible, pues el conocimiento no puede ser conocimiento no verdadero.

Se tiene entonces que hay conocimiento si se cumple esa condición epistémica: creer la proposición porque es verdadera. En este sentido también es menester asegurarse de que no hay azar o la sola suposición para su aceptación. Así, se dice que S sabe que p si y solo si p es verdadera y S está justificado en creer que p. En esta perspectiva, las tres condiciones, verdad, creencia, y justificación, son individualmente necesarias y en conjunto suficientes para aceptar una proposición como conocimiento.

Tomemos una proposición. S afirma que "*La educación no es una ciencia*".⁵ Frente a ella puede interrogarse: ¿es eso conocimiento? ¿Es conocimiento pedagógico? ¿Es verdad la proposición pedagógica? Como ya se ha dicho, para aceptarla ha de ser verdadera no sólo para el sujeto que la profiere. Para probar epistémicamente la afirmación pedagógica, cuyo contexto es proposicional, se procederá según la definición de conocimiento:

- i S sabe que p.
- ii Es verdad que p.

⁴ Usamos creencia en el sentido de firme asentimiento y conformidad con algo, que no impide el caso de que la creencia pudiera ser falsa.

⁵ Miguel Á. Pasillas, "Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas" en Fernández, H. et al, Pedagogía y prácticas educativas, p. 14. Las cursivas son del autor, quien es reconocido en el medio pedagógico mexicano. La proposición se enuncia, además, considerando que se habla de unas "Ciencias de la Educación".

iii. S está justificado en saber que p.

La proposición es: "*La educación no es una ciencia*". Siguiendo la definición escribimos:

- i. Pasillas sabe que *La educación no es una ciencia*.
- ii. Es verdad que *La educación no es una ciencia*.
- iii. Pasillas esta? justificado en saber que *La educación no es una ciencia*.

Observando lo afirmado se señala lo siguiente. En i Pasillas afirma que sabe lo que no es la educación. En ii que lo que sabe es verdad. En iii, al ser verdad está justificado en aceptar la proposición como conocimiento. Es decir, está justificado porque su creencia se puede sostener por cuanto es verdad.

No obstante, repárese en la equívocidad de la afirmación sobre la educación: que en vez de no ser una ciencia lo fuese, o que sea una disciplina o un arte, o también que fuese tan sólo instrucción o enseñanza, o "... *una acción de intervención* para la configuración, para la formación de sujetos sociales."⁶ En este panorama diverso, ¿cuál es la afirmación verdadera?

Acudiendo al texto se constata que simplemente se menciona, y por ello sugiere la creencia. No hay ninguna prueba sobre que sea cualquiera de lo citado. De cualquier manera concédase que S acepta p, porque se está seguro de ella, primera condición epistémica. En este sentido considérese que es razonable para S aceptar la proposición como conocimiento aunque sea falsa, como en su momento sucedió al mirar el horizonte: era razonable aceptar la horizontalidad del terreno planetario, esto es, se tenía la disposición⁷ para creer la proposición "la tierra es plana". ¿No será el caso de la proposición "La educación no es una ciencia"?

En esto último es visible la segunda condición epistémica del conocimiento como creencia verdadera justificada: la verdad. Con las dos proposiciones se pregunta: ¿es verdad que la tierra es plana? ¿Es verdad que la educación no es una ciencia? Disposicionalmente ambas son razonablemente aceptables como verdaderas, sin embargo, también razonablemente son falsas, en cuyo caso se revelarían como error, ejemplo de un no conocimiento, de desconocimiento. Para que no lo fuese es necesario proponer un modo de asegurar esa verdad. El modo de hacerlo, con cierto grado de razón, es, entre otros, valerse de la teoría de la correspondencia,⁸ esto es, poner en correspondencia lo pensado con la realidad. Normalmente se hace mediante una prueba de realidad valiéndose del uso de algún instrumento u observación. En tanto se admite que en los campos en cuestión no cabe tal prueba se ha optado por una forma conveniente: basta con que el razonamiento en cuestión parezca coherente, esto es, que se genere un sistema lógico de soporte y explicación

⁶ *Idem. Las cursivas son del autor.*

⁷ *Laurence Bonjour le llama Dispositional belief, en Epistemology. Classic Problems and Contemporary Responses.*

⁸ *Por supuesto que no se ignora el caso de otros modelos para la verdad, pero para el conocimiento como creencia verdadera justificada cuadra esta concepción de la verdad como correspondencia.*

que funcione como apelación a razones o justificación.

La justificación es decisiva en esta concepción epistemológica por cuanto la aceptación de conocimiento puede darse por azar o apariencia, aunque lo afirmado sea verdadero, y al ser el caso tampoco se puede sostener como conocimiento. Entonces lo que se necesita es una fuerte justificación o razón para aceptar la verdad de la proposición: una razón o justificación epistémica, cuya forma científica es la de la evidencia.

La evidencia consistiría en apelar a un conjunto de proposiciones o cierta clase de objetos apropiados para esclarecer la verdad de la creencia, sean instrumentos de investigación, observaciones de laboratorio, testimonios, documentos, u otros. Por otra parte se tiene que las tres condiciones del conocimiento se han aceptado como la versión fuerte, no obstante, no es una tarea inmediata ni sencilla fijar esas condiciones con un alto grado de certeza o de seguridad para afirmar la verdad de la proposición, como lo es para discernir entre conocimiento y sentido común o intuición. De ahí que se haya propuesto la versión débil de la creencia verdadera justificada, en la que se acepta como conocimiento lo que cumple no con razones conclusivas sino solamente con una razón o justificación razonablemente fuerte. Esto es, que la razón o justificación puede ser lo suficientemente probable para sostener la proposición como verdadera, si bien no una garantía.

En esa tercera condición epistémica, la de justificación, el problema es el de la determinación de ese grado de probabilidad. ¿El cien por ciento? ¿Menos? Tampoco es sencillo. De cualquier manera considérese la condición epistémica como un ideal, es decir, como arquetipo de excelencia al modo platónico. Como tal permite contrarrestar las tendencias del sentido común, la intuición, y la opinión, que usualmente se abandonan a la irreflexión y a la apariencia.⁹

Así, cabe interrogar: ¿es conocimiento la proposición de Pasillas: "La Educación no es una ciencia"? ¿Cuál es su justificación o razón para aceptarlo y apoyar la validez para su creencia? ¿Es sentido común o mera intuición?

El método seguido en esta clase de análisis busca en el cuerpo del texto la argumentación que pruebe la afirmación de carácter epistémico. Como parte última de la ejemplificación citamos lo siguiente. El propósito del autor en el texto es el de plantear la estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas, por lo que la educación es solamente tangencial, pero lo suficientemente importante para dedicarle algunas líneas pues "necesita hacer algunas precisiones sobre la manera como vamos a entender varios conceptos o términos fundamentales que están involucrados..."¹⁰ Anota que el de educación es fundamental, y cita enseguida que "Ésta es una problemática muy amplia, muy variada",¹¹ sobre la que hay desacuerdo.

⁹ Para esta parte epistemológica, véase de Noah Lemos, su trabajo *An Introduction to the Theory of Knowledge*, y en lo general el *Theetetes de Platón*, y el citado de BonJour.

¹⁰ Pasillas, *Op. cit.*, p. 13.

¹¹ *Idem*.

Según el autor, la problemática surge por cuanto "es un término de carácter polisémico": La acción de enseñar, el quehacer de educadores y maestros al instruir, una empresa, y hasta un estado del sujeto son sentidos en que se refiere la educación.¹² Y no sólo el significado es vario. Particularmente escribe:

"Si tratamos a la educación desde el punto de vista de su 'naturaleza epistemológica', es decir, desde las cualidades del conocimiento que la conforman, además de las connotaciones previamente referidas, encontramos que algunos estudiosos afirman que se trata de una ciencia, que la educación es una ciencia..."¹³

Afirma también que hay polisemia en cuanto a su "naturaleza epistemológica". Entonces se observa: ¿es esa una justificación? Epistémicamente no lo es. No basta con afirmarlo.

Con esto último a la vista se reafirma la duda sobre la condición epistémica de su proposición; quizá no sea más que una afirmación intuita antes que conocida. La proposición se enunció, y por ello se diría que Pasillas la admite como conocimiento, pues sería dudoso pensar que la profirió simplemente al azar en menoscabo de su verdad. De ser así, se hablaría de algo diferente al conocimiento, de un desconocimiento, que el autor seguramente no sostendría.

Al no probar la afirmación no hay justificación, y al no hacerlo la evidencia para la afirmación en cuestión, "La educación no es una ciencia", es insuficiente tanto como sólo citar la polisemia, además de que tampoco hay elementos para establecer un vínculo de correspondencia factual con la creencia ni el uso de algún instrumento u observación que la soporte.

Al ocurrir de este modo, insistimos, es lícito mostrar reticencias para aceptar la proposición como una creencia verdadera justificada. Para aceptar p debe contarse con la evidencia razonablemente fuerte de que p es verdad. En el caso de Pasillas se afirma la creencia, pero no se avanza en su justificación o prueba de verdad, de modo que su conocimiento antes que verdadero bien podría ser apariencia, azar, intuición, y por ello tal vez falsedad. Es razonable dudarle. En este contexto seguiría incontestada la cuestión primordial: su valor de verdad, su epistémico.

Finalmente, el soslayo de la valoración epistémica no solamente afecta lo admitido como conocimiento en el medio, también tiene efectos en el ámbito social, en tanto la prescripción pedagógica podría provenir de una mera opinión antes que del conocimiento.

¹² *Idem.*

¹³ *Ibid.*, p. 14. *Las cursivas son nuestras.*

Hallazgos

Los hallazgos principales de nuestra investigación han sido el establecimiento de una diferencia entre lo epistémico y lo epistemológico y la exhibición de la inconsistencia del llamado "conocimiento" en esos campos. Metodológicamente nos hemos guiado por el examen e interpretación de los textos y la aplicación de la definición *standard* de conocimiento, usual en el medio filosófico, a las proposiciones pedagógica y educativa. El que consideramos principal es el de que al examinar la proposición, no el razonamiento, en el horizonte epistémico, se revela que lo aceptado como conocimiento es injustificado, sugiriéndose, por una parte, que domina el sentido común, la opinión, y hasta la intuición antes que el conocimiento, cuando se pretende validez para sus enunciados, y por otra, que el tratamiento epistémico tal vez debe ser otro.¹⁴ El punto de apuntalamiento para nuestro análisis y entendimiento es el de considerar "conocimiento" como la traducción de *epistémé*.¹⁵

Conclusiones

La investigación, en el estado en que se encuentra en este momento, ha podido mostrar un hecho incontrovertible en el medio: la confusión en torno al conocimiento. Se lo concede por el hecho de una supuesta científicidad, no aclarada ni establecida. Al efecto la consideración de la definición de conocimiento es de valor, pues permite distinguir y aceptar razonablemente entre el conocimiento y lo que no lo es, además de prefigurar el sendero que ha de tomarse para continuar esta aclaración.

¹⁴ Parte de esta trayectoria se recoge en el libro *Observaciones sobre epistemología y pedagogía. Aproximaciones y distanciamientos*.

¹⁵ *Tal y como el pensamiento platónico y su tradición lo han establecido. Véase el Theetetes.*

Bibliografía

BonJour, Laurence, *Epistemology. Classic Problems and Contemporary Responses*, Rowman & Littlefield, Maryland, 2002.

García Hernández, José Martín, *Observaciones sobre epistemología y pedagogía*, UPN, México, 2

Lemos, Noah, *An Introduction to the Theory of Knowledge*, Cambridge University Press, U.K., 2007.

Pasillas, Miguel, Á. "Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas" en Fernández, H. et al, *Pedagogía y prácticas educativas*, UPN, México, 2009.

Platón, *Theeteto o de la ciencia*, Aguilar, Buenos Aires, 1973.

Zuluaga et al, *Pedagogía y Epistemología*, Magisterio, Bogotá, 2003.

Construcción de un diálogo reflexivo a partir de prácticas pedagógicas y concepciones sobre la enseñanza

Pastor Umanzor

Resumen

El presente estudio se enfoca en comprender como la relación dialéctica que se da entre concepciones sobre la enseñanza y prácticas pedagógicas de docentes de la UPNFM contribuye al diálogo en la enseñanza. Metodológicamente, esta investigación se realizó en el marco del paradigma cualitativo como estudio de casos y con docentes de diferentes áreas del conocimiento. Los hallazgos del estudio sugieren la presencia de un diálogo reflexivo como parte de acciones didácticas que se desarrollan en el momento de la enseñanza, que aunque no son procesos terminados invitan a pensar que ese es el camino para formar docentes en el futuro.

Palabras Clave: Diálogo reflexivo, concepciones sobre la enseñanza, prácticas pedagógicas, formación docente, creencias, planificación y contextualización de clases, diagnóstico, preguntas, aplicación de conocimientos.

Introducción: Muchos años después de la creación de la Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazán" (1956) y su transformación en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, UPNFM (1989), frente a los cambios en el conocimiento cimentados por la globalización y la sociedad de la información, la formación de docentes es una esperanza (Freire, 2002c). El documento presenta los siguientes apartados: planteamiento del problema, el marco teórico, método, resultados y su discusión, principales hallazgos e implicaciones prácticas de los hallazgos.

Planteamiento del problema: Los antecedentes que originan este estudio están relacionados con el principio: aprender a enseñar (Marcelo, 2001) para enseñar a aprender (Bixio, 2002) y de la evaluación externa realizada por profesores de universidades públicas pertenecientes al Consejo Superior de Universidades de Centro América, CSUCA, a los docentes de la UPNFM. En diferentes informes se muestra que "el diagnóstico inicial que aplican los docentes de la UPNFM no tiene una verdadera utilidad y que las exigencias académicas para la promoción de los estudiantes son poco rigurosas" (Dumanoir, Steele y Valladares, 2001). Que "las metodologías utilizadas son tradicionales y eso limita el desarrollo de competencias que conlleven a la formación de un profesional crítico y reflexivo, prospectivo" (Alfaro, Tobar y Calderón, 2003). Que hay "ausencia de un modelo de prácticas

pedagógicas y los estudiantes consideran que se les enseñan contenidos, pero no como enseñarlos" (Peralta, Cajas y Genet, 2003).

En otros informes consultados es visible una tendencia cuantitativa de la relación entre concepciones de los profesores sobre la enseñanza y sus prácticas pedagógicas, y eso sólo expresa lo mal que se valora su desarrollo, o que a pesar de haber utilizado una metodología cualitativa la tendencia es generalizar los resultados no a focalizar las diferencias. En contraste, es sabido que en la Institución hay docentes que realizan unas prácticas pedagógicas que en ocasiones han sido reconocidas en los premios al mejor docente.

Esto supone preguntarse: **¿Qué elementos del diálogo en la enseñanza están presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes que se relacionan dialécticamente con sus concepciones sobre la enseñanza?**

El objetivo general es: Comprender la manera en que las concepciones de los profesores sobre la enseñanza se relacionan dialécticamente con sus prácticas pedagógicas y que visibilizan el diálogo en la enseñanza, durante el primer período académico del año 2008 de la UPNFM en Tegucigalpa. Y los objetivos específicos son:

1. Comprender la manera en que las concepciones de los profesores sobre la enseñanza ayudan a establecer el diálogo en la interacción docente-estudiantes en las aulas.
2. Explicar cómo las acciones didácticas que realizan los profesores muestran elementos que ayudan a acercarse al diálogo en la enseñanza.
3. Establecer la relación dialéctica de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y sus prácticas pedagógicas que conducen al diálogo en la enseñanza.

Marco Teórico: La academia en la UPNFM es un concepto en espera, pues los profesionales que dirigen la institución creen que la formación de docentes implica el desarrollo de una gestión basada en una perspectiva teórico-metodológica democrática, que fortalece la gestión pedagógica sistemática.

3.1. Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza.

En la enseñanza "subyacen concepciones pedagógicas, las cuales describen y explican los fenómenos educativos que se dan tanto en su estructura como en su funcionamiento..., [las que se convierten] en la esencia misma del discurso pedagógico que sustenta y da significado a sus prácticas" (Beltrán y otros, 2008: 42). Esto hace al docente posicionado en "la enseñanza como

posibilidad de pensamiento" (Martínez, 2003).

3.2. *Las prácticas pedagógicas contextualizadas.*

Las prácticas pedagógicas contextualizadas hace que los docentes asuman al "conocimiento como actividad fundamental del hombre y su desarrollo en conceptos como ciencia, tecnología, investigación, enseñanza, aprendizaje" (Barrero y Mejía, 2005: 88). Lo que significa que la práctica pedagógica "constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados" (Carr, 1999: 90).

3.3. *El diálogo en la enseñanza.*

El diálogo en la enseñanza tiene como referente, en América Latina, a Paulo Freire. El diálogo, siguiendo a Freire (2002a: 99 y ss.), como fenómeno humano, se desarrolla cuando "se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo", y que es producto de dos elementos constitutivos: la reflexión y la acción "en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo". Transformar el mundo implica "nutrirse de palabras verdaderas", para establecer la existencia humana considerando que "los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión".

El diálogo "es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en busca de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación".

Esto implica "crear comprensiones nuevas, como forma de reflexionar acerca de las normas éticas o políticas, y dirimir las, y como forma de llevar a los participantes a un tipo particular de relación comunicativa" (Burbules, 1999: 42) porque el "diálogo puede hacer que la gente descubra cosas de gran sabiduría y muy profundas" (Bruner, 1969: 25), que se dan "por la incorporación de profesores en actividades múltiples de investigación y redescubrimientos que apoyen un equilibrio social que oriente a sus estudiantes a generar oportunidades de construcción de conocimientos en el aula como la búsqueda de adaptación social" (Piaget, 2001: 78).

En esta lógica, la búsqueda incluye llegar a un "conocimiento sustantivo [que] se constituye con la información, las ideas y los temas a conocer", que da las bases de un "conocimiento sintáctico del contenido [que] completa al anterior y se materializa en el dominio que tiene el formador de los paradigmas de investigación en cada disciplina". En tal caso, estos conocimientos son ordenados por el "conocimiento didáctico del contenido [que] aparece como un elemento central de los saberes del formador" (Marcelo, 2001: 572).

Lo que lleva a pensar que "las concepciones sobre la enseñanza [del profesor] están relacionadas con el cómo enseñar. Y su enseñanza depende de cómo interprete su papel en la educación" (Coll, 1999: 111), desde la que se podrían "tratar a cualquier colega: con justicia, compasión y preocupación" (Bain, 2007: 162) a los estudiantes. En este marco, el profesor al enseñar aprende, "primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquel a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, más también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace" (Freire, 1986: 51).

En resumen, se puede afirmar que las prácticas pedagógicas contextualizadas en las aulas resultan de reflexiones atinentes a un hecho y de concepciones sobre la enseñanza que modifican comportamientos de los participantes en el proceso de enseñar o de aprender.

Método

Para realizar esta investigación se asumió como muestra un modelo teórico porque lo que interesa son los alcances de los conceptos; y en la recolección de los datos se utilizó la entrevista en profundidad individual con un instrumento de preguntas abiertas. Asimismo, se consideró vital la observación de la tarea docente en las aulas durante el primer período académico de la UPNFM del año 2008. En el proceso de la investigación se definieron las categorías de análisis y el sistema de codificación, para establecer las condiciones de reducción de los datos, de transformación de datos y extracción de conclusiones.

Resultados y su discusión

El producto del análisis de las entrevistas en profundidad se hace en función de la categoría "concepciones de los profesores sobre la enseñanza", para relacionarlas con la de "prácticas pedagógicas" que fueron observadas en el aula y de esa manera determinar el logro del "diálogo en la enseñanza".

Concepciones de los profesores sobre la enseñanza.

Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza son vistas como creencias, pues sus manifestaciones tienden a parecer que lo dicho es una verdad confirmada o es una perspectiva teórica de cada profesor/a entrevistado/a, pero lo que se evidencia es una confrontación de opiniones que se contradicen.

Cuadro 1

La concepción de los profesores sobre la enseñanza como práctica

Profesora/r	Concepciones sobre la enseñanza
Profesora A	Cree que "la enseñanza es socialización"; su filosofía de enseñanza parece una "mezcla entre constructivista y por competencias"; planifica sus clases para exponer los contenidos conceptuales; y, los objetivos declarados no orientan el desarrollo de sus clases.
Profesora B	Cree que desarrolla un "enfoque pragmático de la enseñanza" y esa es la orientación de la planificación de sus clases; se considera "constructivista" pero contextualiza sus clases con saltos de ambientes didácticos. Los objetivos no apoyan sus prácticas pedagógicas.
Profesor C	Desarrolla su enseñanza desde "un enfoque pragmático"; se considera "constructivista" pero planifica sus clases para enseñar los contenidos conceptuales de manera directiva, siguiendo la secuencia del libro de texto. Los objetivos no soportan sus prácticas pedagógicas.
Profesora D	Considera que "la enseñanza debe guiar a los estudiantes a aprender"; se considera "constructivista" pero contextualiza sus clases preguntando como estrategia de resolución de ejercicios matemáticos. Los objetivos apoyan la idea de enseñar geometría.
Profesora E	Cree que su "filosofía de enseñanza está centrada en los estudiantes" porque su interés es "comunicarse con ellos"; se declara "constructivista" pero orienta sus clases con exposiciones de los contenidos conceptuales utilizando un proyector multimedia. Solamente en dos ocasiones los objetivos orientaron lo que pretendía lograr.

Las prácticas pedagógicas.

Los hallazgos han sido estructurados describiendo las acciones didácticas de cada docente observado.

Cuadro 2

Síntesis de prácticas pedagógicas observadas

Profesora/r	Prácticas pedagógicas
Profesora A	Desarrolló acciones didácticas desde la solicitud de expectativas de los estudiantes sobre el curso; realizó un diagnóstico sobre el concepto ciencias políticas; lanzó preguntas que hacían reflexionar a los estudiantes sobre el concepto y sus aplicaciones; y, favoreció la aplicación de conocimientos para confirmar aprendizajes. Lamentablemente, sus acciones didácticas fueron incompletas.
Profesora B	Sus prácticas pedagógicas se centraron en la solicitud de expectativas de los estudiantes, que convirtió en un diagnóstico. Lanzó preguntas o para enseñar el contenido de un capítulo del texto, o para reafirmar lo expuesto. Desarrolló un ejercicio de investigación que trasvasó a un sílabo como práctica en la formación de docentes. Eso ayudó a los estudiantes pero se salió de la programación.
Profesor C	Realizó un diagnóstico de manera formal, con un instrumento preparado, para resaltar datos y hacer un análisis e interpretación posterior y tomar decisiones, no obstante, la lógica final fue arribar, de inmediato, a la conclusión de que los estudiantes tenían conocimientos básicos de electricidad. Lanzó preguntas más evaluativas sobre los conceptos discutidos pero los eventos de aplicación de conocimientos se concentraron en la producción de energía, desde modelos matemáticos y laboratorios.
Profesora D	La profesora D fue directo al diagnóstico con la pregunta ¿qué es geometría?, y el silencio de los estudiantes le sugirió que estos no sabían geometría. Lanzó preguntas ligadas a la solución de los ejercicios, uno a uno, del libro de texto. Los eventos de aplicación de conocimientos se asociaron más a la resolución de ejercicios en su casa y en la pizarra.
Profesora E	Empezó con una presentación personal, de cinco en cinco estudiantes, con base en ciertas preguntas, lo que evidenció una nueva forma de diagnóstico. Lanzó preguntas de confirmación del concepto para establecer si los estudiantes habían comprendido, aunque eventualmente las preguntas se utilizaron para evaluar o desarrollar un capítulo. La minipráctica era esperada por los estudiantes, para aprender a planificar clases pero fue una actividad que quedó bajo su propia experiencia y responsabilidad.

En resumen, los resultados muestran que las concepciones de los docentes sobre la enseñanza están relacionadas con creencias porque en sus prácticas pedagógicas resaltan aprendizajes implícitos (Pozo, 2002).

Cuadro 3
Síntesis de concepciones sobre la enseñanza
y las prácticas pedagógicas

Docentes	Concepciones sobre la enseñanza
Prácticas Pedagógicas	La Profesora A concibe a la enseñanza como práctica y eso determina el tipo de prácticas pedagógicas. El desarrollo de la técnica es incompleto porque falta proceso que concluya y visibilice una nueva perspectiva de enseñar los contenidos curriculares; utiliza preguntas vigorosas cuando inicia un nuevo tema pero falta continuidad de búsqueda, lo que debilita el saber preguntar. Desarrolla escenarios de aplicación de conocimientos que potencian resultados exitosos pero su desarrollo es incompleto.
	La Profesora B concibe la enseñanza como práctica pero diagnóstica mediante la lectura de un ensayo, para establecer su saber; incorpora preguntas formativas y pretende desarrollar competencias investigativas en los estudiantes pero son procesos incompletos.
	El Profesor C concibe la enseñanza como conocimiento pero diagnóstica con un instrumento incompleto; utiliza preguntas que tienden a evaluar y crea escenarios de aplicación de conocimientos basados en esquemas prácticos pero no concluye.
	La Profesora D concibe a la enseñanza como conocimiento pero diagnóstica con una pregunta ¿qué es...? El silencio de los estudiantes la hace avanzar en el curso. Se ancla en preguntas que ayudan en la solución de un ejercicio no en la formación de conceptos, y trata de aplicar conocimientos mediante la resolución de ejercicios matemáticos.
	La Profesora E concibe a la enseñanza como conocimiento pero diagnóstica con técnicas de presentación múltiples, expectativas y propuestas de contenidos. Las preguntas que lanza son confirmatorias, y apuesta a la realización de una minipráctica como aplicación de conocimientos; los procesos son incompletos.

Lo observado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores es una mezcla de prácticas pedagógicas venidas de unas concepciones sobre la enseñanza como práctica con intentos de una enseñanza como conocimiento, incluso en un caso se puede considerar que su concepción sobre la enseñanza es como pensamiento, aunque predomina la primera.

Principales hallazgos

El resultado general de la investigación lleva a entender que los profesores observados asumen la enseñanza como práctica porque creen en una planificación y contextualización de sus clases que les orienta a realizar un diagnóstico, a preguntar asuntos trascendentales y aplicar conocimientos como condiciones básicas en el desarrollo de unas prácticas pedagógicas sistemáticas.

1. Cada profesor observado muestra semejanzas y diferencias en la forma de hacer el diagnóstico, lanzar preguntas o plantear eventos de construcción de conocimientos. La Profesora A desarrollar un proceso

con titubeos e incompleto. La Profesora B, en cambio, muestra una intención de realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una investigación. El profesor C es lineal y directivo en su forma de enseñar, pues se concentra en elaborar prototipos matemáticos y de laboratorio. La Profesora D desarrolla sus clases con base en preguntas, para la resolución de los ejercicios del libro de texto, uno a uno. La Profesora E asume control del proceso con exposiciones apoyada en un proyector multimedia. Propuso el desarrollo de una minipráctica que no pudo concluir.

2. En esta investigación se han encontrado tres tendencias en las prácticas pedagógicas observadas: novatas, en transición y expertas. En la primera se podría ubicar el accionar de la Profesora A. En la segunda, se podría ubicar a la Profesora B y al Profesor C. Y en la tercera tendencia estarían las Profesoras D y E.
3. Un hallazgo sustantivo adicional en esta investigación está relacionado con los cambios cualitativos en los docentes, para desarrollar sus prácticas pedagógicas. Los profesores se mostraron como expertos en su área de conocimiento científico pero pareciera que el ser profesor ha sido aprendido en la práctica cotidiana, que reflejan procesos aprendidos implícitamente.
4. Otro hallazgo importante con esta investigación es que existen potencialidades para construir un método llamado "diálogo reflexivo" desde los docentes. Lamentablemente, el proceso de reflexión se corta porque falta incorporar otras preguntas que le den sentido de búsqueda a lo que se empezó por reflexionar, y finalmente, hacen falta observar eventos de construcción de conocimientos en los que se oriente a los estudiantes a aprender a enseñar.

El siguiente es un modelo alternativo de prácticas pedagógicas contextualizadas, diálogo reflexivo, como resultado de las aplicaciones observadas:

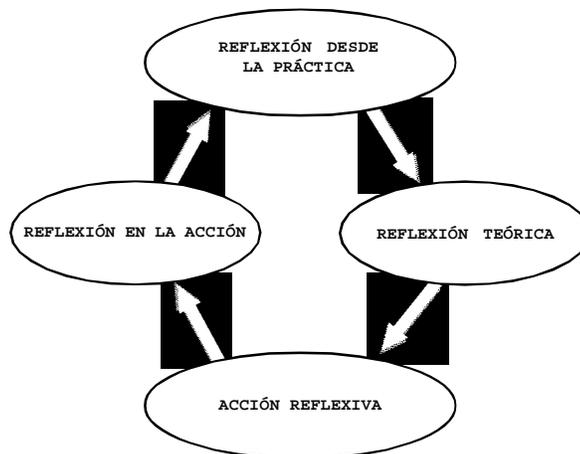


Ilustración 5: Modelo de Prácticas Pedagógicas que sugiere un aprendizaje reflexivo y desarrolla el método del diálogo reflexivo.

Cada uno de los pasos del método reflexivo motiva la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, que implica el establecimiento de conocimientos previos (Reflexión desde la práctica). Una reflexión teórica, para fundamentar una perspectiva de acción con conocimiento implica desarrollar un "saber qué" que adquiere el estudiante en su proceso de formación científico-didáctico en la universidad. Una acción reflexiva, para garantizar ideas emergentes que se dan con el saber. Y una reflexión en la acción que garantice que el docente "piensa sobre la marcha" y está listo para volver a empezar con conocimiento de profesor.

En resumen, los tres primeros pasos abordan las competencias científicas necesarias y suficientes del ser especialista en un determinado campo científico, y el último es la condición que apoya la tesis generalista/especialista en la formación de docentes (Murillo, 2006).

Implicaciones prácticas de los hallazgos

Sobre la base de los resultados de este estudio se pueden identificar cinco implicaciones:

1. Los resultados indican que los profesores favorecen el dialogo en la enseñanza porque se pueden desarrollar procesos formativos que soportan un sustrato constructivista.
2. Los resultados indican que los profesores tienen intenciones de realizar acciones didácticas que trasciendan las teorías de las prácticas porque incorporan en sus actividades cotidianas estrategias de enseñanza como el diagnóstico, las preguntas y eventos de aplicación de conocimientos que le dan sentido de diálogo a sus prácticas pedagógicas.
3. Los resultados indican que los profesores han desarrollado procesos de enseñanza basados en su propia experiencia como docentes y eso es vital para comprender que realizar un diagnóstico, exponer los contenidos y desarrollar eventos de aplicación de conocimientos ayudan a fortalecer una enseñanza sistemática y metódica.
4. Los resultados indican que los profesores están conscientes de sus limitaciones teórico-metodológicas en la enseñanza porque reconocen que sus estudiantes están aprendiendo solamente contenidos conceptuales, pero que son la base para ir avanzando en su formación como docentes; eso apoya su disposición para adoptar posturas personales que ayudan a pensar que existen condiciones sociales y éticas que inducen al diálogo en la enseñanza.
5. Los resultados indican que los profesores tienen facilidades para comunicarse socialmente con sus estudiantes y eso posibilita una forma

de mediar un proceso de pedagogización de los conocimientos que hagan asequibles aprendizajes significativos, lo que es una esperanza para desarrollar el método diálogo reflexivo.

Bibliografía

Alfaro Pérez, Jorge; Tobar de Ponciano, Gladys; y, Calderón Chévez, Claudia (2003). *Informe de Validación Externa*. Autoevaluación de la Carrera de Letras-Español. Consejo Superior de Universidades de Centroamérica, Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, 10-12 de agosto, San Pedro Sula.

Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2ª edición. Traducción de Óscar Barberá. Universitat de Valencia, España.

Barrero, Floralba y Mejía, Blanca Susana (2005). *La interpretación de la Práctica Pedagógica de una Docente de Matemáticas*. ACTA COLOMBIANA DE EPSTTICILOOL ODGEÍ VAI 1D4A, 8E7 H-916, UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA DE COLOMBIA, Colombia. Disponible en <http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n14/art7acta14.pdf>, consultado el 171110.

Beltrán, Yolima y otros (2008). *Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. Bucaramanga, Colombia*. STUDIOSITAS. BOGOTÁ (COLOMBIA). 3(1): 41- 45, 2008 ISSN 1909-0366. Disponible en http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_986_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf, consultado el 130910.

Bixio, Cecilia (2002). *Enseñar a aprender*. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. 3ª. ed. Ediciones Homo Sapiens, Serie: Educación, Argentina.

Brockbank, Anne y McGill, Ian (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Traducción de Pablo Manzano, Ediciones Morata, Madrid.

Bruner, Jerome S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Traducción de Nuria Parés. UTHEA, Manuales UTHEA N° 373, Sección 17, Educación, México.

Burbules, Nicholas C. (1999). *El Diálogo en la enseñanza*. Teoría y Práctica. Traducción de Eduardo Sinnott. Amorrortu editores, Colección: Educación Agenda Educativa, Argentina.

Carr, Wilfred (1999). *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación educativa crítica. Segunda edición, Fundación PAIDEIA, ediciones Morata, Traducción de Pablo Manzano, Colección: Pedagogía, Educación Crítica, Madrid.

Coll, César (1999). *Psicología y currículum*. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Editorial Paidós, Colección: Papeles de Pedagogía, Barcelona, España.

Dumanoir, Argénida Cecilia, Steele, Gerardo Alfonso y Valladares Vallejos, Wiron (2001).

Informe de Validación Externa al proceso de autoevaluación de la Carrera de Orientación Educativa. Consejo Superior de Universidades de Centroamérica, Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, 14-16 de mayo, Tegucigalpa.

Freire, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta.* Conversaciones con Antonio Faúndez. Traducción de H. David Delgado. Asociación de Ediciones La Aurora, Crítica a la Cultura, Serie: Educación, Consejo Mundial de Iglesias, Ginebra, Suiza.

Freire, Paulo (2002a). *Pedagogía del Oprimido.* 54ª edición. Traducción de Jorge Mellado. Editorial Siglo veintiuno editores, Serie: Educación, México.

Freire, Paulo (2002b). *La educación como práctica de la libertad.* Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, Traducción de Stela Martrangelo, Serie: Pedagogía, Argentina.

Freire, Paulo (2002c). *Pedagogía de la Esperanza.* Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, Traducción de Stela Martrangelo, Serie: Pedagogía, Argentina.

Imbernón, Francisco (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado.* Hacia una nueva cultura profesional. 5ª. ed. Editorial Graó, Serie Formación y desarrollo profesional, 119. Universidad de Barcelona, España.

Marcelo, Carlos (2001). *Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento.* En Revista Complutense de Educación, Vol. 12 Núm. 2, 531-593. Universidad de Sevilla, España. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>, consultado el 030508.

Martínez, Alberto (2003). *La enseñanza como posibilidad de pensamiento.* En Zuluaga y otros (2003). *Pedagogía y Epistemología*, Colección: Pedagogía e historia, Cooperativa editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Colombia.

Peralta, Teresita, Cajas, Fernando y Genet, Alejandro (2003). *Informe de Evaluación Externa.* Carrera de Matemáticas. Consejo Superior de Universidades de Centroamérica, Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, 8-11 de septiembre, San Pedro Sula.

Piaget, Jean (2001). *Psicología y pedagogía.* Traducción de Francisco J. Fernández Buey. Editorial Ariel, Colección: Crítica, Serie: Biblioteca de Bolsillo, España.

Pozo, Juan Ignacio (2002). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* 7ª. edición. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Colección: Psicología, Manuales, Ediciones Morata, España.

La Unidocencia: Desafíos con la aplicación del diseño curricular nacional básico (DCNB) en la formación inicial y permanente en el marco del sistema nacional de formación docente (SINAFOD)

*Dora Suyapa Díaz Quintero**

Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar los resultados de la investigación realizada el año 2008 en el estrato de las escuelas unidocentes del sistema educativo hondureño en la zona urbana y rural, con el interés de aportar elementos científicos que contribuyan al conocimiento profundo de los problemas educativos. El estudio hace énfasis en cuatro aspectos puntuales: planificación, evaluación, materiales educativos y metodología, todos estos aspectos empleados en la práctica pedagógica. La información empírica fue obtenida en la población del personal unidocente laborante en los municipios del departamento de Francisco Morazán, ubicado en la zona central de Honduras. En el trabajo de campo participaron asistentes técnicos del Instituto de Investigación y Capacitación (INICE). Al realizar esta labor nos enteramos que la unidocencia en Honduras es una realidad educativa que está latente y que muy pocas veces las autoridades educativas han expuesto sobre la mesa de discusión y reflexión, a fin de tomar las decisiones más acertadas al respecto. Esta realidad de escuelas unidocentes refleja un 38% y un 26% de escuelas bidocentes, estableciendo un alarmante 64% de la totalidad de escuelas del país. En este sentido, el estudio utilizó como técnicas de análisis de corte cualitativo como, las de grupos colaborativos, fichas de observación y entrevistas, las cuales contienen una serie de datos académicos, así como la caracterización del profesor unidocente que labora en este estrato; además, se realizó también una exhaustiva revisión de documentos en los archivos de la Secretaría de Educación (SE).

* **Dora Suyapa Díaz Quintero:** Asistente Técnico de Investigación en (INICE), Secretaría de Educación, Máster en Investigación Educativa, Licenciado en Pedagogía con Orientación Administrativo y Planeamiento Educativo, Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Sistema de Educación a Distancia. (SUED) ddiazq@yahoo.es

Palabras clave: Unidocencia, formación, planificación, metodología, materiales, evaluación.

Introducción

El Instituto de Investigación y Capacitación Educativa (INICE) es el organismo técnico - pedagógico de la Secretaría de Educación, responsable de la formación permanente de los docentes del Sistema Educativo Nacional, para la consecución de tal propósito se ha planteado un conjunto de estrategias orientadas a normar y coordinar acciones de desarrollo profesional, acordes con las necesidades que los cambios y la transformación del sistema educativo demandan. Para lograr estos propósitos, la investigación educativa permite la posibilidad de acercamientos que generan oportunidades con el fin de evidenciar la intersubjetividad de pensamiento de los docentes en su práctica, para lo cual son fundamentales las estructuras organizadas a partir de un abordaje metodológico. En este sentido, "Lo importante de investigar no es tanto obtener nuevos hechos, sino descubrir nuevas formas de actuar y pensar sobre ellos." William Lawrence Bragg (1934).¹

En el marco de este andamiaje, con miras a la calidad educativa nacional, se encuentra el desarrollo del Diseño del Currículo Nacional de Educación Básica (DCNB), como resultado de un esfuerzo participativo de la sociedad hondureña que se concretó a través de la Propuesta de Transformación de la Educación Nacional presentada por el Foro Nacional de Convergencia (FONAC) en el año 2000.² Ubicar la mirada en el espacio académico de la escuela unidocente en la transformación educativa resumiría aquellos planteamientos que, a nivel macro, se presentan, pero que cualitativamente no aportan mejoras significativas. Esto genera la reflexión acerca de los actores directos de esta particularidad, o sea, de los profesores que atienden escuelas unidocentes, y a partir de ésta reflexión, establecer propuestas que aporten estrategias en el marco de la transformación curricular. En vista de lo anterior, el estudio se dirige a definir esta situación en particular, enfocando el accionar en el desempeño del profesor unidocente con la aplicación de estrategias relacionadas con la planificación, las metodologías de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y el uso de materiales educativos. En estos aspectos radica la importancia y el propósito del estudio. Las metas se establecen en la medida en que sus beneficiarios son partícipes del proceso y reflexionan para mejorar sus prácticas pedagógicas, asimismo, para que se incluyan en los procesos de formación inicial de docentes, constituyéndose en uno de

¹ http://www.frases_y_pensamientos.com.ar/autor/william-lawrence-bragg.ht

² FONAC. (2000) *Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional*, Graficentro Editores, Honduras.

los principales aportes de esta investigación.

Imbermón (2007) argumenta: ¿Por qué hoy en día es necesario desarrollar una nueva perspectiva en la formación permanente del profesorado? "No podemos separar la formación del contexto de trabajo, porque nos engañaríamos en el discurso. Es decir, todo lo que se explica no sirve para todos los lugares. El contexto condicionará las prácticas formativas y su repercusión en el profesorado y, por supuesto, en la innovación y el cambio."³ El proceso de formación inicial de docentes se ha desarrollado en las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán con un enfoque teórico-práctico, identificándose la debilidad de inserción en la formación permanente de los docentes, ya que en el ejercicio de su profesión debe desarrollarse un proceso de capacitación continua y permanente; lo que debería constituirse, junto con la investigación, en un círculo virtuoso que se convierta en una actividad inherente a la práctica y formación pedagógica.

El sistema educativo hondureño tiene la característica pronunciada en centros educativos atendidos por profesores unidocentes, se debe reconocer que esta particularidad determina los indicadores a nivel de las políticas de la educación nacional. Los estándares de medición son aplicados igualmente para las escuelas rurales como para las urbanas, unidocentes y multidocentes, y no se reconocen las características que cada una de ellas presenta, por lo que la diferencia se marca o se deja ver al momento de evaluar estos indicadores. Conocidos los derechos de los ciudadanos en cuanto a la igualdad de oportunidades y servicios educativos, el Estado de Honduras, a través de la Secretaría de Educación, impulsa el logro de las metas de Educación para Todos (EFA). Algunas de estas metas se relacionan con elevar el índice de escolaridad de cuatro a seis años, disminuir los años de egreso de los alumnos a 12 años de edad, disminuir los índices de repetición y reprobación, principalmente en los primeros años de escolaridad.⁴

Con estos argumentos, se llega al punto que un 38% del total de las escuelas en el país son de carácter unidocente y un 26% bidocente, estableciendo un alarmante 64%. Esta situación hace que se vuelva imperativo el tratamiento específico a la unidocencia en el país, para así contribuir con el fortalecimiento de las metas EFA, en las líneas de formación de la práctica unidocente.⁵ Esta evidencia se afianza en el sentido de que los docentes en formación no reciben un proceso específico de capacitación a esta particularidad educativa,

³ Francisco Imbermón. (septiembre,2007) *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Colección ideas clave: Editorial GRAÓ, de IRIF, pag.11, España

⁴ Secretaría de Educación. (2005) *Plan Estratégico Sectorial de Educación 2005-2015*. Pág. 3, Honduras.

⁵ Documento extraído de la UPEG. (2008) *Secretaría de Educación, Honduras*.

lo que descontextualiza la práctica pedagógica que los futuros educadores enfrentarán. Se demuestra asimismo la importancia de generar espacios reflexivos al interior de las instituciones formadoras de docentes y reorientar sus procesos de formación para lograr una congruencia con la implementación del DCNB y el logro del perfil de docente que se requiere para enfrentar los desafíos de la transformación educativa nacional.

Abordar la escuela unidocente hondureña a partir de la implementación del Currículo Nacional Básico, conduce a propiciar los espacios de investigación y generar planes de capacitación que fortalezcan metodológicamente a los docentes que laboran en estas escuelas. La otra dimensión se manifiesta en el campo de la formación inicial de docentes en la medida que se establecen las lecciones aprendidas, ya que esta particularidad educativa debe ser atendida dentro de un sistema de formación articulado con la práctica que coadyuve al mejoramiento de la calidad educativa en estos centros de enseñanza.

Objetivo General

Conocer las prácticas pedagógicas de los maestros unidocentes en el marco del Diseño Curricular Nacional Básico y su relación con la formación inicial y permanente.

Objetivo específico

Analizar los modelos de planificación, estrategias didácticas, procedimientos de evaluación, textos utilizados por los maestros de escuelas unidocentes en relación al DCNB.

Desde esta perspectiva, se espera generar información y referentes al Plan Nacional de Capacitación en el marco del Sistema Nacional de Formación Docente SINAFOD⁶, concibiéndose como el conjunto de instituciones, organismos y recursos que, en forma integrada y coordinada, actúan en la formación inicial y permanente de los docentes, atendiendo las políticas nacionales, sus objetivos, las estrategias de desarrollo y los planes estratégicos del Sistema Educativo de Honduras.⁷ El impacto de estudio tendrá el alcance de articular, la formación inicial y permanente, en relación con la labor pedagógica del proceso educativo en las escuelas unidocentes. Consecuentemente, en los programas curriculares de las escuelas normales,

⁶ El Plan Nacional de Capacitación está en proceso de construcción, con la participación del INICE, U.P.N.F.M.; Carrera de pedagogía UNAH; Unidades de la Secretaría de Educación, Digena, Digese entre otras.

⁷ Documento extraído del Sistema Nacional de Formación Docente.(2009)INICE, Pág.4, Honduras

universidades en el área pedagógica y los procesos de formación del INICE.

Metodología

Se plantea una metodología de corte cualitativo fenomenológico, en la cual se incluyen técnicas de recolección de datos, la observación participativa, la entrevista a profundidad y el análisis documental como fuentes primarias de información, las cuales fundamentan el proceso de triangulación. Otra consideración metodológica asumida, se refiere a la técnica de grupos colaborativos, en la cual se presentaron tres preguntas generadoras con relación al desempeño docente en el marco del DCNB, las que hacen referencia a posiciones teóricas, conceptuales, empíricas, para contextualizar la realidad. En este sentido, las siguientes preguntas orientaron la estrategia colaborativa de detección de los desafíos y retos del DCNB en el marco del SINAFOD:

1. ¿Qué problemas de la práctica docente son susceptibles de ser resueltos con acciones de capacitación en el marco del DCNB?
2. ¿Cuáles son las necesidades y/o carencias sentidas respecto a su desarrollo profesional?
3. ¿Qué posibilidades de mejorar la práctica pedagógica mediante una propuesta metodológica?

El carácter colaborativo para la realización de la detección de problemas se basó en las percepciones, juicios e informaciones del propio unidocente, en el contexto escolar, con el fin de implementar acciones formativas que les ayuden a avanzar en los procesos de innovación o de mejora de la práctica en los que están inmersos. Consecuentemente, la metodología de la técnica de grupos colaborativos dota de una estrategia capaz de favorecer los objetivos de la investigación, la cual consta de las siguientes fases:

1. Identificación de la situación problemática
2. Categorización de las categorías del estudio
3. Priorización de categorías del estudio

A las fases de identificación y categorización se les denomina como técnica de la bola de nieve, y el procedimiento que suele utilizarse para el desarrollo del proceso de priorización se denomina técnica del diamante. Concluida esta fase, se procedió a realizar el análisis de los problemas genéricos y específicos de los docentes, para ello se diseñó una matriz de doble entrada, años de servicio/problemas. En las columnas de la matriz se colocaron los nombres de unidocentes por zona y en las filas los problemas resultantes de

la fase de priorización, ofreció como producto un mapa general en el cual se visualizan los resultados.

Muestra

La información empírica fue obtenida en la población de unidocentes laborantes en los municipios de Valle de Ángeles, Maraita, Tatumbula, Sabanagrande, Ojojona, El Porvenir, San Ignacio y San Antonio de Oriente, ubicados en la zona norte, sur, este y oeste, del departamento de Francisco Morazán, zona central de Honduras.

Principales Hallazgos

Según los resultados descriptivos recabados en el instrumento de observación, en la categoría de análisis de planificación, El 56% de los docentes observados no planifican con esquemas prescritos, Un 34% de docentes lo hacen con algunas evidencias, en agrupar unidades por bloques o por temas. En su mayoría no existe uniformidad de criterios comunes en la planificación. Evidenciándose la falta de patrones que orienten a las características particulares de esa realidad.

En esta primera categoría de análisis se puede inferir que para certificar los aprendizajes y competencias de los alumnos, y del mismo modo, asegurar la calidad educativa, es urgente que los docentes organicen y adecuen los contenidos conforme el modelo curricular vigente y a las características propias de las escuelas unidocentes; además que se identifiquen esquemas o modelos de planificación que faciliten la organización del quehacer educativo en estas escuelas.

En la categoría de análisis sobre la metodología empleada en su práctica pedagógica, sólo un 12% de los docentes observados hacen uso del enfoque comunicativo como lo establece el DCNB.⁸, mientras que el 69% de docentes no dominan esta expectativa de logro y un 19% no fue observado en este aspecto.

En relación a la categoría de evaluación de los aprendizajes, se evidencia prácticas de evaluación tradicional, reflejándose que del 75% de los observados no utilizan estrategias de evaluación coherentes con el DCNB, y el 22% hacen uso de valoraciones de proceso, y 3% no fue observado este aspecto. Aunado a los datos anteriores, se encuentra la categoría de análisis

⁸ Expectativas de logro de la Educación Básica del, Diseño del Currículo Nacional Básico. (2004) Versión Sintetizada, Secretaría de Educación, Honduras

de materiales educativos, en este aspecto se observó que el 56% del uso de textos educativos no está adaptado a los materiales de apoyo del DCNB; y el 44 % de los centros visitados no cuentan con el número suficiente de libros y muchos de ellos se encuentran en una situación de deterioro. Respecto a otros libros de referencia en la mayoría de los casos son libros adquiridos por el esfuerzo personal del docente, y también algunos docentes se encontraban trabajando con el libro de texto "Nacho"⁹ para primer grado. Respecto a otros materiales didácticos especializados como mapas, equipos de laboratorio, instrumentos de matemáticas, enciclopedias, juegos didácticos, implementos deportivos, implementos musicales y de labranza, ninguna de estos centros cuenta con estos materiales.

En la entrevista no estructurada, los hallazgos principales, manifiestan en su mayoría que es urgente recibir capacitaciones para organizar y seleccionar los contenidos que aseguren los aprendizajes y competencias de los niños(as), y formular adecuaciones curriculares pertinentes al currículo vigente. Respecto a las principales estrategias didácticas aplicadas, la mayoría de docentes manifiestan que, el grado de complejidad de aula multigrado deja en evidencia su débil preparación, para atender esta particularidad de seis grados y a la vez demandan un sistema de formación específico, del cual exista un proceso de certificación por competencias y años de experiencia en la atención de esta realidad ineludible.

En otro sentido, los docentes en su mayoría reconocen el interés por mejorar las formas de evaluación en los aprendizajes y opinan que para mejorar este aspecto se puede discutir con padres de familia y buscar soluciones, identificar alumnos tutores, dar atención individual a sus estudiantes para reforzar lo que no se comprendió a cabalidad para emanar un proceso de autoevaluación de labor docente.

De igual modo, los docentes entrevistados expusieron una serie de factores exógenos relacionados con el rendimiento académico de sus alumnos como ser: alto índice de inasistencias, poca dedicación de los alumnos, escasa ayuda por parte de los padres, ya que muchos de ellos no saben leer ni escribir; el factor económico, la cantidad de grados que atienden, la inadecuada alimentación de los niños, problemas en el hogar, violencia doméstica, alcoholismo de los padres; además cuentan con muchos niños abandonados por sus padres y generalmente son cuidados por sus abuelos; la apatía, la falta de solidaridad en la comunidad, las distancias que los niños recorren para llegar a los centros educativos, la explotación infantil, ya que trabajan desde edades muy tempranas, y el bajo estado emocional y físico

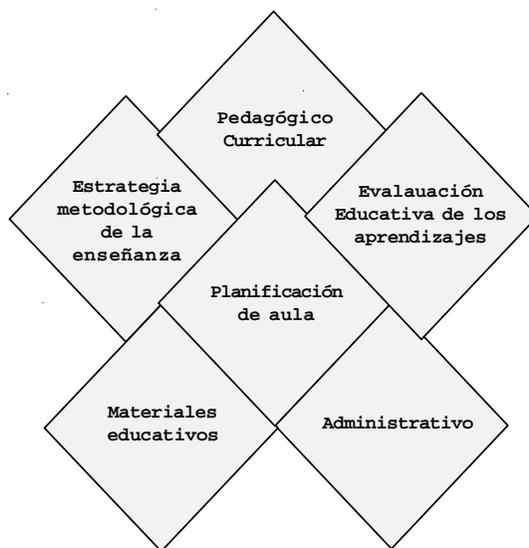
⁹ Colección Nacho: silabario y libro de lectura Hondureño, realizado por el equipo Didáctico-Técnico de SUSAETA, Ediciones S.A

de los alumnos.

Se consideraron los niveles de uso y manejo del DCNB evidenciándose la falta de conocimiento en el uso y manejo del DCNB, afirmando que la labor docente multigrado está en desventaja respecto al docente que puede trabajar con un solo grado, reconocen que al no poder de forma directa con los alumnos(as) la calidad de los aprendizajes se ve afectada. Asimismo les cuesta trabajo poder preparar mejor sus clases y dedicarles más tiempo a la ilustración de las unidades de aprendizaje. No obstante lo anterior se observan algunas ventajas, como el hecho que los alumnos(as) desarrollan capacidades para el trabajo independiente buenas relaciones humanas, trabajo en equipo, e incluso permite fortalecer liderazgos en los alumnos(as), de los cuales pueden ser potenciados por el acto educativo. La mayoría de los docentes cumplen con la jornada de trabajo establecida, sin embargo, no se determinó si los horarios son adecuados para atender las capacidades, necesidades, diferencias e intereses de los alumnos según las características especiales de las escuelas unidocentes. Estas escuelas son atendidas, principalmente en la jornada matutina de 8:00-11:00. Pocos docentes atienden a sus alumnos en la jornada vespertina y con todos los grados en ambas jornadas.

En aspectos de infraestructura, la mayoría de las escuelas visitadas no cuentan con espacios físicos amplios para que el docente y los alumnos se puedan movilizar con mayor facilidad y sacar mayor provecho de las instalaciones y el mobiliario que poseen, razones por las cuales se dificulta la flexibilidad en la organización del aula de tal manera que se ajuste a las necesidades de las diferentes técnicas de aprendizaje propias de la escuela unidocente y la atención de grupos simultáneos. En cuanto a su formación profesional, la mayoría de los docentes son maestros de Educación Primaria y unos pocos son egresados de la licenciatura en Educación Básica I y II Ciclo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, UPNFM. Cabe destacar que la mayoría de los entrevistados manifestaron que han recibido muy poca capacitación en cuanto a la implementación del DCNB y la administración de escuelas unidocentes.

Priorización de hallazgos encontrados¹⁰/esquema diamante



¹⁰ Los hallazgos son representados en forma de diamantes, mediante la técnica cualitativa de grupos colaborativos. Manual sistematizado de grupos colaborativos por el Dpto. de investigación INICE.2008. Esta técnica fue desarrollada en un seminario impartido en el INICE, septiembre 2008.Tegucigalpa, Honduras, por el Dr. José Luis Medina, Catedrático de la Universidad de Barcelona, España.

Conclusiones

A modo de conclusión se mencionan aspectos principales que se han intentado destacar:

1. Es necesaria la revisión del DCNB en el caso particular de los unidocentes y es urgente admitir abiertamente la necesidad de la formación permanente e inicial en el sistema educativo hondureño.
2. Las características de la mediación pedagógica de los docentes multigrados por lo general se ve afectada por los limitados recursos didácticos disponibles así como el desconocimiento de aspectos metodológicos acerca de las técnicas multigrado. No obstante muchos de los logros que obtienen están relacionados sobre todo con su buena actitud, compromiso y entrega.
3. Las escuelas unidocentes visitadas se encuentran en condiciones deficitarias en infraestructura, y cuentan con una sola aula pequeña, atendiendo los seis grados de educación primaria del sistema educativo nacional.
4. Aunque se evidenció falta de conocimiento en el uso y manejo de los materiales de apoyo del DCNB por parte de la mayoría de los docentes en estos centros educativos, ellos mismos reconocen que el modelo curricular vigente es útil y funcional en cualquier contexto educativo. No obstante, se torna ineludible que existan regulaciones en relación con su abordaje metodológico ya que la organización del DCNB; no fue planteada para ese tipo de escuelas.
5. Si bien es cierto que los docentes en las escuelas unidocentes laboran sin las condiciones mínimas instaladas, existe una actitud positiva y un alto grado de compromiso para mejorar su práctica pedagógica y el trabajo de gestión educativa que se realiza en estos centros de estudio.
6. El número de alumnos, la flexibilidad en los horarios de trabajo, la participación activa y directa por parte de padres de familia y vecinos de la comunidad, y las condiciones naturales del entorno de las escuelas unidocentes presentan ventajas relevantes para el trabajo colaborativo y, a la vez, el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
7. Se convierte en desafíos la formación de formadores en los subsistemas inicial y permanente en atender en forma articulada las necesidades relacionadas con el uso, el manejo y la adecuación del DCNB, para orientar su práctica pedagógica a las complejidades de las escuelas multigrados.

Bibliografía

- Bisquera, R. .(2000) *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid: CEAC.
- Corredor de Pineda, G., Fonseca, M. (2000) *Manual de Trabajo Apoyo a Escuela Unidocente*, Honduras
- Foro Nacional de Convergencia. (2000) *Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional*, Graficentro editores, Honduras
- Instituto Nacional de investigación y Capacitación Educativa (INICE) (2009). *Términos de Referencia, Contratación de Consultor Individual*. Tegucigalpa, Honduras.
- Imbernón, Francisco (2007). *La formación permanente del profesorado*. Editorial GRAÓ. Barcelona, España.
- Instituto Nacional de investigación y Capacitación Educativa. (Febrero 2005) *Módulo Hacia una práctica pedagógica de calidad* Tegucigalpa, Honduras
- Palma, Aldonza. (2003) *La Practica Pedagógica en los Centros educativos Unidocentes y Bidocentes*, Programa de Formación Continua para Docentes de Educación Básica en Servicio, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras
- Salgado, Ramón Ulises; Soleno, Roger. (2002) *Reformas educativas en Honduras desde 1990*. Tegucigalpa: Fondo Editorial UPNFM. Tegucigalpa, Honduras
- Secretaría de Educación. (2003) *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica*, Tegucigalpa: Papelería e imprenta Honduras. Tegucigalpa, Honduras
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación UPNFM. (2005) *Informe comparativo nacional del rendimiento académico 2002-2004*.Tegucigalpa, Honduras

Análisis diferencial de los factores que intervienen en la elección de formación de estudiante: Perfil psicográfico, imagen corporativa del Centro de Formación de Educación Técnica-Media, Universitaria y la Ocupación Laboral

Cristóbal Macías Montes

Un estudio de los factores que intervienen en la preferencia que tuvieron los estudiantes de onceavo grado para ingresar y formarse con el Bachillerato en Ciencias y Técnicas con orientación en Electromecánica del CIEE de la UPNFM y la correspondencia de este, con las preferencias vocacionales o laborales de los egresados.

1. Antecedentes del problema a investigar

EL Instituto de Aplicación (IDA) de la Escuela Superior del Profesorado(ESP) en la actualidad Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), cambia su nombre a Centro Experimental de Educación Media CEDEM y así funciona, hasta 1999 donde se dan cambios en relación al diseño y aprobación del Bachillerato en Ciencias y Técnicas con orientación en Electromecánica por acuerdo ejecutivo del Consejo Superior Universitario del 13 de Diciembre de este año el CEDEM se convierte en lo que ahora es el Centro de Investigación e Innovación Educativas. (Curriculum IDA: 1989).

Así el CIIE desde el año 2000, en su jornada matutina ofrece a la comunidad el Bachillerato en ciencias y técnicas, con orientación en electromecánica, en un intento de preparar profesionales que se desempeñen en el campo laboral, con orientación técnica, y a su vez proveerles formación para continuar sus estudios a nivel superior. Lo anterior en consonancia con el perfil de formación técnica que proveen los demás institutos de educación media técnica en el país (Umbral: 2009).

La tendencia que siguen los egresados del Bachillerato en Ciencias y Técnicas con Orientación en electromecánica muestra que no se incorporan al campo laboral, si no que continúan estudios superiores a tiempo completo, y con la atenuante de elegir en su mayoría, carreras universitarias, no afines al Bachillerato en electromecánica. De acuerdo a las evidencias estadísticas se

hace necesario revisar la malla curricular del Bachillerato Técnico a fin de llevar a cabo cambios, para hacer más efectiva la pertinencia del mismo, de acuerdo a las características de sus beneficiarios, a las competencias adquiridas en el plan de estudios del Bachillerato técnico, y a las competencias del estudio del lenguaje y del área matemática demandadas por las universidades y a los indicios tecno-científicos existentes dados a conocer en esta investigación.

Este estudio está apoyado en el análisis de la teoría de sistemas que trata de explicar la complejidad del funcionamiento del sistema educativo y los respectivos subsistemas. Esta condición hace que muchas veces se sacrifique la orientación vocacional y se incurse en un aprendizaje y especialidad que no será coherente con la carrera universitaria elegida en el siguiente subsistema educativo, e interpretando esto en el marco de la teoría de Luhmann (1991), es una relación que se da en el sistema social de la enseñanza y el sistema psíquico del aprendiz.

También se centra en el estudio de perfiles psicográficos cuyo origen es a partir de la segmentación de mercados para un mejor estudio de los individuos. La Psicografía propone "el estudio del estilo de vida mediante la identificación y comprensión del comportamiento de los individuos, a través de lo que hacen y piensan en una gama amplia de situaciones" (Dubois, 1999: 160). Este acercamiento al comportamiento es denominado por la psicografía como estilo de vida (Dubois, 1999: 161 y Blackwell, 2002: 221; citados por Rivera y González, 2010).

Para complementar la investigación se abordó la intervención de la imagen corporativa institucional, en la cual Sánchez y Pintado (2009) refieren que esta composición de palabras responde a un bosquejo que se crea dentro de la mente de un individuo bajo el efecto que en él impregna la serie de características que identifican a la compañía, institución o empresa al corresponder a un esquema mental propio acerca de algo, la imagen que cada persona prefigure variará para cada caso, y cada una puede poseer una imagen única en relación a algo, a una institución o empresa.

2. Objetivos de Investigación

Objetivo General. Determinar los factores que intervienen en la preferencia de los estudiantes de onceavo grado para ingresar y formarse con el Bachillerato en Ciencias y Técnicas con orientación en Electromecánica del CIIE de la UPNFM y la correspondencia de este, con las preferencias vocacionales universitarias o laborales al egresar.

Objetivos Específicos

- Valorar la pertinencia de la formación académica-profesional, que reciben los estudiantes de 11° técnico y que recibieron los egresados del Bachillerato en Electromecánica, con relación a las a sus expectativas al ingresar a las universidades o al mercado ocupacional
- Identificar los perfiles psicográficos de los estudiantes y egresados de CIIE que intervienen en las decisiones de ingreso a este centro educativo.
- Establecer si la formación del Bachillerato y la ocupación académica de egresados está condicionada por el perfil psicográfico y la imagen corporativa.
- Establecer el porcentaje de influencia de la imagen corporativa del CIIE, con lo que percibieron estudiantes y egresados previo a su ingreso al CIIE y el Bachillerato en Electromecánica.

3. Metodología

3.1 Población y muestra

En el estudio emprendido, dada la claridad sobre el tema objeto de investigación, la población sujeta a consideración es el onceavo grado la de la jornada matutina, dado que es en ella donde se ofrece este bachillerato, lo cual coadyuvó a la aplicación y comprensión de la encuesta por parte de la población de estudiantes. Es por ello que se seleccionó como universo de estudio los dos grados de esta modalidad matutina la cual se encuestó en un 97.5%, tanto al 10° técnico (41 estudiantes) para prueba piloto, y en un 100% a 11° técnico (24 estudiantes) para la investigación final.

También se considera como muestra de la investigación final, a los egresados del Bachillerato en Ciencias y Técnicas con Orientación en Electromecánica del Centro de investigación e innovación educativas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. La muestra en base al programa process y a un nivel de confianza del 90% fue de 55 egresados de un total de 299 que conforman las nueve generaciones que se estudiaron.

El centro educativo en que se realizó esta investigación se encuentra ubicado en la zona urbana de la ciudad de Tegucigalpa del departamento de Francisco Morazán. Se efectuó la investigación en este centro educativo por contar con este bachillerato técnico, la población que se atiende, y por el rumbo que toman los egresados una vez concluida su formación de educación media y por los resultados que estos obtienen en el sector público al

someterse a exámenes de admisión, que los posiciona en el primer lugar del sector en mención.

3.2 *Tabla. Instrumento de recolección de información*

Instrumento Aplicado a los Estudiantes	Instrumento Aplicado a los Egresados
<p>Questionario estructurado con elementos de la escala tipo Likert a 100% de la población de 10° grado técnico.</p> <p>Questionario para el 100% de la población de 11° grado técnico estructurada con calibración y ajustes a prueba piloto.</p>	<p>Questionario estructurado con calibración y ajustes a partir de prueba piloto para un 18.4% que representan 55 egresados de la población total de 299</p>

3.3 *Tipo de análisis de la información*

La información ilustrada es presentada en tablas de distribución de frecuencia para datos nominales y ordinales.

Para la validez y confiabilidad de la información obtenida sobre las variables dependiente, independiente e intervinientes, se hizo los análisis estadísticos de Alfa de Crombach, dos mitades de Guttman, y rotación Varimax de factores y la consecuente interpretación de la encuesta con elementos de la escala tipo Likert, por medio de la estadística descriptiva a fin de comparar la frecuencia en que coincide la información ofrecida por los estudiantes de 11° grado técnico y egresados del bachillerato técnico, a través de estudio de tipo correlacional explicativo, el cual se sustenta en una metodología cuantitativa y que también se apoya en la estadística inferencial por medio de la comprobación de la hipótesis correspondientes al objeto de investigación. (Triola. 2004)

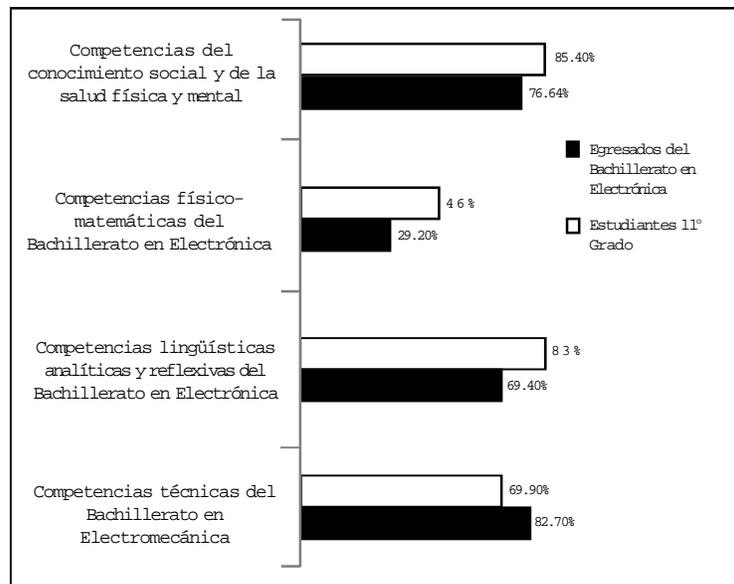
La comparación entre la información proveniente de las dos muestras encuestadas permitió verificar la veracidad y validez en cada uno de las dos poblaciones. Así mismo esta misma dinámica comparativa permitió determinar la calidad de la formación recibida por los estudiantes y egresados del bachillerato técnico en Electromecánica, los factores (psicográficos e imagen corporativa) que los llevaron a estudiar esta carrera técnica del nivel medio y su tendencia a seguir ya sea académicamente o laboralmente. Para ayudar en la claridad y comprensión de la información, ésta es expuesta en diagramas como ser: Diagramas de barra simple comparativos y de dispersión de puntos.

4. Hallazgos

Los datos representados en cada gráfico corresponden a cada una de las variables y sus respectivos indicadores de estudio, en cada uno de ellos se hace la descripción interpretativa en base a evidencia estadística.

Variable X: Formación Académica

Gráfico 1. Contraste de porcentaje para estudiantes y egresados respecto al indicador: competencias del plan de estudios del Bachillerato en Ciencias y Técnicas con orientación en Electromecánica



De los datos del gráfico para el estudio de la variable "X", la opinión sobre la formación académica recibida en el CIIE de la UPNFM y la adquisición de competencias, se puede apreciar que tanto los estudiantes de 11º grado como los egresados coincidieron en que el área de mayor debilidad es la de la física elemental y matemáticas representando un valor de adquisición de las mismas para estudiantes un 29.2% y para egresados 46%. En cuanto a las competencias lingüísticas analíticas y reflexivas los egresados las valoraron con un porcentaje mayor respecto de los estudiantes ya que su experiencia estudiantil universitaria les ha permitido tener un juicio más amplio y sólido al respecto.

En las competencias técnicas del Bachillerato siempre se impone la opinión del egresado al haber dejado manifestado en un 69.40% haber adquirido

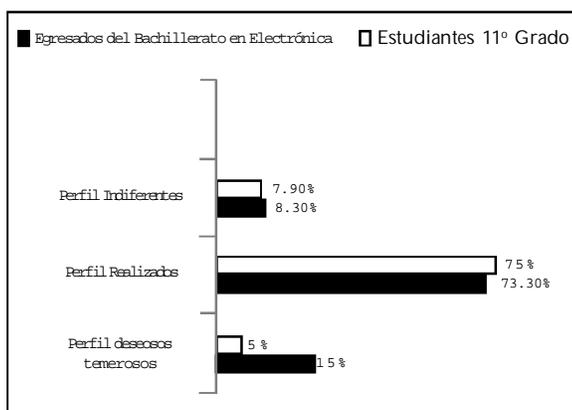
estas competencias, ya que la experiencia les hace conocer la amplitud y alcance de lo que aprendieron en este campo, y los estudiantes al haber estado en la fase última de su formación y con los conocimientos habilidades y destrezas recién adquiridas valoraron este aspecto en un 82.7%.

Para las competencias del conocimiento social y de la salud física y mental los egresados la valoraron con un porcentaje más alto en comparación con la valoración de los estudiantes, esto reafirma el hecho que la madurez que manifestaron los egresados es congruente con el marco contextual en que ellos se encuentran.

Variable "Z1": Factor Psicográfico

Gráfico 2. Contraste de porcentaje para estudiantes y egresados respecto a los indicadores: Perfil Deseosos temerosos, Perfil Realizados, y Perfil Indiferentes

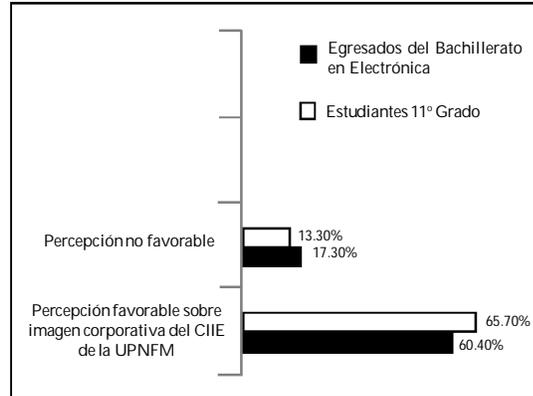
Para el factor psicográfico con sus perfiles de estudio, en el perfil realizados el porcentaje que representan los estudiantes y egresados son cercanos y significativos en su valoración, relacionado a la comodidad, satisfacción y demás ventajas y oportunidades que significó el estudiar el Bachillerato en Electromecánica en el CIIE de la UPNFM. En alusión a los perfiles desosó temeroso y perfil indiferente los estudiantes y egresados en un porcentaje muy bajo opinaron ser afectados por este tipo de actitud comportamental habiendo sido más enfáticos para ello en el perfil indiferentes.



Variable "Z": Factor Imagen Corporativa

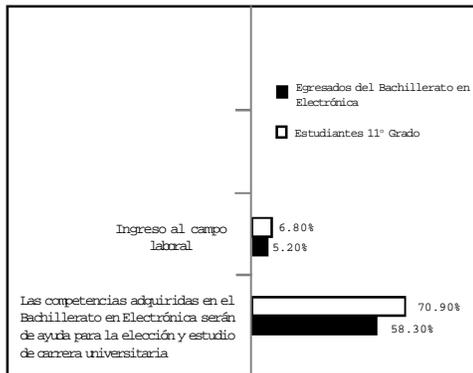
Gráfico 3. Contraste de porcentaje para estudiantes y egresados al indicador: Percepción sobre imagen corporativa del CIIE de la UPNFM.

Relacionado a la imagen corporativa que proyecta el CIIE de la UPNFM la influencia de esta sobre estudiantes y egresados difiere en un 5.3% siendo mejor valorada por egresados. Estos porcentajes resultan aceptables pero dejan entrever que debe ser sujeto de mejora



Variable "Y": Ocupación Académica y/o Laboral

Gráfico 4. Contraste de porcentaje para estudiantes y egresados respecto a los indicadores: Tendencia académica y tendencia laboral.



Para esta variable "Y" ocupación académica y/o laboral, los resultados indican que un escaso porcentaje de estudiantes y egresados consideraron la posibilidad de ingresar al campo laboral, según la formación que recibieron en el

Bachillerato en Electromecánica, en otra vía dejaron establecido con un porcentaje medio en estudiantes (58.3%), y medio alto en egresados (70.9%), que las competencias adquiridas en le Bachillerato técnico del CIIE les serán y fueron de ayuda para la elección y estudio de la carrera universitaria a cursar o cursada.

Conclusiones

Dado que la formación académica y la ocupación académica y/o laboral que los estudiantes del Bachillerato en Electromecánica siguen, está influenciada por los factores psicográficos estudiados a través de cada perfil y la percepción de la imagen corporativa que del CIIE de la UPNFM ellos tienen, se concluye lo siguiente:

La formación académica del CIIE impartida a la unidad muestral de este estudio, resulta satisfactoria en cuanto a las pruebas de aptitud académica: PAA Verbal 538, PAA matemática 552, porcentaje de admisión 98%, e índice de admisión 1033. Sin embargo, los puntajes están por debajo de aquellos centros educativos privados y bilingües que se posicionaron con puntajes mayores a los alcanzados por el CIIE.

De acuerdo a lo expuesto por el 29.2% de los estudiantes en adquisición de aptitudes matemáticas y un 69.4% de los mismos en adquisición de aptitudes en el área de letras y lenguas, y así mismo lo expresado por egresados en un 46% en adquisición de aptitudes matemáticas y un 83% que adquirió competencias en el área de letras y lenguas, se requiere elevar el aprendizaje en el área Matemáticas y el área de las letras y lenguas, ya que son los dos campos en que se basa la prueba de aptitud académica de la UNAH como ente regulador de la educación superior en Honduras.

El Bachillerato Técnico siempre requerirá de una formación propedéutica de ingreso, recibida en el ciclo técnico básico, por ello resulta importante en dichos estudiantes, que en promedio estadístico representan por año un número entre 24 y 41, sean motivados a seguir en el Bachillerato en Electromecánica.

Los estudiantes que ingresan al CIIE de la UPNFM se caracterizan por ser identificados con el perfil de realizados en un 73.3% y desechan las actitudes que los puedan hacer ver como deseosos temeroso (15%) o como personas indiferentes (8.3%) a su que hacer educativo en la institución. De igual manera los egresados se encuadraron dentro de este mismo perfil realizado en una representación de 75% y también desecharon la condición conductual que los identificase como deseosos temeroso (5%), o como indiferentes en un 7.9%

El buen ambiente y condiciones óptimas que el CIIE de la UPNFM siga proveyendo a los estudiantes contribuirán a que estos se realicen como seres humanos, y sigan satisfechos de cursar estudios en esta institución.

El factor imagen corporativa representa para estudiantes un 60.4% y para egresados un 65.7% de percepción favorable, así mismo las demás características que presenta a la sociedad hondureña el CIIE de la UPNFM, se constituyen como elementos motivadores para la elección de la institución como centro de estudios.

El impacto de la imagen corporativa que proyecta el CIIE no se debe al centro mismo como institución educativa, si no que está supeditada a la cobertura que le da el nombre de la UPNFM, a la cual pertenece como unidad académica de este centro de estudios del nivel superior.

La identidad corporativa del CIIE de la UPNFM se asume, y afianza en la medida que personal directivo, docente y de servicios técnicos-generales, interiorizan la importancia de pertenecer a una institución de alto prestigio y eficiencia, en la calidad de servicios que presta a la sociedad hondureña. De esta manera el actuar de cada actor estará en consonancia con lo que la institución oferta a la comunidad.

Los estudiantes del CIIE de la UPNFM, culminan su Bachillerato en Electromecánica con la finalidad de adquirir la formación adecuada para continuar estudios a nivel universitario, para ello indican en un 58.3% que la misma les será de ayuda y no está dentro de sus planes tomar como opción el ingresar al campo laboral para el cual se formaron en esta modalidad educativa del nivel de educación media, ya que solo un 5.2% consideró probable esta opción pero que en la práctica no se lleva a cabo.

Los egresados del Bachillerato en Electromecánica del CIIE de la UPNFM, culminaron su Bachillerato en Electromecánica con la finalidad de adquirir la formación adecuada para continuar sus estudios a nivel universitario, para ello indicaron en un 70.9% que la misma les sirvió de ayuda y no estuvo dentro de sus planes haber considerado el ingresar al campo laboral para el cual se formaron en esta modalidad educativa del nivel de educación media, ya que solo un 6.8% consideró probable esta opción pero que en la práctica no se llevó a cabo.

Para finalizar hay que notar que al 2011, el CIIE no cuenta con una reforma curricular del Bachillerato que defina el modelo educativo de forma sistematizada, de acuerdo a las tendencias actuales:

“modelo educativo contextualizado, sistémicos y constructivistas, centrado en el estudiante”.

Esto significa que se deben tomar en cuenta factores diferenciales intervinientes y pertinentes como los perfiles de ingreso, permanencia y egreso; ya que los sistemas educativos deben estudiar las entradas, los procesos, las salidas y los resultados de estudiantes, egresados, docentes y todos los actores involucrados, a fin de cubrir las expectativas del suprasistema educativo hondureño.

Bibliografía

Dubois, B. y Rovira, C.A. (1999). *Comportamiento del consumidor*. Madrid: Prentice Hall. Enciclopedia Encarta 2001. Microsoft.

Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: UIA-alianza Editorial.

Rivera, J y González Vega, A. (2010). *El estudio del usuario a partir de la Psicografía*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Sánchez, J. Pintado, T. (2009). *Imagen Corporativa (influencia en la gestión empresarial)*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Esic Editorial.

Triola, M. (2004). *Estadística*. México D.F.: Pearson Educación.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (2009). Reseña histórica del Centro de Investigación e Innovación Educativas. UMBRAL, 1, 80.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (1989). *Curriculum Instituto de Aplicación de Educación Media*. Tegucigalpa m.d.c.

Diagnóstico para identificación de necesidades de formación a nivel de postgrado en Equidad y Calidad Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Florencia Rivera

"Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como una unidad contradictoria"

Paulo Freire

Resumen

La presente Ponencia, hace mención del proceso y sus principales hallazgos de la investigación: "Diagnóstico para Identificación de Necesidades de Formación a nivel de Postgrado en Equidad y Calidad Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán ". Pretendiendo a partir de los resultados, dar a conocer la pertinencia de estudiar estos temas a nivel superior.

Para desarrollar esta investigación, se utilizaron como técnicas de investigación, entrevistas dirigidas a empleadores y cuestionarios para posibles postulantes y empleadores respectivamente.

Partiendo de la aplicación de los instrumentos se hizo un análisis, donde se esclarecía las oportunidades que emergen al aperturar un posgrado Internacional en Equidad y Calidad de la Educación.

Obteniendo luego de esta investigación diagnóstica el Programa de Maestría en "Equidad y Calidad de la Educación"

I Marco contextual

Contexto Internacional

Antes de compartir los hallazgos de esta investigación quiero dar a conocer

algunos antecedentes que dieron origen y despertaron el interés sobre este tema.

El tema de la calidad educativa se ha colocado en un sitio importante de la agenda mundial y especialmente en los países latinoamericanos. Diferentes estudios internacionales revelan los esfuerzos realizados en la región con el propósito de disminuir la gran brecha educativa que muestra la región en comparación con el resto del mundo; entre los que pueden mencionarse: el aumento del gasto público en educación, el establecimiento de sistemas nacionales de evaluación en la mayoría de los países, descentralización de algunas instancias administrativas del sector educativo y, el establecimiento de estándares educativos, entre otras. Sin embargo, tal como se establece en el informe de PREAL, Cantidad sin calidad, "Los bajos niveles de aprendizaje, la falta de sistemas basados en el desempeño, la debilidad de la rendición de cuentas y una profesión docente que se encuentra en crisis conspiran para privar a la mayoría de los niños latinoamericanos de los conocimientos y competencias necesarios para el éxito en las sociedades modernas". (PREAL, 2006).

La calidad de la educación, va a la par de la equidad. La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno (a) asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (OREALC/UNESCO (2007)).

Contexto Nacional

Honduras, aún cuando ha hecho esfuerzos por mejorar la educación, sigue presentando debilidades, que van en detrimento con la equidad y calidad de la educación. Solo para hacer referencia a este tema, nos ubicamos en el sistema educativo básicos encontrando que enfrenta problemas como: 1.- Una fuerza laboral emergente deficientemente capacitada para competir en las economías regionales y globales, 2.- Falta de acceso equitativo a las oportunidades educativas, 3.- Deficiencias en la enseñanza y el aprendizaje, 4.- Altas tasas de deserción y repetición. 5.- Deficiencias en la capacitación de docentes, 6.- El bajo rendimiento académico de los alumnos (USAID, 2004).

Al respecto la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, tomando en consideración el interés por la calidad e igualdad en la educación superior y contando con el apoyo de la República Federal de Alemania, esta última tiene en la actualidad un desarrollo científico importante en materia

educativa y una experiencia relevante de formación para la paz y la democracia que está compartiendo a través del Programa PROCALIDAD, desarrollado exitosamente desde el 2005 con tres países latinoamericanos: Guatemala, Honduras y Perú. Dan inicio a la creación de un Postgrado a Distancia que permita llevar toda esta información y experiencia a zonas muy alejadas de la población de los países antes mencionados, a personas que, de otra manera no podrían acceder a él.

Fundamentando la propuesta en los pilares propuestos por Delors (1996), para lograr una educación de calidad y equidad:

1. Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además "aprender a aprender" para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida;
2. Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo, en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que enfrentan los individuos;
3. Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos - respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz; y
4. Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Partiendo de lo anterior, un equipo de investigadores conformado por docentes en distintas dependencias de la UPN FM (Secretaría General, Registro, Dirección de Evaluación, Facultad de Ciencia y Tecnología, Dirección de Desarrollo Curricular, Educación Especial), proponen, un investigación diagnóstica para conocer si existe o no la necesidad de formación a nivel superior en el tema de equidad y calidad en la educación.

Planteando para esta investigación los siguientes objetivos:

Objetivo General

Contar con un diagnóstico sobre las condiciones de mercado, la pertinencia y demanda de un programa de formación de postgrado, que justifiquen la creación del Programa de Maestría en Calidad y Equidad de la educación que

responda a las necesidades de la sociedad hondureña y de la región, para el mejoramiento de la formación y actualización profesional en áreas relacionadas con el desarrollo, fomento y promoción de la calidad y la equidad educativa que les permitan hacer más pertinente la oferta de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Objetivos Específico

1. Establecer el mercado potencial que tiene el Programa de maestría en calidad y Equidad de la educación en el país.
2. Obtener un diagnóstico de las necesidades de formación en temas relacionados con la calidad, la equidad, los derechos humanos, la gestión pedagógica y la investigación en la educación.
3. Identificar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben incluirse en el programa de maestría en Calidad y Equidad de la Educación.
4. Caracterizar a los potenciales estudiantes del programa de maestría.
5. Identificar las instituciones que requieren profesionales con la formación y estudios de actualización profesional en áreas relacionadas con el tema de la calidad y la equidad de la educación.
6. Generar recomendaciones para la implementación de un programa de postgrado que oriente y complemente la oferta educativa en el país mediante programas en temas actuales y que demanda la sociedad como ser los de la calidad y equidad de la educación.

II. Metodología Aplicada

Este estudio se desarrolló bajo enfoque cuantitativo, cualitativo; En la metodología, se definió una muestra no probabilística, para lo cual se levantó un listado de potenciales postulantes a la maestría y sus empleadores. Seleccionándose una muestra de sesenta y dos (62) posibles maestrantes y treinta y seis (32) empleadores; los cuales se encuentran diseminados en el casco urbano de la capital de la República.

Las técnicas de investigación aplicadas fueron:

1. Encuesta: Se empleó la modalidad del cuestionario, para los (a) potenciales participantes del postgrado. Con el fin de confirmar si los temas abordados por el programa, definido en las áreas temáticas y sus correspondientes contenidos son correspondientes con las expectativas de los potenciales participantes.

2. Grupos Focales: Preparado y desarrollado para posibles empleadores (as) de los (as) egresado (as) del postgrado, con el objetivo de determinar si hay articulación y si la propuesta temática es correspondiente con los intereses de los encuestados, si el Plan y lo declarado en el perfil del egreso, es congruente con la figura de un docente con formación en equidad y calidad de la educación.

Los instrumentos diseñados y aplicados fueron: 1.- encuesta dirigida a potenciales postulantes, 2.- cuestionario para grupo focal de potenciales postulantes y 3.- un cuestionario para empleadores.

Una vez diseñados y verificados los instrumentos se aplicaron y se realizó el levantamiento de la información, para luego hacer el análisis correspondiente.

La técnica que se aplicadas en el estudio fueron: grupos focales para potenciales participantes del Programa, adicionalmente se incluyeron cuestionarios para empleadores y Finalmente, confirmar si los temas abordados por el programa y que se han definido en las áreas temáticas y sus correspondientes contenidos son correspondientes con las expectativas de los potenciales participantes.

III. Principales hallazgos

El procesamiento cuantitativo de la información reunida a través de la aplicación de los diferentes cuestionarios de diagnóstico evidenció los siguientes resultados:

a. Cuestionario a potenciales postulantes

El interés en realizar estudios de postgrado se evidenció en el 98.4% de las 62 personas encuestadas.

Sobre la modalidad de estudio que se ofrece al postulante, se determinó, que el 70.9% de los participantes en el estudio manifestaron que les gustaría realizar estudios de maestría en una modalidad mixta (virtual-presencial), estableciéndose que, el 75.8% de los encuestados posee acceso a computadoras e Internet para realizar actividades de estudios en modalidad mixta.

En lo relativo a los aspectos económicos se encontró que 53.2% de los consultados se encuentra actualmente laborando, de estos el 48.4% manifiesta

estar en condiciones para financiarse estudios de postgrado, y como es de esperarse, más de 80% establece que requiere aplicar a un programa de beca total/parcial.

La competencia mas deseada de alcanzar como resultado de este Programa de Estudios, es la de "Reconocer lo que significa Calidad de la Educación, como derecho y ejercicio ético en el mundo globalizado y la aplicación en su vida diaria".

Como puede deducirse de estos resultados, se puede afirmar que, hay evidencia que la Oferta de la Maestría en Calidad y Equidad Educativa como se tiene propuesta tiene demanda en la muestra seleccionada.

b. Encuesta a postulantes

Para el desarrollo de este diagnóstico se procedió a la aplicación de 36 encuestas, a grupos de estudiantes universitarios que están próximos a egresar de carreras de pregrado, pudiéndose establecer que la edad promedio de los consultados de 32.3 años y que su índice general de estudios actual es mayor al 70%.

Sobre la disponibilidad económica para financiarse estudios a nivel de postgrado, más del 60% de los encuestados afirmaron poseer condiciones económicas que les posibilite el pago de estudios de maestría.

En lo que respecta a las competencias tecnológicas para cursar un programa de estudios en alrededor de 90% de los encuestados tiene interés en una maestría en modalidad mixta (virtual-presencial) y que éstos tienen un perfil de ingreso aceptable, donde más del 60% cumple con requisitos como disponibilidad de tiempo, recursos (80.6% con acceso a computadora y 66.7% a Internet) , conocimientos informáticos (69.4%), excepción del caso del dominio del inglés donde apenas 36% manifestó tener dominio básico.

En el caso del horario de preferencia para estudiar resultó con opciones muy variadas por lo que en el futuro tendrá prepararse una propuesta factible para la mayoría de los interesados. El 33.3% de los consultados afirmaron que lo puede realizar en cualquier día de lunes a viernes de 4:00 p.m. en adelante, mientras que otro 33.3% indica su preferencia para los fines de semana. La otra proporción de encuestados se distribuye en un 16.6% que manifiesta su interés por horarios de lunes a viernes de 6:00 a 8:00 p.m. y otro 16.6% en cualquier otro horario. Bajo esta premisa, los horarios variados y flexibles que ofrece una modalidad mixta deben considerarse.

Los temas de mayor interés para los posibles postulantes fueron: Metodologías de investigación e intervención para la mejora de la calidad educativa, Necesidades educativas especiales y capacidades diferentes, Marcos normativos y curriculares para dar respuesta a la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes y Metodologías para la planificación, monitoreo, seguimiento y evaluación de proyectos.

En cuanto a las capacidades más importantes a desarrollar mediante la Maestría en Calidad y equidad Educativas se pudo establecer que más del 60% los encuestados manifestaron gran interés por las capacidades que se relacionan con Diseñar e implementas proyectos educativos(69.4%), un porcentaje igualmente alto mencionaba la apropiación de herramientas que permitan una gestión integral y sostenible de proyectos (63.9%); y la aplicación de conceptos de integración e inclusión en relación a necesidades especiales como las relevantes(61.1%).

Sobre los aspectos relacionados con la preferencia en las líneas de investigación que se podrían seguir en la maestría de Calidad y Equidad Educativa, en general más del 25% de los potenciales postulantes mostró interés en cada una de las líneas propuestas, predominando las relacionadas con la inclusión y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 5. Beneficios del Estudios de la Maestría en Calidad y Equidad de la Educación

Con lo anterior, se puede identificar que existe demanda e interés en la propuesta de la maestría, evidenciándose un máximo interés en aquellos temas que no han formado parte de la formación en el pregrado identificándose temas como: interculturalidad, género, ruralidad, inclusión y exclusión.

c. Encuesta de empleadores

Para la obtención de datos respecto a empleadores se entrevistaron 32 personas, de las cuales el 60% son mujeres, todos poseen nacionalidad hondureña y el 75% de todos los consultados laboran en organizaciones de Gobierno Central.

A los empleadores se les solicitó valorar el grado de desarrollo que debería dársele a cada contenido, del modulo estableciendo una escala de 1 a 4 , donde 1 significa "En ninguna medida" y 4 significa "En gran medida", a continuación se presenta un cuadro (Tabla 3) en la cual se presenta la

valoración promedio de cada temática:

Contenido	Promedio (escala 1 a 4)
Paradigmas innovadores sobre el aprendizaje.	3.87
Innovaciones y experiencias alternativas para una Educación de Calidad - Ejemplos de Buenas Prácticas.	3.87
Calidad Educativa (diferentes conceptos y enfoques).	3.84
La educación como derecho humano - desafíos para una educación de calidad con equidad.	3.81
Evaluación de los aprendizajes.	3.81
Políticas y Estrategias de Gestión Educativa.	3.81
Metodologías de investigación e intervención educativa.	3.81
Gestión pedagógica desde el aula.	3.77
Metodologías para la planificación, monitoreo, seguimiento y evaluación de proyectos.	3.72
Gestión institucional.	3.71
Reformas Educativas en América Latina - Lecciones aprendidas para una educación de calidad.	3.63
Formación docente en América Latina y su relevancia para una educación de calidad.	3.62
Atención a las necesidades educativas especiales.	3.56
Pluriculturalidad.	3.48
Pedagogía de la Memoria (Reconstrucción de la memoria histórica a partir de la experiencia personal).	3.48
Género.	3.35
Visión panorámica de exclusión y marginalidad.	3.34
Ruralidad.	3.16

Tabla 3. Grado de desarrollo sugerido por empleadores para cada uno de los contenidos del Programa de Maestría.

Tal como ocurrió con la consulta a los postulantes, los empleadores valoraron como de importancia cada una de los temas, en promedio en una escala de 1 a 4 cada uno de los temas recibió una calificación superior a 3 y varios de ellos con casi cuatro, evidenciándose que para los empleadores la temática propuesta parecen relevantes.

El 100% de los empleadores desearía contar en su institución con un profesional que posea las capacidades y domine los contenidos que se especificaron en el cuestionario, 94% apoyaría a un empleado para que estudie la Maestría en Calidad y Equidad Educativa y mencionaron que los egresados de esta maestría podrían desempeñarse en las siguientes actividades:

POTENCIALES EMPLEADORES	ESPACIOS OCUPACIONALES
Trabajos en el Sector Público y Privado	Universidades Públicas y Privadas de Honduras y de la región; Direcciones Departamentales y Direcciones Distritales del Sistema Educativo Nacional. Proyectos de Educación Formal y No Formal.
Técnico Docente, asistente del Departamento de Orientación en Instituciones educativas.	Técnico docente en asistencia al Departamento de Orientación y como Docente Tutor en las escuelas públicas regulares para diseñar adecuaciones curriculares y servicios de apoyo para la Atención en los temas de equidad y calidad en el Sistema Educativo Nacional
ONG en el área de la atención a la educación.	Asistencia técnica en Proyectos y programas de educativos. Gestión y coordinación de proyectos de prevención de situaciones de inequidad en coordinación con equipos interdisciplinarios
ONG, en el área de atención a poblaciones en riesgo social.	Gestión y coordinación de proyectos de prevención y atención a la diversidad.
ONG dedicadas a la atención a los grupos étnicos	En la gestión y coordinación de programas orientados al logro de las metas del milenio y a alcanzar los niveles de educación intercultural
Centros educativos con proyectos de atención a la diversidad	Directores y Coordinadores de proyectos, asistentes de gerentes
Organismos estatales e internacionales de protección a los derechos de los niños, niñas y jóvenes	Coordinadores de proyectos, asistentes de directores, directores de proyectos
Organismos e instituciones de aplicación de Justicia	Expertos en la temática, asistentes en la Fiscalía de la Mujer, de los grupos étnicos de los niños y niñas

En resumen, se puede decir que la información recolectada con los empleadores de potenciales postulantes confirma el interés y la aprobación de una Maestría en Calidad y Equidad Educativa formulada como se presentó en el cuestionario.

IV. Conclusiones

El análisis de la información recopilada permite concluir lo siguiente:

- a. Existe una carencia en materia de formación docente en Calidad y Equidad en el grado de Maestría y los que tienen alguna formación requieren de su actualización o ha sido fragmentada y requiere de una formación integral.
- b. La apertura de la maestría en Calidad y Equidad de la Educación con un enfoque en la investigación y/ o intervención permitirá a los y las participantes poner en práctica los conocimientos y las experiencias logradas, así como la implementación de un proyecto de mejoramiento de su centro o de su contexto.
- c. Existe un mercado potencial de interesados e interesadas en la Maestría como lo evidencian los resultados obtenidos en la investigación, lo cual permitirá seleccionar aquellos participantes que reúnan las mejores condiciones para tener éxito en el programa y por ende contribuir cualitativamente en la calidad de la educación hondureña.
- d. La Maestría está orientada a desarrollar tres tipos de herramientas: teóricas, pedagógicas, metodológicas y de investigación/ intervención, además colateralmente desarrollaran las competencias de las herramientas para la educación virtual.
- e. El tener convenios firmados con InWent y el apoyo de la Pontificia Universidad Católica de Perú, ofrece una oportunidad interesante para ofrecer una maestría con las mejores condiciones tecnológicas, con el uso de la plataforma Global Campus 21 <http://gc21.inwent.org>

Bibliografía

1. Análisis de la pobreza en Honduras en: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/EXTLACREGTOPPOVANAINSPA/0,,contentMDK:20999934~pagePK:34004173~piPK:34003707~theSitePK:792203,00.html>
2. El derecho a la educación de calidad para todos en América latina en : <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.htm>
3. Conferencia Regional de educación Superior. CRES-2008 <http://www.cres2008.org/es/index.php>
4. Instituto Nacional de Estadísticas en: <http://www.ine-hn.org/>
5. PREAL, Informe de Progreso educativo de Centroamérica y la República Dominicana. Un informe de la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. PREAL -2007 en http://www.oei.es/quipu/preal_info07.pdf Consultado en marzo 2009.
6. Propuesta de posgrado en Calidad y Equidad de la educación en: <http://gc21.inwent.org/ibt/login/GC21/area=module/main/de/style=myso/paint=myso/btn=i50/es/res=ibt%253A%252Fdivision%252Fgc21%252Fsite%252Fmodules%252Fcommunity%252Fws-educacion2-es/modules/gc21/ws-educacion2-es/start.sxhtml>
<http://es.scribd.com/doc/12851159/Delors-J-Los-Cuatro-Pilares-de-la-Educacion>



Administración y Gestión Educativa desde la Perspectiva de las Prácticas de Liderazgo y el Ejercicio de los Derechos Humanos en la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio"

Juan José Pérez

Resumen

La presente investigación se realizó en el año 2010. Corresponde a un enfoque cuantitativo, transversal, con un alcance descriptivo y correlacional. La población estuvo conformada por 109 docentes de la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio". La muestra utilizada correspondió a un total de 29 docentes en los que se incluyen la directiva docente, a los cuales se les aplicó cuestionarios; para recolectar y analizar los datos requeridos en la investigación.

La recolección de datos se practicó a través de un muestreo intencionado para la directiva docente y de tipo causal para los docentes.

Se aplicó un instrumento con 51 ítems (una versión para director y otra para docentes que incluye a la subdirectora y secretaria), 31 ítems fueron seleccionados del instrumento adecuado por Vega y Zavala, 2004, pp. 138-139, 147 y es el Multifactor Leadership Questionnaire, comúnmente conocido por sus siglas como MLQ, es un instrumento desarrollado por Bernard Bass y Bruce Avolio (Bass, 1985; Bass y Avolio, 2000), con el objetivo de medir las distintas variables del Modelo de Liderazgo; y 20 ítems fueron creados, de éstos 10 para el liderazgo carismático con base en las características del mismo y 10 para la variable de derechos humanos.

Es importante mencionar que al igual que se utilizó un instrumento estándar para medir la variable de Liderazgo; también se fundamentó la medición de la variable de Derechos Humanos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la que es considerada como la normativa macro y marco que los pueblos y naciones a nivel mundial tienen para garantizar la promoción y protección de los Derechos Humanos. Así mismo fueron validados mediante una prueba piloto.

Para alcanzar los objetivos, se realizó una integración teórica, en donde se describió el proceso de Administración y Gestión; el Liderazgo; Derechos Humanos y Educación.

A lo largo de la historia hombres visionarios con el propósito de emprender mayores empresas y asegurar resultados han venido estudiando, sistematizando y mejorando la administración y gestión. Como resultado de esos estudios y la mejora continua, se han generado nuevas herramientas, estrategias que han permitido el surgimiento de nuevos modelos de organizaciones, para dar respuesta a las necesidades que demandan los cambios permanentes en la sociedad.

El éxito de estas nuevas organizaciones ha sido posible gracias al liderazgo ejercido por grandes hombres, que han estado a la altura del desafío del momento histórico que les ha tocado vivir. Pero conscientes que la tarea más difícil para estos líderes es la administración y gestión del talento humano, por la compleja naturaleza que caracteriza a las personas.

Por lo que se ha hecho necesaria la búsqueda de nuevos tipos de liderazgo que respondan a esas necesidades y que a su vez estén enmarcadas en el respeto de los derechos humanos, tal como lo señala la Constitución de Honduras en su cap. 1 Art. 59, p. 69, que "la persona humana es el fin supremo de la sociedad y del Estado." Para el análisis de resultados en este estudio, se usó estadística descriptiva y correlacional.

Antecedentes

El tema de los Derechos Humanos, ha sido una preocupación desde antes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; en nuestro país ha cobrado una vigencia sin precedentes, que se materializa con la formación de la primera generación de profesionales en el ramo, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; quienes tienen la responsabilidad social de educar y formar desde el aula de clases, a las nuevas generaciones, bajo el respeto, la convivencia pacífica, armónica y en democracia participativa.

Bajo esta perspectiva, este estudio de investigación, tuvo como propósito la construcción y reconstrucción de los saberes y prácticas sociales en el ámbito educativo, con énfasis en las prácticas de liderazgo que ejerce la directiva docente de la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio", para asegurar el respeto de los Derechos Humanos, de los docentes como actores claves del proceso enseñanza-aprendizaje, relacionado con el cumplimiento de los deberes que emanan de los respectivos derechos.

Para constatar la realidad predominante sobre lo planteado, este estudio se centró en la búsqueda de la información pertinente, para que el resultado del análisis, pueda ser útil en el futuro, y así construir Prácticas de Liderazgo, modelos de Administración y Gestión Educativa bajo el enfoque de los Derechos Humanos; promoviendo el respeto a la dignidad humana desde la academia, que es un laboratorio social donde se ensayan esas prácticas, para luego permear la sociedad hondureña, tan agobiada por el clima de irrespeto a la persona humana.

El tema de estudio: es "Administración y Gestión Educativa desde la perspectiva de las Prácticas de Liderazgo y el ejercicio de los Derechos Humanos, en la Escuela Normal Mixta Pedro Nufio".

Y el planteamiento del problema fue: ¿Cómo influyen las prácticas de Liderazgo, en el aseguramiento del ejercicio de los Derechos Humanos, de los/las Docentes de la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio"?

Objetivos:

General: Conocer cómo influyen las Prácticas de Liderazgo en el aseguramiento del ejercicio de los Derechos Humanos, de los/las docentes de la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio".

Específicos:

1. Identificar el tipo de Liderazgo que practica el Director de la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio".
2. Caracterizar las principales Prácticas de Liderazgo relacionadas con el aseguramiento del ejercicio de los Derechos Humanos.
3. Determinar la relación entre el tipo de Liderazgo y el ejercicio de los Derechos Humanos, de los/las docentes de la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio".

Para alcanzar los objetivos antes planteados se realizó una integración teórica, en donde se describe: El proceso de Administración y Gestión; el Liderazgo; Derechos Humanos y Educación.

El proceso de Administración y Gestión: alternativas exitosas para intervenir en la realidad

Las actividades de Administración son tareas fundamentales que realiza todo grupo humano organizado, las cuales hace de una forma natural, aunque

hoy en día se ejecuta conscientemente por el aprendizaje adquirido a través de los procesos de formación y construcción de nuevos conocimientos.

Para la comprensión de la administración existe una variedad de definiciones, que han ido surgiendo y cambiando a través del tiempo, según los avances científicos y tecnológicos.

Para el caso (Robbins, 1987, p. 5), plantea: "Cuando usamos el término administración nos referimos al proceso de llevar a cabo las actividades eficientemente con personas y por medio de ellas". Logrando producir los bienes y servicios en el tiempo propuesto y con la menor cantidad de recursos asignados; práctica necesaria de implementar en todas las áreas de intervención de los seres humanos.

(Chiavenato, 2000, p. 1) es de la idea que la Administración es "la conducción racional de las actividades de una organización, con o sin ánimo de lucro. Ella implica la planeación, la organización (estructura), la dirección y el control de todas las actividades diferenciadas por la división del trabajo, que se ejecuten en una organización".

Por lo que la administración es un proceso sistemático, que le ha permitido al ser humano ir mejorando las formas de producción de bienes y servicios, su comercialización, distribución y manejo adecuado de los recursos humanos y materiales para alcanzar las metas propuestas en un tiempo determinado; buscando siempre el beneficio social a través de una justa distribución de los recursos disponibles.

El Liderazgo: apertura y flexibilidad mental abierta al cambio y a la transformación permanente

Hoy en día el trabajo en las instituciones, no importando a qué rubro se dedican, implica poseer una apertura y flexibilidad mental abierta al cambio, ya que es lo único permanente, este cambio también se opera al interior y exterior de las organizaciones en función de los avances científicos y tecnológicas que influyen en las prácticas cotidianas de vida.

Para responder a estos retos que la humanidad siempre ha tenido y seguirá teniendo, se requiere de recursos humanos con competencias nuevas, novedosas e innovadoras, profesionalizadas y que se estén actualizando continuamente; a las personas que cumplen con estos criterios se les acostumbra adjudicarles el don del liderazgo.

Por lo que se les llama líderes, a quienes junto con sus seguidores crean las culturas organizacionales, y hacen posible lo imposible para otras personas sin esas características particulares. Razón por lo cual el tema de liderazgo en la sociedad tiene un valor muy importante y se ha convertido en tema de estudio permanente, en busca de respuestas.

Ahora surge la interrogante: ¿Qué es liderazgo?, resulta difícil tener un solo concepto sobre este fascinante tema, que lo han trabajado diferentes autores, de los cuales a continuación se presentan algunas definiciones; para el caso (IIPE, UNESCO, 2000, p. 9¹) señala que "El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos". Y se refiere a la capacidad de influir en los demás para incentivarlos a trabajar con sus pares.

Tipos de Liderazgo:

1. Liderazgo Carismático.
2. Liderazgo Transaccional.
3. Liderazgo Transformacional.
4. El Liderazgo Laissez-Faire.

Derechos Humanos y Educación: para promover una cultura de paz

Los derechos humanos y la educación mantienen una reciprocidad estrecha y se favorecen mutuamente. Los derechos humanos, al darle a la educación su finalidad, contribuyen a definir sus metas y contenidos. También, la educación, en tanto ámbito de construcción de sentidos y reconstrucción de legitimidades, contextualiza y define a los derechos humanos.

A lo largo de la historia las naciones del mundo han venido encaminando esfuerzos para garantizar el respeto de los derechos humanos, por la vulneración de los mismos, que se ha visto reflejada en la violación de la dignidad del ser humano.

Es por ello, que renombrados filósofos han desarrollado estudios al respecto; encaminados a sentar principios para encontrar formas de convivencia pacífica y garantizar el respeto de los derechos humanos en las sociedades, a través de la implementación de estrategias y búsqueda de herramientas que permitan la resolución de conflictos, sin tener que llegar al uso de la violencia y la

¹ Caja de herramientas: (Modulo 3.)

fuerza.

La (Organización de las Naciones Unidas, sf., p. 5). En su Declaración Universal de Derechos Humanos declara en el Art. 1: "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y consciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros". Este gran aporte para la sociedad ha coadyuvado a incrementar las garantías de libertad, justicia y paz entre las personas y naciones del mundo.

Honduras, como un Estado miembro de la Organización de las Naciones Unidas, ha implementado iniciativas para evitar las prácticas abusivas de violación a los derechos humanos. Por lo que los gobiernos han destacado en sus respectivos planes de trabajo, como prioridad que "la persona humana es el fin supremo de la sociedad y del Estado", tal como lo señala la (República de Honduras, 2007, en su Constitución en el Cap. 1 Art. 59, p. 69).

Ahora bien se puede definir los derechos humanos como "un conjunto de facultades que en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humana, las cuales son reconocidas por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional". (Pérez-Luño, 1984, p. 48. En UPN FM, 2009, p. 28).

Metodología

La investigación corresponde a un enfoque cuantitativo, porque se utilizó la recolección y análisis estadístico de datos para contestar las preguntas de investigación y probar la hipótesis establecida previamente, así como establecer patrones de comportamiento referentes al tipo de liderazgo ejercido por el director de la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio". (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Se realizó una investigación de tipo transversal, ya que se recolectaron los datos de la situación actual, para determinar cómo influyen las prácticas de liderazgo, en el aseguramiento del ejercicio de los Derechos Humanos, de los/las docentes de la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio".

El estudio fue de un alcance descriptivo, porque busca especificar y describir las características y rasgos importantes de los elementos de la muestra. También es correlacional, dado que se establecen correlaciones entre las variables que lo estructuran, y comparaciones entre los elementos de la muestra (director- subdirectora, secretaria y docentes). (Hernández y otros, 2003).

La población para la presente investigación estuvo conformada por 109 docentes, de los cuales 73 son del Género Femenino y 36 del Género Masculino, incluyendo a la directiva docente; les caracteriza el nivel de formación profesional, ya que el 100% cuenta con Grado de Licenciaturas, de los cuales el 17% tiene estudios de Post Grado (Maestrías). Cabe mencionar que buena parte del personal docente ha realizado estudios de especialidades, diplomados y pasantías en países como: Japón, Uruguay, Cuba, Perú y España. Al igual que algunos han elaborado textos inéditos y se han desempeñado en cargos en la Secretaría de Educación; por lo que cuentan con méritos profesionales calificados, lo que los convierte en un grupo homogéneo.

La muestra utilizada correspondió a un total de 29 docentes en los que se incluyen la Directiva Docente (Director, Subdirectora y Secretaria), a los cuales se les aplicó cuestionarios; para recolectar y analizar los datos requeridos en la investigación.

La recolección de datos se practicó en el ambiente natural y cotidiano, en que se desarrollan las actividades educativas; a través de un Muestreo no probabilístico: intencionado para los miembros de la Directiva y de tipo causal para los Docentes.

Según McMillan y Schumacher (2005, pp. 140-142) en el muestreo no probabilístico "el investigador toma sujetos que resultan accesibles o que puedan representar ciertos tipos de características", este tipo de muestreo presenta variantes tales como:

Muestreo intencionado: en donde el investigador selecciona elementos particulares a partir de la población que será representativa o proporcionará información sobre el elemento de interés, tal como es el caso de la Directiva Docente bajo estudio.

Así mismo el muestreo causal aplicado a los docentes, es el que permite seleccionar a los sujetos o unidades de la muestra sobre la base de ser accesibles o adecuados. Zorrilla y Torres (2005, p. 78) .

El instrumento utilizado para la recolección de datos es el adecuado por (Vega y Zavala, 2004, pp. 138-139, 147) y es el Multifactor Leadership Questionnaire, comúnmente conocido por sus siglas como MLQ, es un instrumento desarrollado por Bernard Bass y Bruce Avolio (Bass, 1985, Bass y Avolio, 2000), con el objetivo de medir las distintas variables del Modelo de Liderazgo de Rango Total desarrollado por dichos autores. El MLQ 5X Corto (Bass y Avolio, 2000) actualmente es una escala compuesta por 45 ítems que miden

múltiples variables. El cual fue traducido del inglés al español en ambas versiones (Líder y Clasificador).

El MLQ, intenta evaluar actitudes y comportamientos relacionados con estilos de liderazgo descritos en la teoría. Para lograr dicho objetivo, los autores construyeron el instrumento basándose en una escala de tipo Likert, la cual consiste en "un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones o juicios frente a los cuales se pide la reacción de las personas a las cuales se les administra" (Hernández y otros, 1994, pág. 263).

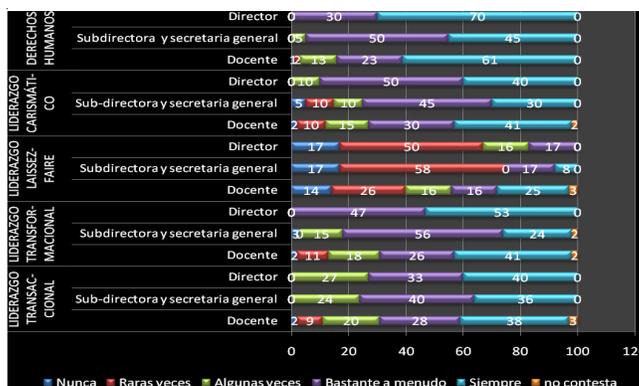
Al igual que se utilizó un instrumento estándar para medir la variable de Liderazgo; también se fundamentó la medición de la variable de Derechos Humanos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la que es considerada como la normativa macro y marco que los pueblos y naciones a nivel mundial tienen para garantizar la promoción y protección de los Derechos Humanos.

La hipótesis planteada fue: "Las Prácticas de Liderazgo influyen en el aseguramiento del ejercicio de los Derechos Humanos de los/las docentes de la Escuela Normal Mixta Pedro Nufio".

Principales Hallazgos

En el siguiente gráfico se aprecia un orden jerárquico descendente en relación al tipo de liderazgo, evidenciándose que el de mayor porcentaje es el liderazgo transformacional, luego el carismático, siguiendo en el orden el liderazgo transaccional. Cabe aclarar que se ha considerado el número de elementos muestrales (docentes) que es de 26 y 2 que representan a la subdirectora y secretaria, que al igual que los docentes están juzgando con qué frecuencia el director realiza las prácticas de liderazgo en el desempeño de sus funciones. Gráfico: Liderazgo y Derechos Humanos que practica el Director, en la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio".

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos obtenidos en la investigación. 2010.



Interpretación

Los resultados de la correlación **Director - Subdirectora, Secretaria y Docentes**, presentados en el gráfico, hacen posible establecer que tanto en la versión director como en la de docentes, se refleja una coincidencia en las respuestas, observándose consistencia entre la evaluación que hizo de sí mismo el director y las evaluaciones de su equipo.

Como se puede observar en el gráfico, los promedios de puntajes en ambas versiones tanto director como para los docentes, en las escalas del liderazgo transformacional, carismático y el transaccional, muestran valores porcentuales cercanos en sus resultados, evidenciándose que son los que más se practican por el director.

El estilo de liderazgo del director se caracteriza por presentar conductas como: estimulación Intelectual, capacidad de motivación a través de desafíos, empatía hacia sus seguidores, carismáticas/inspiracionales, perfilándose como un modelo a seguir, destacándose la relación que genera con sus seguidores al buscar instancias de involucramiento y retroalimentación, incluso más allá de las formales que provee la organización.

Con base en los resultados obtenidos se puede afirmar que el director fue juzgado por sus seguidores con un mayor despliegue de conductas en todos los estilos de liderazgo, exceptuando el liderazgo Laissez-Faire. Además, ambas fuentes fueron coherentes al momento de describirlo como preocupado de desarrollar el potencial y habilidades intelectuales de sus seguidores, buscando la innovación, depositando confianza y dirigiendo la organización hacia el logro de los objetivos y las metas institucionales propuestas.

En cuanto a la variable de derechos humanos, se puede inferir que las prácticas de liderazgo en la administración y gestión del director, garantizan el respeto de los derechos humanos de los/las docentes de la Escuela Normal Mixta "Pedro Nufio". Como se muestra en el gráfico. En donde según los resultados es calificado por el 61% de los docentes, quienes consideran que respeta sus derechos siempre, para 23% lo realiza bastante a menudo; sumado a esto la subdirectora y la secretaria consideran que lo realiza siempre en un 45% y bastante a menudo en un 50%; ahora bien el director se juzga a sí mismo que realiza esta práctica en un 70% siempre y bastante a menudo en un 30%.

Conclusiones

En el análisis de resultados se usó estadística descriptiva y correlacional. Se halló una adecuada capacidad de discriminación de los ítems. Obteniendo como resultados los siguientes, con base en los objetivos planteados:

1. Tras los resultados obtenidos en el análisis de este estudio y después de relacionar los diferentes tipos de liderazgo, el predominante es el liderazgo transformacional y con una cercana relación el liderazgo carismático y el transaccional.
2. El estilo de liderazgo del director se caracteriza por presentar conductas que facilitan respeto a cada uno de sus seguidores, así como motivación y habilidades para el pensamiento. Y deposita en sus seguidores confianza, autoridad, les brinda apoyo y reconocimiento a su labor, así como motivación a través de desafíos, empatía, perfilándose como un modelo a seguir, destacándose la relación que genera con sus seguidores al buscar instancias de involucramiento y retroalimentación, incluso más allá de las formales que provee la organización.
3. La relación entre el tipo de liderazgo y el ejercicio de los derechos humanos, ejercido por el director (transformacional) es positiva, ya que las prácticas que caracterizan este tipo de liderazgo va de la mano con los derechos humanos, por lo tanto garantizan el respeto de los mismos.
4. Se confirma la hipótesis planteada: "Las Prácticas de Liderazgo influyen en el aseguramiento del ejercicio de los Derechos Humanos de los/las docentes de la Escuela Normal Mixta Pedro Nufio". Lo que implica un aporte a la validez de contenido y de constructo del instrumento.

Bibliografía

- Chiavenato, I. (2000). *Introducción a la Teoría General de la Administración* (5a. ed.), México, D. F.: McGRAW-HILL INTERAMERICA.
- Chiavenato, I. (2002). *Gestión del Talento Humano*. Bogotá, D.C.: McGRAW-HILL INTERAMERICANA.
- Hernández, Roberto S., Fernández, Carlos C. y Baptista, Pilar L. (2003). *Metodología de la Investigación* (3a. ed.), México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE, UNESCO. (2000). *Gestión Educativa Estratégica: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Autora: Pozner, Pilar. Buenos Aires: Argentina. Recuperado el 10 de enero de 2010.
Disponible en: [educativahttp://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf)
- Lussier, Robert N. y Achua, Chistopher F. (2007). *Liderazgo: Teoría, Aplicación y Desarrollo de habilidades* (2a. ed.), México, D. F.: Thomson.
- McMillan James H. y Schumacher. Rally. (2005). *Investigación Educativa* (5a. ed.), España, Madrid: Editorial Pearson Educación, S. A.
- Organización de las Naciones Unidas. (sf.). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*: adoptada y proclamada por la asamblea general en su resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948.
- República de Honduras. (2007). *Constitución de la República*. Tegucigalpa: O.I.M.
- Robbins, S. P. (1987). *Administración Teoría y Práctica*. Naucalpan de Juárez, México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Centro Universitario de Educación a Distancia. (1990 - 1991). *Administración Educativa*. Tegucigalpa M.D.C., Honduras: Fondo Editorial.
- Vega, Carolina V. y Zavala, Gloria V. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ forma 5x corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología.
- Zorrilla, Santiago A. y Torres, Miguel X. (2005). *Guía para Elaborar la Tesis* (2a. ed.), México, D. F.: McGRAW-HILL INTERAMERICANA.



La enseñanza de la Literatura en la modalidad de educación a distancia en la Sede de Comayagua del Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Maida Rosibel Ochoa Pineda

Resumen

La Modalidad de Educación a Distancia –comúnmente conocida como EaD– presupone las bases técnicas y estrategias para la formación de un estudiante-participante autónomo e independiente, responsable de sus aprendizajes; con la tarea de los docentes de las diferentes secciones del CUED de planificar los cursos; elaborar y seleccionar los textos, materiales y guías de estudio; escoger las estrategias de aprendizaje y formas de interacción didáctica así como preparar las pruebas de evaluación, entre otras. Además, vale la pena resaltar el auge que en las últimas décadas han alcanzado los sistemas a distancia, por las posibilidades que brindan a más personas, de alcanzar un título, en este caso universitario. Los diversos estudios sobre EaD hacen énfasis en diferenciarla de la forma presencial. Al decir de Gil Rivera (2000, p. 2) “Los sistemas convencionales no satisfacen las necesidades y aspiraciones de muchos adultos que tienen compromisos familiares y de trabajo; la enseñanza cara a cara presenta diversas barreras que impiden que estos alumnos realicen sus estudios...” Por estas razones, como ya se mencionó, estudiar a *distancia* se presenta como una opción que permite a más jóvenes y adultos el acceso a la educación. Luego, con la revisión de las actuales formas de enseñanza de la Literatura en la Sede del CUED de Comayagua, se propone conclusiones acerca de argumentos tales como el rol del profesor/tutor; el grado de participación del alumno; los materiales y recursos utilizados en el proceso así como las formas de mediación o interacción docente; y finalmente las características del soporte o sede, elementos que conforman los sistemas contemporáneos de un sistema a *distancia*. Finalmente, la presente investigación se propone como un aporte a la sistematización de la labor educativa que por más de tres décadas ha realizado el CUED de la UPNFM, en la modalidad de EaD, en su responsabilidad

de la formación de formadores en la enseñanza de Lengua y Literatura a través de la Carrera de Letras y Lenguas. Dicha carrera sirve las orientaciones de Lingüística y Literatura en el Plan de Estudio 1994, actualmente en desgaste.

La incursión al campo de investigación se inició en el último periodo académico del 2008, pero el contacto es permanente por ser las Sedes de Comayagua y La Ceiba los ámbitos de trabajo de la investigadora, quien se desempeña como docente de Literatura; por consiguiente, la recolección de datos se realiza cada vez que es necesario.

Situación a investigar

En la actualidad, la educación superior o universitaria, es, en las palabras de Jacques Delors (2002, p. 162) "el principal instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad" por lo que ha aumentado su importancia y la de las instituciones que se dedican a difundirla; así, las universidades son las principales responsables de la idea del progreso, a través de la investigación, la innovación, la enseñanza y formación. La educación universitaria entonces cumple un papel decisivo en la formación de docentes por los conocimientos que está llamada a transmitir y por las habilidades y capacidades que está obligada a identificar y desarrollar en los que buscan una formación que los prepare para la vida y para el campo laboral. En la variedad de servicios que ofrecen las más importantes universidades, la oferta es la de diversas especializaciones a nivel de pregrado, postgrado, diplomados, cursos de formación a alumnos y docentes, a través de las modalidades *presencial* y *a distancia*. Esta última, objeto del presente estudio, se mueve en constante evolución y adecuación a las necesidades de cada vez más usuarios o estudiantes. Pero es necesario remontarse a los orígenes de la EaD, quien según Mena (2004) "Distintos autores remontan los orígenes..a las más antiguas civilizaciones, como la sumeria, la egipcia y la griega, y les atribuyen la intencionalidad de enseñar a distancia a través de cartas de claro contenido instructivo.. Pero yo me remitiría a finales del siglo XIX, con las ofertas de enseñanza por correspondencia que aparecen en anuncios en los periódicos desde 1800." Continúa García Aretio: "En épocas antiguas la gente aprendió en las plazas, en los teatros, en la calle, en las iglesias.. y aprendió sirviéndose de recursos orales como el cuento, el mito o la fábula, y de imágenes representadas o esculpidas en las paredes de las iglesias o en las plazas y calles de las ciudades... Los agentes que ayudaron a aprender en las más diversas circunstancias no fueron sólo los profesores de universidad o maestros de escuela sino también los padres y madres, los predicadores, los confesores, los buenos profesionales, los líderes sociales, los lectores públicos, los juglares, los cantautores, los periodistas de la radio

o televisión y los intelectuales que ayudaron a interpretar y a entender la vida" (2006, p. 1). Luego se remonta al autoaprendizaje y al aprendizaje informal como las formas tradicionales de aprendizaje que anteceden al estudio independiente y autónomo que caracteriza a las formas contemporáneas de la EaD. García Aretio, en *Un breve apunte histórico* sobre la educación denominada a distancia, abierta, no presencial, repasa las generaciones o etapas del desarrollo de la educación a distancia, que superan las tres iniciales de la innovación tecnológica señaladas por Garrison en 1989 y que se identificaban como: *correspondencia, telecomunicación y telemática* (p. 2). Taylor (2001), citado por Mena (2004, p. 19) menciona cinco generaciones: impresos, audiovisuales, tecnología satelital e informática, multimedia interactiva y sistemas de respuestas automáticas. En la década de los 70 y en los finales de los 60 (Romero Fernández y Rubio Gómez, 2004, p. 178, en la compilación de Mena), varias instituciones se dedicaron a hacer EaD en el nivel superior; otras instituciones de EaD se crearon en el seno de universidades tradicionales, como en el caso del CUED de la UPNFM.

Precisando en el tema de estudio, se llama "a distancia" por la separación física entre el docente y el alumno, o porque el componente mayoritario del proceso formativo se da a *distancia*; en el caso del CUED, la interacción es "semipresencial", es decir con el componente de presencia y distancia (Romero Fernández y Rubio Gómez, 2004, p. 175, en la compilación de Mena). La necesidad llevar la educación cada vez más al alcance de jóvenes y adultos así como la capacitación en todos los niveles y la aplicación de la información a la educación, especialmente por Internet, influye directamente en cambios significativos en el paradigma general de la educación. Esta modalidad, que ofrece sus servicios en las llamadas sedes, tal como funciona el CUED de la UPNFM, permite llegar a más rincones del país regionalizando la asistencia y acercándola a ciudades y comunidades. De esta manera, la educación superior se vuelve asequible (p. 182).

El CUED, fundado en 1978, es una Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, que trata de cumplir, en la modalidad de EaD, los objetivos de la institución, que son el formar y perfeccionar en el ámbito superior los cuadros docentes, técnicos y administrativos que la educación nacional requiere; la profesionalización de los maestros sin título docente que laboran en el Sistema Educativo Nacional; entre otros. La función de este centro universitario es la formación de docentes destinados a ocupar las plazas en los niveles de preescolar, primario y medio, e incluso educación en superior. Específicamente la carrera de Letras de la UPNFM comenzó a funcionar desde la creación misma de lo que fue la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán en 1957 y se optaba al título de Profesor de

Educación Media en Letras y Lenguas. Al efectuarse la conversión de la Escuela Superior del Profesorado en Universidad Pedagógica, en 1989, el Plan sufrió una nueva transformación y se otorga el título de Profesor de Educación Media en Letras en el grado de Bachiller Universitario. Pero a partir de 1994 se ejecutó una nueva reforma en el Plan de estudios, que incluye la introducción de dos orientaciones para el estudiante de Letras: lingüística y literatura y se cambió el título a Profesor de Educación Media en Letras en el Grado de Licenciatura con orientación en lingüística o literatura. Actualmente se está en proceso de ejecución de la nueva reforma, es decir Plan 2008, el Profesorado en la Enseñanza del Español, en el Grado de Licenciatura, en donde no existen más la separación en las orientaciones. Finalmente es de considerar que los estudiantes de Literatura de la Sede de Comayagua provienen en su mayoría, de los departamentos de Comayagua, Francisco Morazán, El Paraíso, Olancho, La Paz, Lempira, Intibucá, Copán, Santa Bárbara, Cortes y Yoro. También se da la movilidad de estudiantes de las sedes de La Ceiba y Choluteca en busca de mejores oportunidades en los horarios.

Objetivo General

Conocer los mecanismos, formas y procedimientos en que se desarrolla el proceso de enseñanza de la Literatura en la Carrera de Letras y Lenguas en la Sede del CUED de Comayagua y la manera en que se comportan y relacionan los componentes, es decir, el profesor o tutor, el alumno o participante, la forma de mediación o interacción didáctica, los materiales o recursos y el soporte o sede en la modalidad de educación a distancia.

Objetivos específicos

1. Explicar las funciones del profesor o tutor de Literatura así como el desenvolvimiento del alumno o participante del programa.
2. Relacionar las formas de mediación o interacción didáctica con los materiales y recursos utilizados en la enseñanza de la Literatura en el proceso de EaD.
3. Establecer relaciones entre los componentes de la modalidad de educación a distancia, el profesor o tutor, el alumno o participante, la forma de mediación o interacción didáctica, los materiales o recursos y el soporte o sede en la enseñanza de la Literatura en el CUED de Comayagua.

Preguntas de investigación

Las preguntas que orientan esta investigación son:

1. ¿Cuáles son las funciones del profesor o tutor de Literatura en la modalidad de EaD en la Sede de Comayagua?
2. ¿Cómo se desenvuelve el alumno o participante del programa?
3. ¿Cómo se relacionan las formas de mediación o interacción didáctica con los materiales y recursos utilizados en el proceso?
4. ¿Cómo se relacionan los componentes de la modalidad de educación a distancia, el profesor o tutor, el alumno o participante, la forma de mediación o interacción didáctica, los materiales o recursos y el soporte o sede en la enseñanza de la Literatura en el CUED de Comayagua?

Metodología

Para los fines de esta investigación, se tomó en cuenta la enseñanza de la Literatura en la modalidad de EaD y en vista de las características de la indagación y los datos obtenidos hasta hoy, el método de investigación es **cualitativo** pues se refiere al comportamiento (Strauss y Corbin, 1990, p. 17, en Paz Sandín, 2003, p. 121), al funcionamiento organizativo, a las relaciones e interacciones entre los elementos de un proceso de educación a distancia. Dicho enfoque conlleva en la actualidad, un proceso inductivo mediante el ingreso al ambiente o campo de la investigación en un proceso recurrente y permanente de recolección de datos, como es propio de una investigación en proceso.

Los objetivos y las interrogantes aquí planteados son enunciativos y constituyen el punto de partida de la investigación ya que se quiso conocer y describir, a mayor profundidad, la situación actual de la enseñanza de la literatura en la modalidad de la EaD en la Sede de Comayagua en cuanto al rol del profesor o tutor, la participación del alumno, las formas de interacción o mediación didáctica, los materiales y recursos utilizados así como las características del soporte o institución, aquí llamada "sede". De esta forma, el planteamiento es expansivo pues ha conllevado al enfoque de conceptos relevantes de acuerdo con los hallazgos del estudio, en torno a los aspectos anteriormente mencionados, fundamentados en la teoría y con base en la experiencia de la propia investigadora.

Los participantes y su entorno son los objetos más importantes en la presente investigación narrativa y el objetivo es la descripción de los mecanismos, formas y procedimientos en que se está desarrollando el proceso de enseñanza de la literatura y la manera en que se comportan y relacionan los participantes y los demás elementos propios e indivisibles de una modalidad de EaD. Actualmente las "visitas" o sesiones se realizan en el local del Instituto Nazaret, ubicado en el centro de la ciudad de Comayagua, cabecera del departamento

del mismo nombre, que a su vez se localiza en el Valle de Comayagua, en el corazón de Honduras, América Central.

Los datos obtenidos provienen de entrevistas, observaciones directas, cuestionarios, reuniones con grupos focales, recolección de documentos, entre otros, para identificar los datos valiosos que han servido para el posterior análisis.

El planteamiento del problema se ubica en el propio contexto y se han revisado todos los aspectos a investigar en el propio campo de estudio (Güity, 2008).

Ya elegido el ambiente, se inició el proceso de investigación en el III Periodo académico 2008 y continuó en los subsiguientes periodos académicos del año 2009. El diseño de investigación prevé además, el retorno al ambiente de investigación cuantas veces fuera necesario.

Han sido identificados como participantes en la investigación, los docentes de la orientación de Literatura y a estudiantes inscritos en las asignaturas de dicha especialidad. A la vez se clasificó como participantes expertos a los docentes, quienes generan información precisa sobre la forma de cómo se está enseñando la Literatura; estudiantes de inicio, intermedios y de final de la carrera y los grupos de enfoque, que están constituidos por un grupo de docentes y otro de estudiantes.

La etapa de la inmersión total, cuyo contacto es más cercano y más intenso (Flick, 2007, p. 68) implicó una serie de actividades destinadas a la observación de los eventos que ocurren en el ambiente; al establecimiento de vínculos con los participantes; a la adquisición del punto de vista interno con respecto a la propia experiencia docente en la enseñanza de la Literatura; a la recolección de los datos sobre conceptos, formas de expresión, esquemas, planes y programas, materiales de estudio, jurnalizaciones, estrategias y actividades propias de la docencia así como de extensión e investigación, y en fin, reflexionar sobre las vivencias y experiencias presentes en el proceso de enseñanza en mención.

Los instrumentos utilizados para los fines de la recolección de los datos de la presente investigación, se describen así: Diario de anotaciones de campo, (Bonilla, p. 5), Diagnóstico inicial, Observaciones estructuradas del desarrollo de visitas o tutorías, Entrevistas estructuradas, con pautas de preguntas abiertas, con cuestionario -cédula de la entrevista- administrado por la entrevistadora (Reyes Bello, 2008), Sesiones en profundidad o grupos de enfoque y datos provenientes de documentos, registros y materiales. En vista de que en esta indagación cualitativa la mayor riqueza de datos se ha

obtenido de la observación durante la inmersión en la propia Sede y de las entrevistas a los docentes y estudiantes y debido a la variedad de estas fuentes de información, se hará triangulación de datos, para un mayor sentido de entendimiento del tema a investigar, que si se aplicara solamente un instrumento. La triangulación se realizará de acuerdo con la información proporcionada por los participantes, de acuerdo con las categorías de análisis en cuanto a coincidencias y contrariedades (Carpio, 2006) relacionadas con las opiniones de los docentes de literatura en cuanto a su desempeño docente; las opiniones de los estudiantes participantes en cuando a cómo reciben la enseñanza por parte de los docentes y la verificación de la investigadora de los anteriores datos confrontados con la teoría. Rodríguez Gómez (1996) en Paz Sandín (p. 139) propone cuatro fases en el proceso de investigación, que han sido adaptadas en la presente indagación: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

Los segmentos de análisis se examinarán por contraste, frecuencia, comparación, relación, etc. La comparación se hace en forma constante conectando conceptualmente los datos de las diferentes unidades y generando categorías que han ido surgiendo en el proceso.

La posición en cuanto a la revisión de la literatura ha sido de fundamentación teórica pues ha servido a la investigadora para establecer los parámetros y definir las categorías, además se ha analizado variados trabajos previos e investigaciones realizadas sobre procesos de EaD a nivel superior, que han contribuido, hasta hoy, a la construcción del planteamiento y la perspectiva teórica. Este tipo de investigación corresponde a indagación **narrativa-descriptiva** ya que se ha recolectado datos basados en las experiencias propias de los docentes y estudiantes. El producto final del estudio (Carpio, 2006) lo constituyen los datos obtenidos a partir de descripciones literales completas del asunto a estudio y de las características contextuales del escenario donde se protagonizan las acciones. Es inductivo porque las generaciones, conceptos, categorías y teorías, entre otras, que aquí se reportan, emergen del examen concienzudo de la información, vinculando ésta con el contexto mismo donde se produjo la recolección de los datos.

Conclusiones

En forma preliminar, se propone las siguientes conclusiones, resultado de los hallazgos de la investigación en proceso:

1. El docente de EaD o tutor no siempre conoce los principios, teorías y metodologías de la EaD pero se encarga de preparar los contenidos, las guías didácticas; de realizar la función tutorial en una forma mixta: presencial y a distancia y de elaborar los instrumentos de evaluación, aplicarlos y revisarlos.
2. El alumno o participante del sistema, en su mayoría adulto con familia a cargo y/o docente en servicio, al inicio del proceso de EaD no está suficientemente informado de las características de la modalidad pero es autónomo en la gestión de su propio aprendizaje.
3. Las formas de mediación o de interacción didáctica que predominan en la enseñanza de la Literatura conllevan una variedad de estrategias que van desde la exposición magistral hasta los proyectos de aula, que se realizan durante la tutoría o *visita*, pero la mayor parte del trabajo es realizado en casa.
4. Los textos y materiales en su mayoría son diseñados por especialistas de la Sección de Letras y Lenguas y son de carácter obligatorio; se utiliza además textos literarios y materiales complementarios pero dichos materiales presentan baja calidad en la reproducción o edición, produciendo quejas de parte de los participantes y muchas dificultades en el logro de los objetivos.
5. El Soporte o sede en donde se realiza la interacción didáctica no cumple con los requerimientos didáctico-pedagógicos para la mediación, produciendo quejas e insatisfacción por parte de los participantes.
6. Con el presente estudio se pretende contribuir con la sistematización del proceso de EaD por parte del CUED de la UPNFM a treinta y dos años de labor ininterrumpida en su contribución a la formación de formadores para la educación nacional así como que dicho estudio sirva de base para otros estudios relacionados y proyectos educativos para el mejoramiento del sistema de EaD, particularmente en la formación de docentes de Lengua y Literatura.

Bibliografía

Gil Rivera, María del Carmen. (13 de marzo 2008). Reseña de Educación a distancia. De la teoría a la práctica de Lorenzo García Aretio. En *Perfiles Educativos*, abril-junio 2000, número 88, Universidad Nacional Autónoma de México (On line). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13208807.pdf>

Delors, J. (2002). *La educación encierra un tesoro*. Quito: UNESCO.

Castro, Verónica. (19 de mayo de 2004). Marta Mena: La Evolución de la Educación a Distancia. Educar El portal educativo del Estado argentino. (On line). Disponible en: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/marta-mena-la-evolucion-de-la.php> el 24 de abril de 2011.

García Aretio, L. (2006, julio). El aprendizaje fuera de la escuela. *Boletín BENED*. (On line), 7. Disponible en <http://www.uned.es/cued/boletin.html>

García Aretio, L. (2007, junio). Un breve apunte histórico. *Boletín BENED*. (On line), 6. Disponible en <http://www.uned.es/cued/boletin.html>

Mena, Marta. (2004). *La Educación a Distancia en América Latina-Modelos tecnologías y realidades*. Buenos Aires: ICDE-UNESCO.

García Aretio, R. (2007, noviembre) Educación presencial/no presencial". *Boletín BENED* (On line). En <http://www.uned.es/cued/boletin.html>

Sánchez Peralta, F. (2007, septiembre). Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia. *Revista Acción Educativa* (On line), 5. Disponible en <http://www.uasnet.mx/cise/rev/index.html>

Arambicia Herrera, M. y H. Pérez San Martín. (2002). Antecedentes Conceptuales, Tecnológicos y Pedagógicos para la Propuesta de un Modelo Educativo a Distancia". *Revista de Estudios Pedagógicos* (On line), 28. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100009&Ing=es&nrm=iso

Secretaría de Educación. (2002). *Currículo Nacional Básico*. Honduras. *Plan de Rediseño de la Carrera de Letras*, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Versión 2007). Documento no aprobado ni publicado.

Sandín Esteban, María Paz. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill/INTERAMERICANA.

Güity, Sonia. (2008). *Apuntes del Taller de Tesis (Notas no revisadas por la autora)*. Tegucigalpa: Unidad de Postgrado-UPNFM.

Flick Uwe. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: MORATA, S. L.

Bonilla, Víctor H. (2008). *Los Diarios de Campo: herramienta para la recolección de datos* (On line). Disponible en: <http://www.fed.ac.cr/Vcongreso/Documentos/Ponencias/Ponencia-Victor.doc>

Reyes Bello, Isadora (2008). *Métodos de recolección de datos* (On line). Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos16/recoleccion-datos/recoleccion-datos.shtml>

Carpio, Zulia. (2006). *Estrategias de aprendizaje* (On line). Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos38/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje2.shtml?monosearch>

Trayectorias de Inserción Laboral de las y los Graduados de la Carrera de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el Sistema Educativo Nacional

*Suyapa Padilla S**

Florencia Rivera

Martha Lanza

Astrid Montero

Resumen

La presente investigación analiza la problemática para la inserción laboral de los graduados** de la carrera de Educación Especial de la UPNFM de Honduras en el sistema educativo nacional desde un enfoque cualitativo y dinámico.

La investigación se ha realizado en el año 2010 a partir del análisis de las trayectorias laborales derivadas de la aplicación de un Cuestionario de Inserción Laboral a una muestra de 25 graduados y graduadas. Estos resultados se triangularon con el análisis de un grupo focal y dos estudios de caso con lo que se construye una tipología sobre las trayectorias laborales de las y los graduados, de acuerdo a las estrategias de inserción laboral, la ley de ejercicio profesional del magisterio y las condiciones propias del campo así como una propuesta de estrategias de abordaje para la problemática laboral de esta área profesional.

I Antecedentes del problema

La problemática de la inserción de graduados en el mundo del trabajo es de vigencia permanente en las Instituciones Educativas, como parte de un campo de políticas y prácticas que además hoy es evaluada por las regulaciones de la Educación Superior. Los estudios sobre inserción laboral de graduados, implementados desde hace tiempo en diversos países, constituyen un enfoque de evaluación externa de la educación y la formación (Peiró, 1993). La evaluación de proyectos o sistemas de formación profesional generalmente

*PhD Investigador Principal

**Con el término de graduados se abarcará a ambos géneros, femenino y masculino.

se orientan a medir la eficacia en términos de desempeño académico de los estudiantes egresados y/ o de los graduados. Estos estudios reúnen información sobre los graduados recientes en relación a su inserción en el trabajo, las condiciones de entrada y su relación con el empleo, desempleo y subempleo; que permiten disponer de información detallada sobre las relaciones entre nivel de formación y empleo vista desde las condiciones estructurales (Moreno, Gallart y Cernuti, 1993).

La inserción laboral de los graduados resulta un tema complejo, concentrar la atención en dicha problemática, implica integrarla dentro del contexto macro y micro-social en el cual se desenvuelve. El contexto macro está caracterizado en la actualidad por el deterioro de las relaciones laborales, la caída de la demanda laboral, y una tendencia creciente hacia la precarización laboral. El contexto micro-social, aborda el perfil particular de una carrera específica, en este caso, la carrera de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Los estudios sobre inserción laboral de graduados constituyen un enfoque de evaluación externa. Por tal motivo la perspectiva adoptada revela un interés teórico actual al ofrecer elementos para evaluar la pertinencia de la formación que ha impartido la institución formadora. Asimismo, comporta un interés práctico, ya que permite revisar aspectos del perfil de salida propuestos en el plan de estudios como: la articulación entre la enseñanza teórica y la práctica, competencias generales y específicas de la formación relacionadas con la pertinencia social de la carrera como así también la capacidad de reformular la formación de acuerdo a los cambios de la realidad socio-cultural (Gallart y Jacinto, 1995).

La Situación de la Educación Especial en Honduras: Desafíos y necesidades

La Constitución de la República en su contexto de Estado benefactor, establece en el Artículo 169 que el Estado sostendrá y fomentará la educación de los "minusválidos". Este contrato social no ha sido cumplido y cada vez más son las organizaciones privadas de desarrollo las que toman el control sobre el campo. Según los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares con Propósitos Múltiples de Septiembre 2002, hay en Honduras 177.516 personas con discapacidad lo que representa una prevalencia de 26,5 % (por mil). El número de niños y niñas con discapacidad entre 7 y 13 años, asciende a un total de 21,000, de los cuales solo un 50% asisten a la escuela primaria (en su gran mayoría en el sector público sin beneficiarse de una atención específica), aproximadamente el 5% recibe apoyo de parte de un Centro de Rehabilitación. (Encuesta Permanente de Hogares, 2002).

Este hecho contrasta con lo especificado en la Ley de Educación, en su capítulos I artículos 52, 53, 54, 55, 56, 57 y Capítulo II, artículos 58,59, que están dirigidos hacia la Educación Especial de niños/jóvenes y adultos en instituciones especializadas o en los centros regulares, públicos o privados y al marco de acción de Educación para Todos que enfatiza el derecho a la educación de los grupos vulnerables.

No obstante la Secretaría de Educación aporta al presupuesto de algunas instituciones de Educación Especial y ha dotado de plazas a otras. En total existen en el país cerca de 45 organizaciones privadas dedicadas exclusivamente al campo de la Educación Especial. Por otro lado, después de crear las Aulas Recurso en el año 1986, éstas han ido desapareciendo sin que exista otra estructura de atención en el sistema educativo formal para viabilizar las acciones de atención a la diversidad que se demanda en las Metas del Milenio de las Naciones Unidas y en el Plan Nacional de Educación Para Todos, marco referencial de los Planes de Educación de los últimos años (SE, Plan EFA, 2003).

La Formación de Recursos Humanos para la Educación Especial

En 1985 se funda la Carrera de Educación Especial en la UPNFM con un Plan de estudios correspondiente a carrera corta de dos años de duración. Esta carrera nace bajo el convenio de formar maestros para las Aulas Recurso establecidas por el Ministerio de Educación, dotándose de becas de estudio a tiempo completo a los primeros 35 estudiantes, En 1990 se pasa al Plan de Bachillerato y en 1994 al Plan de Licenciatura. Para el año 1990 la UPNFM había formado 145 profesionales de Educación Especial bajo la modalidad presencial (PROSEG Educación Especial, 2010).

Posteriormente se funda la carrera corta de 2 años en el PREUFOD (Programa Universitario de Formación Docente) con el Grado de Técnico Universitario el que luego se convierte a su vez en una Licenciatura. Para el año 2003 se habían graduado 488 personas de este programa.

En 1994 la Universidad Nacional Autónoma de Honduras UNAH, crea en la Carrera de Pedagogía la Orientación de Educación Especial con énfasis en Retardo Mental y Problemas de Aprendizaje. Actualmente cuenta con carreras cortas en Terapia funcional, Lenguaje de Señas y Formación de Intérpretes.

II. Marco Teórico

Teorías Explicativas de la Relación entre Formación y Empleo

Teoría del Capital Humano o Enfoque de la Mano de Obra

Las metodologías que hasta ahora se han desarrollado para analizar las relaciones entre los diferentes tipos y niveles de especialización de los recursos humanos, por una parte, y la evolución de los sistemas escolares, por la otra, pertenecen a dos géneros distintos. Por un lado existen las que corresponden al llamado "Enfoque de la Mano de Obra" y, por el otro, las correspondientes al enfoque de la "Rentabilidad de las Inversiones en Educación" (Parnes, 1962). La primera, parte de una teoría que intenta predecir la productividad del sistema económico (es decir, el valor agregado por persona económicamente activa) a partir del perfil de los recursos humanos. Esta teoría ha sido expresada, con mayor frecuencia, como relaciones directas (aunque no necesariamente homogéneas) entre las dosis relativas de personal con cierto grado de cualificación, y el valor agregado (en promedio) por trabajador económicamente activo. El enfoque de la mano de obra se deriva, a su vez, de la constatación de que el crecimiento económico no puede ser explicado exclusivamente por los aumentos en las inversiones de capital físico, ya que también interviene, en el mismo proceso, el llamado "Factor Residual" (que debe su nombre a la forma en que fue descubierto). Sin embargo, los investigadores no han sido capaces de identificar con precisión los componentes de este factor; sólo han podido hacer diversas conjeturas al respecto.

De los análisis sobre este enfoque se deduce que, si bien es cierto que la hipótesis que relaciona la estructura de la mano de obra con la productividad ha recibido algún apoyo estadístico, no es menos cierto que hasta ahora no ha sido posible cuantificar fehacientemente la contribución de la educación a la productividad.

Alternativas a la Teoría del Capital Humano

El punto de partida de estas teorías sobre el mercado de trabajo es el opuesto a la teoría neoclásica. En efecto, las teorías dualistas postulan que el nivel del salario en la economía capitalista, o sea la retribución al factor trabajo en la producción, no depende de la interacción de la oferta y la demanda de trabajo en un mercado de libre competencia, sino de las características propias de cada trabajo. Estas características pueden ser consideradas como técnico-económicas y como socio-políticas, correspondiendo, entonces, a dos versiones distintas de esta teoría (Muñoz Izquierdo, 1995). La versión llamada del "Dualismo Tecnológico" postula que la productividad laboral es una función directa y proporcional de la composición tecnológica del trabajo, generalmente medida en términos de la relación capital/trabajo en el proceso productivo.

Las diferencias entre la capacidad productiva de las diversas firmas y sectores económicos dependen, entonces, de la composición tecnológica de la producción. De aquí surge el dualismo económico, así como el desarrollo desigual, entre las firmas con capital extranjero y las firmas nacionales; entre el centro y la periferia del sector manufacturero; y entre este sector en su conjunto y otros como el de servicios agrícolas o el de los servicios de extracción. Bajo este enfoque el aumento del nivel educativo en la fuerza de trabajo no contribuye directa ni independientemente al mayor desarrollo económico ni a la generación de más oportunidades de empleo, ni al aumento del nivel de remuneración del trabajo. La educación se convierte, así, en un mecanismo que regula el acceso a las oportunidades de empleo del sector moderno de la economía, y dentro de éste, a los mejores trabajos en la estructura ocupacional. Dentro de la competencia en el mercado laboral, para conseguir los mejores trabajos, el mayor nivel de logro educativo confiere una ventaja comparativa, la cual es mayor en la medida en que los empleadores prefieren utilizar a trabajadores más escolarizados, entre aquellos que están dispuestos a desempeñar los mismos empleos. La demanda social por educación es, así, la expresión de una valoración y de las consiguientes expectativas de movilidad socio-ocupacional, a través del logro de mayores niveles de escolaridad.

La Teoría de la Segmentación del Mercado Laboral

Esta teoría se deriva de las teorías dualistas, y también se basa en el papel desempeñado por las características propias de cada empleo en la determinación de los salarios y de la productividad atribuida a la fuerza laboral. Sin embargo, la teoría de la segmentación difiere de las teorías dualistas en cuanto a que le atribuye un papel predominante a la necesidad histórica que tiene la clase capitalista de ejercer un "control social" sobre el proceso productivo, al determinar la formación de las características del empleo. En la teoría de la segmentación, la unidad de análisis no es tanto la conducta del individuo, ni las tasas diferenciales de productividad, sino los intereses objetivamente diferentes de grupos o clases sociales con respecto a las relaciones sociales de producción, las cuales son mediatizadas, en la sociedad capitalista, a través del mercado de trabajo (Muñoz Izquierdo, 1995). En este contexto, la demanda social por educación puede adquirir formas particularistas en la medida en que se genera un mercado educativo especial para los diferentes grupos socioeconómicos.

El concepto de trayectoria

El término de trayectoria se refiere, en el ámbito de la educación y del mundo

del trabajo a las distintas etapas que vive el individuo después de finalizar su formación en una determinada profesión o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, económico y social. Buontempo (2000) señala que la vida de los individuos transcurre en el tiempo histórico y en el espacio social, como un trayecto con una sucesión de posiciones sociales que implican cierta reconversión /reproducción de su capital patrimonial. En particular, las trayectorias laborales permiten conocer a través de los actores, la forma en que se construyen las actividades específicas que éstos realizan, la ubicación física de la ocupación, el papel de las instituciones, las redes institucionales, los tipos de empleo, el destino que se le da a los ingresos; así como la forma en que los actores se apoyan en el capital social y cultural, y en las instituciones que le proporcionan soporte al proceso de ingreso al mundo del trabajo. El interés teórico está orientado por los aportes de la sociología laboral, la psicología del trabajo y de las profesiones.

Vargas (2000) describe la trayectoria como la "sucesión de actividades de desarrollo que implican una educación formal e informal, una formación y una experiencia laboral idóneas que conducen al individuo a puestos de mayor jerarquía. Este concepto se complementa con la forma en que la reconstrucción de las trayectorias permite recuperar el bagaje de saberes, habilidades y destrezas adquiridas por el graduado o trabajador en el desarrollo de su vida profesional.

III. Objetivos de la Investigación

1. Describir las trayectorias laborales de los graduados universitarios de la carrera de Educación Especial
2. Valorar, a partir de las trayectorias laborales, cómo se configura el proceso de inserción laboral de los graduados de Educación Especial como campo profesional particular.
3. Generar propuestas de actuación institucional a partir de las condiciones investigadas

IV. Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las variables relacionadas con las estrategias de inserción laboral que permiten lograr la inserción profesional de los graduados de la carrera de Educación Especial?
2. ¿Cómo se caracteriza el campo laboral de los graduados de la carrera de Educación Especial?
3. ¿Cuáles son las alternativas institucionales para mejorar la inserción

laboral de los graduados de la Carrera de Educación Especial?

V. Estrategia Metodológica

A. Método: La investigación tiene un abordaje cualitativo, que constó de la aplicación del Cuestionario sobre Inserción Laboral a 25 graduados (as) en el marco de un Encuentro de Graduados (as) de la Carrera de Educación Especial y la realización de dos estudios de caso.

Este abordaje permitió conocer las particularidades del mundo del trabajo desde la perspectiva de los propios graduados/as, así como el sentido que ellos y ellas otorgan a los diferentes factores que inciden en sus respectivas trayectorias.

B. Unidad de Análisis

La unidad de análisis está compuesta por la trayectoria laboral de 25 graduados universitarios de la Carrera de Educación Especial.

C. Instrumentos

Se llevó a cabo una prueba piloto de una guía de preguntas sobre inserción laboral con cinco graduados seleccionados intencionalmente por su conocimiento del campo de la Educación Especial. De esta muestra intencionada se procedió a realizar un Encuentro de Graduados, siguiendo el efecto de bola de nieve, en el que se aplicó un Cuestionario de Inserción Laboral a los 25 graduados participantes en el Encuentro. Posteriormente se llevaron a cabo dos Estudios de Caso tomando en cuenta la representatividad de los mismos.

VI. Análisis de Resultados

El análisis se centró en la forma en que las diversas estrategias operan en las trayectorias laborales, en el tipo de trayectorias generadas y en las opiniones de los graduados en relación a las alternativas de mejoramiento de las trayectorias de la inserción laboral, siguiendo la tipología de Lastra y Campusano (2004): trayectorias planas, trayectorias ascendentes, trayectorias descendentes.

Primer nivel de análisis:

En este primer nivel de análisis encontramos que la muestra de graduados se caracteriza por ser predominantemente femenina, en edad productiva laboral mayor de 26 años y con titulaciones de ingreso como Maestros de Educación Primaria en porcentaje mínimo inferior al de otras titulaciones: Bachiller en Ciencias y Letras, Bachiller Técnico Industrial y Secretaria Comercial. (Tablas 1-3)

Segundo nivel de análisis:

Tabla 4. Caracterización de Trayectorias de Empleo de la muestra total

Trayectoria Plana			Trayectoria Ascendente			Trayectoria Descendente		
Oficial	Privado	Independiente	Oficial	Privado	Independiente	Oficial	Privado	Independiente
10	5	0	1	5	1	0	3	0

Se encuentra que la frecuencia de Trayectorias Planas es superior a las Trayectorias Ascendentes en un 50% y a las Descendentes en un 75%. Este resultado expresa que la mayoría de los graduados de la muestra evoluciona profesionalmente sin mejoras significativas en su estatus profesional. Para las Trayectorias Ascendentes, logran mejorar su estatus uno de los casos en el sector Oficial, cinco casos en el sector Privado y un caso en el sector Independiente. Este resultado señala que en estos casos los graduados lograron insertarse en puestos relacionados directamente con su perfil profesional, mejorando su estatus y/o ingresos. También muestra mayor incidencia de evolución profesional en el sector privado.

Las Trayectorias descendentes se ubican primordialmente en el sector privado, lo que contrasta con el resultado anterior por lo que se deduce que el sector privado es tanto un contexto de evolución como de involución profesional para la muestra de graduados de Educación Especial.

Tercer Nivel de análisis:

Tabla 5. Tipos de empleo una vez obtenida la Licenciatura

Sector Oficial	Sector Privado	Sector Independiente
Maestro de grado	Maestro de educación especial	Tutorías de reforzamiento
Consejero	Consejero	Evaluador de problemas de aprendizaje
Docente de Educación Superior	Jefatura de Proyectos	Director y dueño de Guardería Infantil
	Coordinador de Servicios de Educación Especial	
	Capacitador	

el sector privado el que se está constituyendo en un nicho en crecimiento para el campo de la Educación Especial. Debe mencionarse que aunque la variedad de empleos es mayor no necesariamente implica ingresos significativos para el graduado de Educación Especial en comparación con empleos similares en este sector. El sector oficial no está abriendo ningún tipo de nuevas oportunidades laborales a los graduados, excepto en algunos casos de docencia en educación superior que ofrecen ambas universidades públicas para los graduados que hayan completado estudios de maestría.

En los cargos de consejero en el sector público han podido insertarse algunos graduados con el título inicial de Maestro de Educación Primaria y los otros requisitos exigidos por el Estatuto del Docente para concursar por este puesto.

En los últimos planes de Fortalecimiento a la Educación presentados por la Secretaría del ramo, aunque se reconoce el hecho de las necesidades especiales en la población escolar, se plantea como solución a esta problemática el acompañamiento de voluntarios de las iglesias como encargados de atender el reforzamiento académico en la educación básica.

En cuanto al sector Independiente, los resultados señalan que éste presenta oportunidades de autoempleo para aquellos graduados con competencias de emprendimiento y a la vez con los suficientes contactos personales y profesionales para lograr mantener un flujo de ingresos más o menos permanente. Sin embargo este sector es el que hasta ahora muestra menores ingresos y estatus profesional que los dos anteriores.

Como estrategias de inserción en el empleo los graduados señalan en primer lugar el colocar curriculum en diversos centros, utilizar los contactos personales y profesionales así como los familiares para ubicar oportunidades de empleo. Se describen como facilitadores para ser contratado el demostrar excelencia académica, cierta experiencia en diseño de proyectos así como el manejo del idioma Inglés y poseer competencias en informática.

Cuarto nivel de análisis:

Tabla 6. Grado de satisfacción de los graduados en relación a la formación recibida en la Carrera de Educación Especial

Alto		Medio		Bajo	
f	%	f	%	f	%
23	98	2	2	0	0

La mayoría de los graduados de la muestra señala sentirse muy satisfechos con la formación recibida en la carrera de Educación Especial. Sólo un 2% señala un nivel medio de satisfacción relacionándolo con las dificultades para la inserción laboral. Las competencias más reconocidas como muy satisfactorias son las obtenidas en las asignaturas de Creatividad, Disciplina con Dignidad, Prevención y Manejo de Crisis, Orientación Vocacional, Estrategias de Evaluación en Educación Especial, Orientación Familiar y Comunitaria, Problemas de Lenguaje y Atención al Niño en Edad Escolar.

Sin embargo se enfatiza que esta formación no es suficientemente reconocida en el ámbito nacional y que existen muchos prejuicios y obstáculos legales y sociales para dar el estatus profesional al graduado de Educación Especial. Por esta razón la satisfacción con la inserción laboral es inversa al resultado anterior, encontrando una mayoría insatisfecha.

Quinto nivel de análisis

Tabla 7. Propuestas de solución a la problemática laboral

Referentes a la Organización y Colegiación Profesional de los Graduados de EE	Referentes a incorporar estructuras legales y presupuestarias para el puesto del Educador Especial	Referentes a visibilizar y socializar el rol del Educador Especial haciendo alianzas y labor de extensión en el sector oficial y con las ONGs
49%	36%	15%

La mayoría de las propuestas de solución se ubican en torno a las estrategias de tipo organizativo y normativo pues se consideran los principales obstáculos que impiden la inserción laboral de los graduados, particularmente en el sector oficial. Aun cuando sólo un 15% de propuestas están referidas a la socialización del rol del Educador Especial, se considera que éstas complementan las anteriores y no deben dejarse de lado en la estrategia general.

Sexto Nivel de análisis: Estudios de caso

Los estudios de caso revelan que las Trayectorias laborales de los graduados de la carrera de Educación Especial al sistema educativo oficial están determinadas por las condiciones normativas en primer lugar (poseer o no el título de Maestro de Educación Primaria como base) y por la falta de una estructura propia de la Educación Especial dentro del sistema público.

VII. Conclusiones y Recomendaciones

- La inserción profesional de los graduados de la carrera de Educación Especial se evidencia en tres tipos de Trayectorias Laborales: Trayectoria Plana o estable, Trayectoria Ascendente y Trayectoria Descendente.
- La mayoría de los graduados de la muestra estudiada presenta una Trayectoria Plana indicando una evolución profesional sin mejoras significativas en su estatus profesional, encontrándose una Trayectoria Ascendente poco frecuente.
- El sector oficial ofrece mínimas oportunidades de inserción laboral a los graduados de Educación Especial como tales, presentando obstáculos de tipo legal por no ser considerados en el Estatuto del Docente Hondureño.
- El sector privado ofrece la mayor variedad de oportunidades laborales sin mejoras significativas de estatus y/o de ingresos. De la misma forma en el sector privado se presentan las trayectorias de tipo descendente reflejando involución profesional.
- Las estrategias de inserción laboral más utilizadas por los graduados incluyen la colocación de hojas de vida y el uso de contactos personales y profesionales. Debido a los obstáculos normativos no pueden acceder a puestos de Educadores Especiales vía concurso.
- Las condiciones laborales para los graduados de Educación Especial identificadas en este estudio describen un escenario de incertidumbre profesional en general y en el sector educativo oficial en particular, que es el sector más requerido de estos profesionales por su alto índice de reprobación y bajo rendimiento escolar.
- Las propuestas de solución a esta problemática laboral por parte de los graduados refleja en primer término la necesidad de acuerparse en una estructura organizativa que les permita acceder por la vía del concurso a los puestos para los cuales fueron preparados y resolver los obstáculos normativos que impiden este derecho. Se propone además, el elevar la visibilidad del rol del Educador Especial encontrando espacios para la socialización de su labor, estableciendo alianzas con ONGS del sector discapacidad y realizando prácticas en escenarios escolares de todo el sistema educativo oficial principalmente, además de instituciones del sector privado.
- Se recomienda dar seguimiento conceptual y operativo a las conclusiones de este estudio a fin de prevenir la precarización laboral de los graduados de la carrera de Educación Especial y legitimar el Perfil Profesional para el cual son formados lo que constituye elemento importante para una evaluación externa y acreditación de calidad de la carrera y por ende, de la institución formadora.

Bibliografía

Buontempo, M. P. (2000). *Inserción Laboral de Graduados Universitarios. Un estudio desde las Trayectorias Laborales*. Corrientes, Argentina. Universidad Nacional del Nordeste.

De La Lastra, C.R. y Campusano, C.L. (2004). *Trayectorias Laborales Juveniles: Brechas y Barreras*. Santiago: FLACSO-Chile y CEPAL

Gallart, M.A. y Jacinto C. (1995). "Competencias laborales. Tema clave en la articulación educación-trabajo" en *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, Año 6 No. 2, CIID-CENEP

Gallart, M.A; Moreno. M. y Cerruti, M.S (1993). *Educación y empleo en el Gran Buenos Aires. Situación y Posibilidades de Investigación*. Cuadernos del CENEP No.49. Buenos Aires.

Muñoz Izquierdo, C. (1995) "Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis en los grupos de menor desarrollo socioeconómico" en Enrique Pieck y Eduardo Aguado, coords. *Educación Y Pobreza*. México. El Colegio Mexiquense.

Parnes, H. (1962). *Forecasting educational needs for economic and social development*. OCDE. Paris.

Peiró, J.Ma. (2003). *Capital Humano. Observatorio de la inserción laboral de jóvenes: 1996-2002*. Bancaja. Valencia, España.

Pries, L. (1999). *Conceptos de Trabajo, mercado de trabajo y proyectos biográfico-laborales*. México, mimeo.

Sauthí, R. (1999). *El Método Biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores sociales*. Comp. Buenos Aires. Editorial Belgrano.

Mediación Escolar; como estrategia para la resolución de conflictos y mejora de comunicación entre iguales

Marco Antonio Navarro
Ada Alicia Buezo
Consuelo Patricia Carías
María Esperanza Deras

Sumario o Resumen Ejecutivo

La mediación escolar permite mediar y transformar los conflictos que existen en los contextos educativos. La mediación escolar entre iguales es una forma de resolver los conflictos a través de un estudiante imparcial que colabora con los implicados para que ellos mismos lleguen a establecer por sí solos acuerdos de solución o convivencia conjuntamente y sin imposición. Con respecto al Centro de Investigación e Innovación Educativas se requiere desarrollar esta experiencia involucrando las siguientes áreas de acción con sus respectivas estrategias:

Palabras Clave o Descriptores: Mediación escolar, conflictos educativos, estudiantes mediadores

El Conflicto Escolar entre iguales, Modelo de Mediación Escolar y Mediadores Escolares

Actualmente el proyecto se encuentra en la acción estratégica, por lo que existen resultados en cuanto al diagnóstico del conflicto y una visión del modelo de la mediación escolar de acuerdo al enfoque de investigación acción.

Nombre del Docente-Investigador

Nombre de docente-investigador principal
Lic. Marco Antonio Navarro

Nombres de docentes-investigadores co-participantes

Lic. Ada Alicia Buezo
MSc. Consuelo Patricia Carías
MSc. María Esperanza Deras

I Planteamiento del problema

Según Habermas (1981) Hoy en día los jóvenes afrontan diversos y diferentes conflictos a los que han enfrentado las generaciones anteriores, producto de las esferas de la reproducción cultural, de la integración social y de la socialización.

Conflictos que por la naturaleza de la época y el contexto que afrontamos difieren a los que enfrentaron sus padres como estudiantes donde las formas conocidas para resolverlos se deben de revalidar por los ambientes totalmente diferentes. Si el conflicto es diferente, la forma de resolver el conflicto debe de ser diferente, la educación de los jóvenes debe girar en torno a educar desde el conflicto, moldear habilidades sociales y formas alternativas para resolver los conflictos.

Los conflictos se presentan con una doble cara; en una de las caras se reflejan los costes (emocionales, relacionales, destructivos) y en la otra cara una catarata de oportunidades (creatividad, estímulos, desarrollo personal). Dicho de otro modo, el conflicto, que es inherente a todo agrupamiento humano, puede orientarnos y conducirnos hacia una comunicación más abierta, hacia soluciones más dialogantes y creativas y a la mejora en general de nuestras relaciones personales; pero también puede conducirnos, dependiendo de cómo lo afrontemos, a un deterioro constante de las relaciones interpersonales. (Iturbide y Maya, 2007).

Como centro educativo enfrentamos conflictos escolares, estos conflictos según Iturbide. & Muñoz (2007) son abiertos: cuando se manifiestan de forma visible, como, por ejemplo, una agresión física o verbal que nos permiten identificar a las partes y las causas del conflicto. Y cerrados: cuando se ocultan tras un clima tenso en el centro o el aula sin dirigirse la palabra y en que las personas en que conviven en esos espacios escolares reprimen sus sentimientos. (p. 63).

Transformar la incompatibilidad de intereses entre dos o más personas en una experiencia constructiva u oportunidad de aprendizaje para la vida, lleva consigo un acto personal de apropiación de lo positivo de la experiencia. Uno de los aprendizajes es precisamente como abordar situaciones que le genere dolor o molestia con otra persona sin recurrir a la agresión ni a la sumisión, y como evitarlas en el futuro. La reflexión y análisis sobre el fondo y forma de la controversia y las posturas frente a esta, potencian este tipo de aprendizajes.

Por lo anterior y en el caso particular del CIIE, consideramos de gran importancia poner en práctica una estrategia que propicie un clima favorable para la resolución de conflictos escolares. En este contexto, surge el siguiente problema de investigación ¿CÓMO SE DESARROLLA LA MEDIACIÓN ESCOLAR PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ENTRE IGUALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR DEL CIIE?

II. Objetivos

Objetivo General

Desarrollar la experiencia de la mediación escolar entre estudiantes del III Nivel de la Jornada Vespertina de la Educación Básica en el Centro de Investigación e Innovación Educativas.

Objetivos Específicos

1. Determinar los conflictos escolares que hay entre los y las iguales del III Nivel de la jornada Vespertina del CIIE.
2. Realizar la mediación escolar entre iguales en el III Nivel de la jornada vespertina del CIIE.
3. Elaborar un documento de las experiencias de mediación escolar entre iguales.

III. Metodología

La presente investigación se realizará bajo un enfoque de investigación acción que lo define Kurt Lewis (1949) como "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" realizando una reflexión en base a las observaciones sobre las acciones emprendidas por los estudiantes y docentes con la finalidad de comprender los problemas prácticos e intervenir para mejorar la situación problemática. Esta investigación acción se apoyará en el modelo de Kemmis (1989) que está integrado en cuatro fases o momentos interrelacionados; planificación, acción, observación y reflexión, implicando en cada uno de los momentos una mirada retrospectiva y una intención prospectiva, que forman conjuntamente un espiral de auto reflexión de conocimientos.

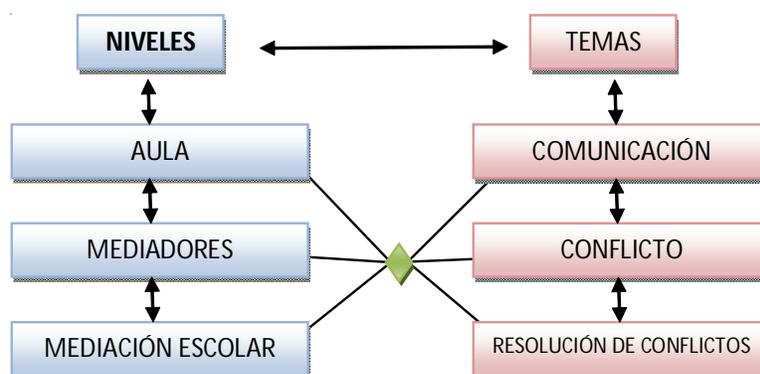
En cada una de las fases se emplearán técnicas de recolección de datos que se utilizan en el enfoque cualitativo; la entrevista, los grupos focales, la observación directa y la investigación documental. Empleándose para registrar el proceso de observación la bitácora y el diario de campo. En la fase de

planificación se elaborarán las acciones estratégicas que se pondrán en marcha en la fase de acción, estas acciones estarán de acuerdo al diagnóstico del problema de la investigación; el conflicto escolar. En el desarrollo de la acción estratégica se acompañará conjuntamente con la fase de observación con la finalidad de hacer registro sobre la eficacia de las acciones emprendidas con el fin de extraer significados relevantes, para cerrar la investigación acción en la fase de reflexión se elaborará el informe final, haciendo los análisis y valoraciones de lo realizado.

Plan de intervención

Las acciones estratégicas son desarrolladas en tres niveles con el fin de desarrollar la mediación escolar entre iguales;

1. Nivel de Aula, se desarrollarán Seminario Talleres a través de Unidades Didácticas con los iguales en temas ligados a promover la Comunicación, Reflexión del Conflicto Escolar y la Promoción de la Mediación Escolar. En este nivel se seleccionarán los mediadores de cada uno de los grados. Con los Docentes, se desarrollará a través de un conversatorio en el cual se reflexionará sobre la comunicación y los conflictos entre los iguales, se definirán los conflictos a mediar y las funciones de los mediadores.
2. Nivel Mediadores, se hará la formación y capacitación de los mediadores escolares para que dominen el proceso de mediación, las técnicas, habilidades, destrezas y funciones que tienen los mediadores escolares.
3. Mediación Escolar, se organizaran los espacios, tiempos y recursos para realizar el proceso de mediación con los involucrados en el conflicto en la sala de mediación escolar.



Población participante: 118 estudiantes de la jornada vespertina del Centro de Investigación e innovación Educativas CIIE, de los grados del séptimo, octavo y noveno, comprendiendo las edades entre los 12 a 15 años.

IV. Fundamento teórico

Conflicto escolar

La palabra conflicto es ambigua y móvil; según el contexto puede tener diversas interpretaciones y significados, el conflicto es inherente a todo agrupamiento humano, puede orientarnos y conducirnos hacia una comunicación más abierta, hacia soluciones más dialogantes y creativas y a la mejora en general de nuestras relaciones personales; pero también puede conducirnos, dependiendo de cómo lo afrontemos, a un deterioro constante de las relaciones interpersonales (Iturbide, & Muñoz 2007). Conviene señalar algunas definiciones de conflictos para saber que decimos con este término:

RAMON ALZATE, 1998	"Divergencia percibida de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente"
JUAN CARLOS TORREGO 2001	"Situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales."
PACO CASCON 2000	"Hablaremos de conflicto en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles) necesidades y/o valores pugna"
CHRIS MITCHELL 1985	"Un conflicto es una relación entre dos o más grupos o individuos con objetivos incompatibles, la incompatibilidad puede ser real o no"

Es preciso, para efectos de la investigación, establecer la diferencia entre conceptos como: violencia, conflicto y problema.

Violencia: Según Rojas (1995) la forma más restringida de entender la violencia supone identificarla con actos de violencia entre personas concretas, fundamentalmente actos de violencia física. De esta manera, podríamos definir violencia como el "uso intencionado de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte". (p.24)

Conflicto: Según Torrego (2001), el conflicto son "situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales" (P. 61).

Problema: En tanto según Munita y Yáñez (2001) el problema "es una situación que nos desafía mentalmente, apela a nuestra racionalidad (p.27)

Enfoques para abordar el conflicto

En la actualidad se realizan muchos esfuerzos para resolver conflictos. Como respuesta a esta situación ha existido una importante expansión de la investigación y de esfuerzos prácticos para reducir los conflictos violentos. Tanto los gobiernos como la sociedad civil han intentado desarrollar respuestas a un problema que en muchas áreas está obstaculizando el desarrollo o transformándolo totalmente. Nuevas organizaciones han surgido y pugna por nacer una nueva terminología.

En esta fase temprana es visible un desacuerdo sobre el significado de algunas palabras. Más adelante ofrecemos una tipología que consideramos consistente pero que no pretende ser universalmente aceptada. Los términos describen los diferentes enfoques para abordar los conflictos. Algunas veces estos son vistos como pasos de un proceso:

- **Prevención de conflicto:** persigue prevenir el surgimiento de conflictos violentos.
- **Manejo del conflicto:** persigue limitar y evitar la violencia potencial mediante la promoción de cambios de comportamiento positivo entre las partes involucradas.
- **Resolución del conflicto:** aborda las causas del conflicto y busca construir relaciones nuevas y duraderas entre los grupos hostiles.
- **Transformación del conflicto:** aborda la gama más amplia de raíces sociales y políticas del conflicto y busca transformar la energía negativa de la guerra en cambios sociales y políticos positivos. (Fisher, 2000).

Formas de resolución del conflicto escolar entre iguales

La convivencia en la escuela es un reflejo de la convivencia en nuestra sociedad. Aspectos positivos y negativos de las relaciones que se establecen en nuestras ciudades confluyen en la comunidad educativa. La interculturalidad, la violencia, el acoso moral, las nuevas tecnologías, las nuevas posibilidades educativas, los cambios en la estructura familia, son parte de la escuela. Nuestra realidad es compleja y por tanto, la tarea del educador es asimismo compleja.

En el plano educativo las instituciones escolares hacen uso de diversas metodologías para resolver el conflicto escolar que pueden ser complementarias a las habituales y que persiguen la colaboración de todos los implicados en el conflicto, entre las cuales se encuentran (Munne, & Mac-Cragh 2006):

La Sanción Escolar: Es la pena que el reglamento del centro establece para aquellos que lo incumplen. Sin la posibilidad del diálogo. El poder recae en la persona que con autoridad hace respetar las normas preestablecidas del centro educativo.

Arbitraje Escolar: Es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero que decide la resolución del conflicto basándose en los intereses de los implicados y en su autoridad y conocimiento. El poder recae en la tercera persona con autoridad y competencia a cuya decisión ambas partes deben someterse.

La Conciliación Escolar: Es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas, con la presencia de un tercero, que ayuda a las partes a decidir sobre la base de sus intereses y necesidades. A diferencia del mediador/ a él conciliador puede realizar propuestas de solución que las partes pueden aceptar o no. El poder sigue recayendo en las partes, aunque la solución venga del tercero.

La Negociación Escolar. Es un proceso de diálogo enfocado al entendimiento de un conflicto entre las partes implicadas. No existe la presencia de un tercero y la resolución, si llega, se realiza basándose en la voluntad de todos los implicados. Todo el poder recae en el diálogo entre las partes.

La Mediación Escolar. Es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero imparcial que no debe influir en la resolución del conflicto, pero que facilita el entendimiento entre las partes. El poder recae en el diálogo entre las partes. No obstante, y dada la situación, este diálogo no podría darse sin un facilitador de la comunicación. (p.13-14)

Es de señalar que para efectos de nuestra investigación nos centraremos en la resolución de conflictos basado en la mediación escolar.

V. Resultados actuales de la investigación

I. Deterimnación del conflicto escolar

Grado	Acciones	Descripción de la acción	Resultados obtenidos
7mo, 8vo y 9no	Grupo de Enfoques	Selección al azar de 10 estudiantes por grado. Con el objetivo que las/os estudiantes del tercer nivel de Educación Básica expresen su opinión sobre el conflicto escolar, en las que se contemplaron algunas preguntas: ¿Qué conflicto hay en el aula? ¿Cuál es su actitud ante los conflictos entre sus compañeros? ¿Se realizan acciones en el grado para resolver esos conflictos? ¿Qué acciones piensan que ayudarían a resolver los conflictos?	<p>Determinación de los conflictos entre iguales: Chismes, insultos, mentiras, peleas, burlas, bromas pesadas, exclusión, discriminación, intimidación, rivalidad, egoísmo, intolerancia, envidia.</p> <p>Actitudes de los iguales ante los conflictos: Criticar, molestar a esa persona, me enojo, indiferente, actitud negativa, se ríen, me involucro para resolver ese problema.</p> <p>Acciones que se realizan para resolver los conflictos: ninguna, algunas veces, se llevan los casos a Centro de Desarrollo Estudiantil (Consejería u Orientación)</p> <p>Propuesta de los iguales para resolver los conflictos: hacer ver cualidades y defectos, que los profesores den tiempo para hablar y tratar de solucionar los problemas, hacer ver cualidades y defectos en los compañeros, organizar convivios, charlas, conversatorios.</p>

II. Desarrollo de la mediación escolar

Construcción y ejecución del plan de acción

1. Nivel de aula

Grado	Acciones	Descripción de la acción	Resultados obtenidos
8vo y 9no		Se realizó la intervención del plan de acción a través de seminarios talleres en los cuales se involucraron 44 estudiantes del octavo y 40 estudiantes del noveno grado, con el objetivo de:	Capacitar a 84 estudiantes sobre la importancia de la comunicación en el proceso de mediación escolar.
	COMUNICACIÓN	Reflexionar acerca de las dificultades que acarrearán los problemas de comunicación entre iguales	Dificultad para llegar a acuerdos. No hay un respeto a las ideas de los demás. Irrespeto a la persona.
	CONFLICTO	Analizar el conflicto escolar que los estudiantes viven en sus aulas de clases.	Determinar los conflictos escolares. Los estudiantes describen situaciones de conflicto pero no se identifican en ellos. Los estudiantes expresan que no les gusta comunicar los conflictos a nivel de docentes. Las acciones empleadas por los estudiantes (conversación, separar a las partes involucradas), no resuelven el conflicto.
	MEDIACIÓN	Construir el perfil, la función y selección del mediador.	Perfil del mediador: paciente, responsable, conversador, aplicado, confiable, disponible, prudente. Selección de mediadores: 6 estudiantes por cada grado (séptimo, octavo y noveno).

2. Nivel de mediadores

Grado	Acciones	Descripción de la acción	Resultados obtenidos
7mo, 8vo y 9no	CAPACITACION A 18 MEDIADORES	Se están realizando seminarios talleres con el objetivo de promover la comunicación, las habilidades y destrezas para dominar las fases de la mediación escolar: 1. Pre mediación 2. Cuéntame y escucho 3. Aclarar el conflicto 4. Proponer soluciones 5. Llegar a acuerdos. (En proceso)	Resolución de conflictos a nivel de ensayos

Bibliografía

1. Folger, J. Y Taylor, A: Mediación. Resolución de conflictos sin litigios, Limusa Grupo Noriega Editores, México, 1992, página 334
2. Mediación de conflictos entre pares, Fundamento Teórico. Manual de mediación. Álvarez Bravo, Mónica. Chile 2007
3. Iturbide Binaburo J.A. & Muños Maya, Beatriz. Educar desde el conflicto, guía para la mediación escolar, editorial Ceac, Barcelona España, 2007
4. Munné, Maria & Mac-Crag, Pilar, Los 10 principios de la Cultura de Mediación, Editorial GRAO, Barcelona, España, mayo 2006.
5. Rosenblum de Horowitz, Sara, Mediación: Convivencia y resolución de Conflictos en la comunidad, editorial GRAO, Barcelona, España 2007
6. Torrego, Juan Carlos (coord.) Mediación de conflictos en instituciones Educativas, Manual para la Formación de Mediadores, Editorial Narcea, S.A. Ediciones, 6 edición, Madrid, España 2008.
7. Sampieri, et.al. Metodología de la Investigación. México. 2006.
8. Latorre, Antonio, La investigación - acción *conocer y cambiar la práctica educativa*, primera edición, Editorial Grao, Barcelona 2003
9. Boggino, Norberto & Rosekrans, kristin. Investigación - Acción, reflexión crítica sobre la práctica educativa. Primera Edición, Editorial Homo Sapiens, Argentina 2004

Coherencia y homogeneidad en los textos de los niños Lencas de Honduras

Aura González Serrano

1. Resumen

La presente ponencia resume parte de la investigación sobre el desarrollo del texto escrito en niños lenca en la escuela primaria de Honduras¹. La investigación empírica tiene lugar en la comunidad lenca de San Lorenzo del departamento de Intibucá, y dentro del contexto del proyecto "Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá" (FEBLI)², de la Secretaría de Educación (SE) con asesoría técnica y financiera de la GTZ.

Para abordar dicho objeto de estudio se indagó, a través de técnicas etnográficas, sobre el uso de la escritura en la comunidad, condición básica para que la literacidad desarrollada en la escuela sea sostenible; y posteriormente se analizó, a partir de un estudio longitudinal basado en estudios de caso, el desarrollo del texto escrito en niños de la escuela España. Los resultados se compararon con los de una escuela urbana promedio de Tegucigalpa, con el fin de analizar en qué medida el desarrollo textual de los niños lenca se atribuye a su contexto sociocultural y educativo, y de establecer la validez de dichos resultados.

2. Antecedentes del problema

Hoy día la mayoría de ministerios de educación en Latinoamérica enfrentan grandes problemas con los rendimientos de escritura en la escuela primaria, especialmente en las zonas urbano- marginales, rurales e indígenas.

Algunas investigaciones han encontrado que incluso en tales zonas la escuela produce analfabetismo funcional (Dehn et al., 1996). Existe controversias entre los responsables de la educación sobre dónde ubicar las causas de tal problemática. Algunos plantean que está en la ineficiente formación y capacitación de los docentes y como consecuencia de ello, en las ineficientes metodologías de enseñanza de la escritura. En consonancia con ello, durante décadas la investigación se dedicó al análisis de las metodologías con el propósito de ubicar las más adecuadas o proponer algunas alternativas a

¹ Tesis doctoral de la autora presentada en la Universidad de Hamburgo, pendiente sustentación.

² La autora de este estudio se desempeñó como asesora técnica de la gtz para este proyecto entre 06.1994 a 12.2000.

las ya existentes. Sin embargo en las últimas décadas la investigación ha centrado su interés en el desarrollo de la escritura en el niño, ejemplo de ello son los estudios de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2003), específicamente en el desarrollo del texto escrito (Feilke/Augst, 1989; Feilke, 1996; Augst et al., 2007), pues el conocimiento de dicho proceso se considera esencial para superar tal problemática. Por esta razón y debido a que esta situación es particularmente crítica en los pueblos indígenas, esta investigación se centra en el desarrollo del texto escrito en los niños lencas de Honduras.

Formación de los maestros. A partir de 1960 los maestros de primaria se forman en las Escuelas Normales³, modalidad del ciclo diversificado de la Educación Media del Sistema Educativo Hondureño, y bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación⁴. Lo anterior plantea un problema estructural de la formación de los maestros de primaria, incluso al interior del país, ya que la formación de los de preescolar y media tiene lugar a nivel universitario. También en la región están en desventaja, pues Honduras es uno de los pocos países de América Latina donde la formación de los maestros se ubica en este nivel. (SE, 1997: 319)

Los materiales de enseñanza y el desarrollo de la clase de Español se centran –durante el tiempo en que se desarrolla la presente investigación– especialmente en la transmisión de la técnica cultural de la escritura y de la norma escrita, lo que difícilmente lleva a los alumnos a que infieran para qué se aprende la escritura en la escuela. Pareciera que la codificación y decodificación de palabras y el aprendizaje de la gramática y la ortografía fuesen en sí mismos un fin y no un medio para desarrollar y servirse mejor de la lengua escrita. Son escasos y pobres los eventos letrados que se promueven desde la escuela.

Lo anterior se refleja en un estudio realizado en 1992 sobre la reprobación en la escuela primaria hondureña, cuya principal causa es la reprobación en las asignaturas de Español (26%) y Matemáticas (23%), frente a un 8% en Ciencias Naturales y Sociales. Dicha reprobación es más alta en 1. Gr. (26%) que en 2. Gr. (17%) y en 3. Gr. (14%). (Chávez et al., 2004:71) También las pruebas de Español de la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE) corrobora lo anterior: De 40% de las respuestas obtenidas en 1997 baja a 38% en 2002 y a 39% en 2004. (UMCE, 2005a: 26). La

³ La Secretaría de Educación inició en 1995 el proceso de transformación de la formación docente, del nivel medio a nivel universitario, y la reconversión de las Escuelas Normales en centros de formación de los maestros a nivel universitario. (SE, 1997) Sin embargo, “desde el 2006 (...) la Secretaría de Educación, por presiones del magisterio, reactivó la educación magisterial y abandonó la idea de formar maestros para la educación básica a nivel universitario” (Salgado –director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas (INIEED- UPNFM), en entrevista escrita el 10.02.2010).

⁴ A partir de 1997, con la desconcentración de la educación, quedan bajo la responsabilidad de las Direcciones Departamentales.

situación es especialmente crítica en las escuelas rurales y dentro de éstas en las ubicadas en zonas indígenas. Por ej., mientras los alumnos de las escuelas de población no indígena de Intibucá (2004) obtuvieron en 3. y 6. Gr. respectivamente 38.5% y 43.6%, los de contexto indígenas -esto es del contexto lenca de Intibucá- obtuvieron en estos grados respectivamente un 34.1% y 40%. (UMCE, 2005b:46). Dichos resultados muestran que el desarrollo de las competencias de la escritura sigue siendo un problema estructural en la escuela primaria de Honduras.

3. Las preguntas de investigación

Pregunta 1: *¿En qué medida las comunidades lencas han desarrollado una literacidad elemental que les permite participar en una tradición escrita?, condición básica para que la literacidad desarrollada en la escuela sea sostenible.*

Pregunta 2: *¿Cómo se desarrolla el texto escrito en el niño de una cultura que ha desarrollado una literacidad elemental?*

4. Conceptualización

4.1 La *Literacidad* es un conjunto de prácticas discursivas, de formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura. En una sociedad tienen lugar «multiplicidad de literacidades» (Barton/Hamilton, 2004:131) según los intereses y necesidades de los grupos y comunidades. Tales intereses y necesidades dependen de las instituciones a las que pertenecen y/o con las que deben interactuar los individuos y grupos, y de las «prácticas letradas» (Ibíd.:112) que demandan estas instituciones. Ejemplo de ellas son la literacidad académica, literacidad laboral, literacidad jurídica, etc. Es decir, dentro de una cultura dada hay diferentes literacidades asociadas con distintos «dominios» de la vida (Ibíd.), como el hogar, la escuela, el trabajo, la iglesia, la vida comunitaria, etc.

Las «prácticas letradas» y «eventos letrados» constituyen los conceptos centrales de la literacidad. (Ibíd.:112, 113) Las «prácticas letradas» son formas culturales generalizadas de uso de la escritura e implican una serie de valores, actitudes y relaciones sociales. Incluyen una cierta conciencia, significado y discurso sobre la literacidad, por ej. forma en que la gente habla de ella y le confiere sentido. (Ibíd.:112) Los «eventos letrados» (Ibíd.:113) se definen como ocasiones comunicativas en la que una o más personas producen un texto escrito, lo utilizan, lo

tratan de entender o discuten sobre él. La lengua escrita es por tanto un elemento constitutivo de la situación comunicativa. (Gleich, 2000:155). Ej.: la escritura de un protocolo de asamblea, etc. La literacidad es pues "un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos" (Barton/Hamilton, 2004: 114).

La existencia de literacidad presupone una conciencia escrita. Ésta se desarrolla en la interacción con las prácticas y eventos letrados que surgen en los distintos dominios y contextos de un grupo social. Su significado está en diferenciar las opciones verbales y elegir aquéllas que sirven para un determinado propósito. La conciencia escrita se muestra entonces no solo en poder leer y escribir y en usar y combinar formas verbales y estilos cognitivos sino también en saber cuándo y qué formas y estilos usar, y en decidir entre éstos. (Brockmeier, 1997: 2002-203)

4.2 Desarrollo del texto escrito en el niño. Cuando el niño inicia su desarrollo textual ya dispone de su competencia comunicativa. El desarrollo de la competencia escrita parte "de una competencia verbal y comunicativa desarrollada ya mucho antes del inicio de la apropiación de la escritura" (Feilke, 1996: 1180). El desarrollo del texto es un proceso de diferenciación, en el cual el niño se enfrenta a determinados problemas, para cuya solución debe desarrollar determinadas competencias que le permitan producir textos cada vez más complejos. (Feilke/Augst, 1989)

Según Feilke/Augst los textos de los niños exhiben hasta cerca de los 12 años un »desarrollo lineal-temporal«. Son una serie de oraciones organizadas en forma aditiva-lineal sobre sus propias vivencias. De ahí que el texto que más fácilmente produce es el narrativo, esto es el cuento. En otras palabras, estos textos están escritos desde su propia perspectiva, desde el quién de la comunicación, y desde su contexto situativo. Lo anterior les impide estructurar textos bajo el principio del *qué* y el *a quién* de la comunicación, y por tanto cumplir con las normas de la comunicación escrita de la representación objetiva del *qué* y de la adecuación al lector. Estos problemas plantean al niño la necesidad de desarrollar una reestructuración simbólica de su forma de expresión como emisor. Es decir, debe desarrollar la *competencia de desintomatización* y sustituir el contexto situativo o *simpráctico* por un contexto simbólico. (Ibíd.: 310-311)

4.2.1 Diferenciación del desarrollo del texto escrito hasta cerca de los 12 años

4.2.1.1 Una primera diferenciación en el desarrollo del texto la constituye la presencia de elementos *simprácticos* y *deícticos* en los primeros textos escritos, los cuales son una característica típica del lenguaje oral. Dicha característica se mantendrá hasta que estos textos alcancen una decotextualización o un contexto simbólico.

Se hace uso *simpráctico* del signo lingüístico en una acción comunicativa, cuando éste es relevante solamente en ese contexto situativo (Bühler, 1979:173ss), pero fuera de éste su significado cambia, se vuelve ambigüo o se pierde. Ej.: la expresión *un capuchino* cambia su significado según el contexto en que se usa: una cafetería o un monasterio. En una acción comunicativa oral el contexto situativo es esencial para la comprensión del signo lingüístico. La lengua escrita no cuenta con el contexto situativo. Por ello éste debe ser sustituido por un contexto simbólico en el cual el signo lingüístico pierda su carácter *simpráctico* y gane autorreferencialidad.

4.2.1.2 *Carácter predicativo en los primeros textos del niño*. El desarrollo textual exige al niño desarrollar las competencias de desintomatización, esto es centrarse más en *el qué* y *el a quién* de la comunicación, y no tanto en sus sentimientos o puntos de vista, y de *decontextualización*, es decir debe tomar distancia del contexto situativo, para que pueda construir textos con la abstracción requerida y teniendo en cuenta la perspectiva del lector.

La abstracción de la situación presupone poner distancia del contexto situativo para poder desarrollar una representación simbólica. (Ibíd.) La lengua escrita "[...] debe describir exactamente la situación, para que se vuelva comprensible [...]. Lo cual exige [...] una semántica pensada y una estructuración de la red de significado" (Vygotsky, 1995: 177). Lo anterior significa "que los textos escritos sean de algún modo »autónomos« en relación con la mayor parte del habla" (Olson, 1998:340).

Pero el camino de la decotextualización a la contextualización es complejo. Aquí juega un papel importante la relación entre pensamiento y lenguaje, la cual puede entenderse a través de los conceptos de »habla interna«, »habla externa« y »habla escrita« y las relaciones entre una y otra (Vygotsky, 1995: 202ss).

La forma básica de la sintaxis del habla interna es la tendencia a la predicación. El habla externa comparte esta característica. (Ibíd.: 215ss) En el habla interna y el habla externa se sobreentiende de qué se habla. En el habla interna el sujeto ¿de quien se habla en el diálogo interno? es ya conocido por quien piensa (íbid.:221). También en el habla externa, los hablantes saben sobre qué están hablando, comparten el sujeto del que están hablando (Ibíd.: 219). La regla del habla interna es omitir el sujeto. En ésta una única palabra está "saturada de sentido" (Ibíd.:223). La ley del habla escrita, en cambio, es explicitar tanto los sujetos como los predicados. (Ibíd.: 221) Sin embargo, ésta presupone el habla interna y su función es explicitarla. (Ibíd.: 176ss). Pero antes de que el niño inicie a experimentar con la "autorreferencialidad del signo lingüístico" (Dehn, 1999:76) sus primeros textos escritos se caracterizan por el carácter predicativo propio del habla interna y del habla externa durante un largo tiempo que incluso puede ir más allá de la educación primaria.

Con base en Van Dijk (1998) se plantean dos diferenciaciones del carácter *predicativo*, que exhiben los primeros textos del niño. Una. El carácter predicativo del texto se manifiesta cuando *no* se establece la *relación entre información vieja y nueva*, esto es, a) cuando se introduce un nuevo individuo y no se relaciona con por lo menos uno de los ya existentes en el texto; b) cuando no se establece la relación entre nuevas propiedades/relaciones y las ya asignadas a alguno de los individuos del discurso; y c) cuando se presenta un cambio de mundo-lugar-tiempo que no es accesible desde aquel donde el discurso tiene lugar.

Dos. El carácter predicativo se expresa en la *no explicitación de la información* requerida para la comprensión del tópico del discurso, del contexto o de los propósitos de la comunicación. Es decir, cuando determinada información relevante para la comprensión del texto no puede ser inferida por el lector a partir de la información presentada en el mismo, ni de su conjunto de marcos o *frames* relacionados con el tema mencionado en el texto. En este caso se produce un discurso o texto »infracompleto«, y por tanto es incoherente.

4.2.1.3 *Introducción y mantenimiento de la referencia*. Introducir en forma adecuada la referencia del texto, esto es el qué/quién de que trata el mismo, es una condición fundamental para construir »relaciones indexicales intralingüísticas« entre la primera y segunda mención del objeto de referencia, y por tanto la autorreferencialidad del texto escrito.

Recién entre los siete y los diez años el niño está en situación de "introducir referentes, creando de modo adecuado su existencia e identidad" (Wertsch, 1995:160). A su vez recién hacia los ocho años el niño empieza a utilizar las relaciones indexicales intralingüísticas para producir o comprender una expresión que menciona un objeto de referencia por segunda vez. (Ibíd.:160-161). Estos hallazgos a nivel del lenguaje oral del niño son una base para el análisis de este proceso en sus primeros textos escritos.

5. Metodología

Para abordar la primera pregunta de investigación se utilizó específicamente las técnicas etnográficas de *observación participante* de eventos letrados y *entrevistas semiestructuradas* con miembros representativos de la comunidad. También se recogió una muestra de textos escritos y leídos en la comunidad, evidencias centrales de la existencia de una literacidad en la misma.

Para dar cuenta del desarrollo del texto escrito en niños letrados de la escuela primaria de Honduras, segunda pregunta de investigación, se realizó un estudio longitudinal a partir de cuatro estudios de caso o un «diseño de múltiples casos» (Hernández Sampieri et al. 2006). Cada estudio de caso abarca aprox. dos grados consecutivos de escolaridad. Una vez analizados los estudios de caso y vistos en forma consecutiva, se reconstruye el desarrollo textual en la escuela primaria. Estos resultados se compararon con los de una escuela urbana promedio de Tegucigalpa (Escuela EE UU de América) con el propósito de analizar en qué medida el desarrollo textual de los estudios de caso son atribuibles al contexto sociocultural y educativo de los niños, y de establecer la validez de dichos resultados.

6. Principales hallazgos y conclusiones

Sobre la primera pregunta de investigación se encontró que los adultos de la comunidad de San Lorenzo poseen un saber sobre distintos tipos de textos y su función, dado que han desarrollado la capacidad de diferenciar cuándo y para qué debe escribirse un informe, una agenda, etc. Dicho saber lo han desarrollado en eventos letrados, surgidos en situaciones organizativas, religiosas y de capacitación de la comunidad. Un texto cuyo contenido tiene que ver con la comunidad -ej. una solicitud a una institución-, se produce en contexto comunitario. Primero discuten qué debe contener y a quién debe ser enviada la solicitud y luego se la dictan al secretario. Este evento escrito se repite una y otra vez. Lo anterior corrobora la existencia de una literacidad

elemental en esta comunidad, que específicamente cumple con una función social y pragmática para el logro de propósitos especialmente organizativos de la misma. Esta literacidad elemental no solo le permite participar en una tradición escrita sino que la ha desarrollado en interacción con ésta: Iglesia, movimientos políticos, instituciones, etc.

En relación a la segunda pregunta de investigación se concluye que existe un desarrollo textual en los niños leucos en los siguientes cuatro aspectos.

- 1) El desarrollo de la *estructura narrativa* inicia con la aparición de las subcategorías *introducción* en 2. Gr. (entre los 7 y 8 años), para luego dar paso en 3. Gr. (a los 8 años) a la categoría núcleo de la estructura narrativa, el *suceso* (complicación + resolución), hasta alcanzar, también en 3. Gr. (entre los 8 y 9 años) la estructura narrativa que en sentido técnico constituye la verdadera *historia* (Van Dijk, 1996: 155): trama +(introducción + suceso + fin) + evaluación.
- 2) El proceso de *introducción y mantenimiento de la referencia* se vislumbra en forma más o menos sostenible a partir de 3. Gr. Dicho proceso se manifiesta en la disminución del sujeto tácito y de elementos deícticos y/o expresiones simprácticas, esto es en la disminución de relaciones indexicales extralingüísticas, frecuentes en los textos de 2. Gr. Ej. "El topo! se subió en la espalda de camilo... para que no se lo coma el topo", texto "El topo!", 2. Gr.
- 3) La *relación entre información vieja y nueva*. Mientras la expansión del texto tiene lugar a partir de la asignación de nuevas propiedades y relaciones a los individuos ya existentes, y mientras estos individuos no pasen de dos, dicha expansión avanza sin mayores problemas a partir de 2. Gr. La expansión del texto presenta problemas especialmente cuando se introducen nuevos individuos y se intenta articularlos con los ya existentes. Esta dificultad se observa desde 3. Gr.
- 4) *Explicitación de la información necesaria para comprender un suceso o acción*. En el logro de este proceso deben ser superados los siguientes problemas:
 - a) *Formulaciones »saturadas de sentido«*. Presentes en los textos de 1. y 2. Gr. (Ej. "sapo solo", Texto "La tortuga y los patos", 1. Gr.). Aquí la información está muy ligada al »habla interna«.
 - b) La *no explicitación de la referencia cuando hay cambio de hablante*. Es la dificultad más frecuente que enfrentan los niños, una vez sus textos dejan de ser formulaciones »saturadas de sentido«. Ej. "Y se iba para la montaña y vigiaba a la mujer cuando quedaba sola. y no tenía hijos y no salía para ningún lado." Texto "la bruja...", 6 Gr.
 - c) La *»infracompletitud de la información«*. Ausencia sobre qué originó

una (sub)categoría (introducción, complicación y/o resolución) y se presenta especialmente cuando se trata de textos cuya expansión y complejidad están fuera del alcance del niño.

El análisis de los cuatro estudios de caso evidencia que el desarrollo de las competencias de desintomatización y contextualización, además de implicar un proceso largo, no responde a un proceso lineal sino más bien está caracterizado por avances y retrocesos estrechamente relacionados con la complejidad del tema que se quiere formular y/o comunicar y con las características de la escritura. En general el desarrollo textual identificado en los estudios de caso se asemeja al encontrado en los textos de la escuela Estados Unidos de América.

Identificada la existencia de una literacidad elemental en la comunidad lenca de San Lorenzo, puede decirse que se cuenta con una de las condiciones básicas para que la literacidad desarrollada en la escuela sea sostenible. Esta condición, además de ser una motivación de para qué ir a la escuela, crea el espacio para que el niño empiece a desarrollar una idea sobre lo que es la escritura y su función.

Sin embargo, el que la escuela privilegie –sin mucho éxito– la adquisición de la codificación y la decodificación en los dos primeros grados, y la gramática y la ortografía en los siguientes grados antes que el desarrollo de una escritura auténtica, impiden el aprovechamiento del desarrollado de la escritura de la comunidad. De ahí que si bien los textos de los niños lencas muestran un desarrollo textual, éste sigue exhibiendo características propias de su «habla interna» y su «habla oral». Para que los niños lencas puedan transformar éstas en «habla escrita», esto es asignarle al signo lingüístico mayormente la función de símbolo, se requiere de una formación y capacitación de los docentes y de materiales educativos que estén basados en una didáctica sobre el proceso de enseñanza de una escritura auténtica y en el fomento de prácticas y eventos letrados desde primer grado.

Lo anterior exige que la enseñanza de la escritura supere la separación entre el aprendizaje de la norma escrita y una escritura auténtica (Dehn, 1999), esto es, que en primer plano esté la escritura de textos con una función estética o comunicativa, y posteriormente, y a partir de sus mismos textos los niños reflexionen, con apoyo de su maestro, sobre los aspectos identificados en este estudio que determinan la coherencia y homogeneidad textual. Se resalta la reflexión sobre estos aspectos a partir de los propios textos de los niños, porque así se privilegia *partir de lo que el niño sabe* y llevarlo paulatinamente a la consolidación de sus conocimientos sobre la

escritura que aún están en su »zona de desarrollo próximo« (Vygotsky, 1995).

De este modo, el desarrollo textual avanzará de tal manera que los niños podrán dar pasos seguros hacia la formulación de textos no solo narrativos sino con estructuras más complejas, esto es hacia la formulación de textos expositivos y argumentativos, y por tanto hacia el desarrollo de las competencias que la formulación de cada uno de estos textos requiere.

Bibliografía

- Augst, G. et al. (2007) *Text - Sorten - Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Barton, D./Hamilton, M. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. En: Zavala, V. et al. (Ed.) *Escritura y sociedad*. Lima, PUCP/UP/40IEP, pp. 109-139.
- Brockmeier, J. (1997). *Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München, Wilhelm Fink Verlag.
- Bühler, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Chávez, M. et al. (2004). *La reprobación en la escuela primaria de Honduras (1993)*. En: *Investigación educativa en la UPNFM 1990 - 2000*. S. 69 - 76.
- Dehn, M. et al. (1996). *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dehn, M. (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin, Volk und Wissen Kamp.
- Feilke, H. y Augst, G. (1989). *Zur Ontogenese der Schreibkompetenz*. En Antos & Krings (Hrsg.). *Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. S. 297-327.
- Feilke, H. (1996). *Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten*. En: Günther, H/ Ludwig, O. (Eds.). *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch*. S. 1178-1191.
- Ferreiro, E./ Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: S. XXI.
- Gleich, U. von (2000). *Comunicación y literacidad entre bilingües en aymara-castellano*. En: *Revista Lengua 10*. La Paz: Univ. Mayor de San Andrés. pp.135-180.
- Hernández Sampieri et al. (2006). *Metodología de la investigación*. 4 ed. México, McGraw Hill.

Olson, D. (1998). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En: Olson, D/Torrance, N. (Ed.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Secretaría de Educación (1997). *El Sistema de Formación y Capacitación Docente*. En: *Educación y Desarrollo. Estudio Sectorial - Plan Decenal*. T. II. pp. 312-369. Tegucigalpa, Honduras.

UMCE-UPNFM (2005a) *Informe comparativo nacional del rendimiento académico 2002-2004. Tercer y Sexto grado*. Tegucigalpa, Honduras: UPNFM-UMCE-PROMEB.

UMCE-UPNFM (2005b). *Informe comparativo departamental del rendimiento académico, Intibucá 2002-2004. Tercer y Sexto grado*. Tegucigalpa, Honduras: UPNFM-UMCE-PROMEB.

Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Wertsch, V. J. (1995) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

La Tradición Didáctica de las Políticas Culturales y Lingüísticas en los Libros de Texto de la Editorial Santillana para el Tercer Ciclo de Educación Básica de Honduras

Delia Fajardo Salinas

Resumen

Los libros de texto constituyen una de las herramientas principales utilizadas por los docentes para la intervención pedagógica en el aula, puesto que operativizan los lineamientos curriculares oficiales, mediante el diseño de secuencias didácticas y formas de evaluación.

Pero los libros de texto hacen más que eso, en cada propuesta didáctica de cada casa editorial o grupo de autores subyace una forma de viabilizar la política cultural y lingüística que el Estado ha vertido en el diseño curricular de base. O quizás simplemente se reafirmen y transmitan esquemas culturales tradicionales, arraigados en el imaginario colectivo, que reparten el valor asignado socialmente a la diversidad cultural que forma parte de la nación.

El objetivo de este estudio es evaluar qué políticas culturales y lingüísticas se traslucen a través de los contenidos, actividades, canon formativo (lecturas), recursos visuales (ilustraciones de todo tipo), y el discurso sobre las lenguas y asuntos relativos a la cultura y sociedad en general en la estructuración de actividades para el trabajo de aula de la oferta de Editorial Santillana para Honduras, específicamente en el libro de texto "Español, Argumentos" para el 7mo grado del Tercer Ciclo de Educación Básica.

Estas políticas pueden mostrar una consideración positiva de la diversidad étnica y lingüística existente, valorada como Patrimonio Cultural y componente nuclear de la construcción de la identidad nacional, o bien se pueden mostrar posturas reduccionistas propias de una institucionalidad limitada de la cultura, dedicada por ejemplo a fabricar productos culturales rentables para la industria turística (danzas folclóricas, postales, souvenirs, comidas típicas, ferias, etc.).

El procedimiento básico, inspirado en la metodología semiótica francesa, explora la relación entre el discurso didáctico y lo político-inconsciente, es decir, con lo que se reconoce como discursos culturales hegemónicos en contraste con discursos culturales alternativos, mediante una revisión minuciosa de cada enunciado, cada actividad didáctica, cada imagen incluida. Es decir, se trata de un análisis detallado de la producción discursiva y de los recursos visuales que luego se clasifican en una de estas posturas ideológicas. Este análisis permitirá concluir en qué medida el Currículo Nacional Básico de Honduras, así como en el trabajo de traducción didáctica de este currículo y de estas políticas por parte del sector privado (la Editorial Santillana), colabora en o va en detrimento de la valoración y gestión provechosa de la diversidad cultural de su componente humano para la construcción de una ciudadanía democrática y, por ende, en la construcción de la Nación como comunidad política.

Metodología

La principal inspiración teórico-metodológica para este análisis proviene de algunos estudios de Roland Barthes¹ incluidos en "La aventura semiológica". Así, sirven como apoyo los principios generales de la semiótica que considera al signo como portador de mensajes connotados de naturaleza ideológica. Barthes aporta además la categoría del signo expandido, es decir, de un conjunto de objetos sígnicos en los cuales "el sentido aparece de alguna manera extendido"². En esta línea es que se puede concebir el libro de texto de Editorial Santillana como un gran signo factible de ser descompuesto en sus elementos yuxtapuestos e interpretado desde lo particular hacia lo global.

Se hace acopio también de categorías de análisis provenientes del campo de los estudios culturales donde se integran aportes de los estudios postcoloniales sobre Derechos Humanos Lingüísticos³, la sociología de Pierre Bourdieu⁴, la sociología de la cultura de Antonio Ariño⁵, las teorías sobre el nacionalismo, la teoría del paradigma intercultural de los estudios latinoamericanos y la investigaciones de Darío Euraque⁶ sobre el patrimonio cultural y la identidad nacional de Honduras.

¹ Barthes, Roland (1993): *La aventura semiológica*. 2^{da} ed. Barcelona: Paidós.

² *Ibid*: 252.

³ May, Stephen (2005): "Language Policy and Minority Language Rights", en Eli Nikel (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates. 1055-1073.

⁴ Bourdieu, Pierre (2001): *¿Qué significa hablar? Economía de los Intercambios Lingüísticos*. Madrid: Akal.

⁵ Ariño, Antonio (1997): *Sociología de la Cultura: la Constitución Simbólica de la Sociedad*. Barcelona: Ariel.

⁶ Euraque, Darío (2010): *El golpe de Estado del 28 de junio del 2009, el patrimonio cultural y la identidad nacional de Honduras*. San Pedro Sula: Centro Editorial.

El propósito fue determinar si Editorial Santillana, a través de cómo propone que se enseñe la lengua y la literatura en su oferta de libros de texto, demuestra la consideración del entorno multiétnico que caracteriza a la configuración poblacional de Honduras, mediante la inclusión de sus expresiones artísticas, sus códigos sociales, sus lenguas, sus tradiciones, su literatura de tradición oral, en fin, todo lo que los constituye como el Patrimonio Cultural vivo de la nación; o si por el contrario se invisibiliza la diversidad cultural en beneficio de una cultura hegemónica, o si se distorsiona el valor simbólico de las culturas reconocidas, valorando unas más que otras.

Metodológicamente, se explora la relación entre el discurso didáctico (en principio potente por la solidez teórica de su enfoque curricular y la acertada traducción didáctica), con lo que se reconoce como discursos culturales hegemónicos en contraste con discursos culturales alternativos, mediante una revisión minuciosa de cada enunciado, cada actividad didáctica, cada imagen incluida. Es decir, se trata de un análisis detallado de la producción discursiva y de los recursos visuales que luego se clasifican según esos dos paradigmas de discursos y que se pueden etiquetar como la posición positiva-incluyente y la reduccionista-segregacionista, para abreviar.

Análisis

A continuación se presenta el hallazgo de los signos 'didácticos' que sirven como portadores de las políticas culturales y lingüísticas que orientan los procesos de escolarización y que reproducen ciertas creencias y comportamientos. Para ello se realiza una lectura detectivesca, página por página, párrafo por párrafo, línea por línea de las 208 páginas que componen el libro "Español. Argumentos 7".

El canon formativo

El canon formativo o canon de formación literaria es un instrumento pedagógico para la educación literaria; en palabras de Mendoza⁷ es el "conjunto de obras que (consideradas por su especial valor de modelos, de referentes y de exponentes de lo literario) se presentan como idóneas para formar literariamente"; una "muestra representativa de un sistema literario [...] conformado por una selección de obras y autores relevantes en el ámbito cultural de una sociedad". Por lo anterior, un canon formativo reviste un importante valor instrumental: es la base de las actividades en el aula, para mostrar la diversidad de manifestaciones en tipología textual, los distintos

⁷ Mendoza, Antonio y Francisco Cantero (2003): "El Canon Formativo y la Educación Lecto-literaria", en Antonio Mendoza (comp.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Coord. Antonio Mendoza. Madrid: Pearson Educación, pp. 349-378.

registros del lenguaje, los estilos y géneros literarios. Para cumplir con su función, debe ser un corpus dinámico, revisable, adaptable y actualizable, adecuado a los intereses y contexto de los destinatarios.

Por lo anterior, un canon formativo para la educación en un país como Honduras debe adaptarse a las coordenadas multiculturales y plurilingües existentes, para que realmente pueda ser un instrumento de mediación en la gestión docente de los aprendizajes lingüísticos y culturales. En otras palabras, es un recurso para trabajar no solamente la enseñanza de lenguas y la educación literaria, sino que también la formación de la identidad cultural.

En el caso del libro de texto que se analiza, el recuento de obras, autores y tipologías textuales presentes demuestra que el criterio de selección fue bastante amplio en unos aspectos pero limitado en otros. Desde la perspectiva de género se percibe un desbalance, ya que apenas se muestran trabajos de dos poetisas hondureñas (Waldina Mejía y Divina Alvarenga) entre los 15 escritores hondureños incluidos. En cuanto a la relación autores locales versus autores foráneos, la proporción se desequilibra nuevamente ya que se contabilizaron 56 textos de autores no hondureños con lo cual la representación hondureña en la configuración del canon formativo es apenas del 21%, concentrada sobre todo en las lecciones sobre educación literaria (géneros narrativos, la descripción, la sección Literatura al inicio de cada Bloque, algunos proyectos de integración o en algunos de los talleres finales de cada Bloque).

Sin embargo, esto se puede justificar si consideramos que, desde la perspectiva de la tipología textual como eje vertebrador del canon formativo, se buscó incluir muestras de los más variados y modernos tipos de texto y temas; entonces probablemente es un hecho que las escritoras y los escritores de Honduras no han escrito sobre temas como: Quino y Mafalda, música y orquestas, el Triángulo de las Bermudas, el internet, los periódicos del siglo XXI, el Mar Rojo, los Mántidos, etc. Pero esto depende del conocimiento de la producción discursiva escrita de Honduras por parte de los autores del libro de texto. En este caso, la nacionalidad originaria de los autores se descubre fácilmente por breves pero indubitables guiños de su subjetividad histórica:

- "Forme oraciones con los siguientes sustantivos [...] **Torero**"⁸ (125).
- "En este pueblo chalateco se asentó una **enorme colonia española**" (129)⁹.

⁸ Bernal Ramírez, Luis Guillermo (coord.) (2010): Español. Argumentos. 7. Tegucigalpa: Santillana. En adelante, para las citas de este libro se consignará únicamente el número de página entre paréntesis.

⁹ Los resaltados son míos.

Sobre el último enunciado cabe reflexionar que este ejemplo resulta inapropiado en el contexto latinoamericano si se trata de fortalecer la identidad local, no recordar la grandiosidad del imperio que sometió y que causó tantos daños a los habitantes nativos. En el caso de incluir estas alusiones, se deberían acompañar de la respectiva contextualización y reflexión crítica.

En otro momento, en la lección para ejercitar la descripción, está la siguiente actividad didáctica:

- "Redacte un párrafo y describa una escena ocurrida en una bananera. Utilice elementos como: cielo azul, libertad, paz, armonía, laboriosidad, hermandad." (63)

Solamente una persona ajena al contexto hondureño o interesada en ocultar la historia de la explotación obrera en las bananeras en Latinoamérica podía sugerir semejante ejercicio. Hasta cierto punto, resulta una falta de respeto pretender que las niñas y los niños de Honduras desarrollen este imaginario bucólico sobre la vida en una bananera mediante ese léxico seleccionado. Amaya Amador se debe estar revolviendo en su tumba.

Esta presencia de lo 'político-inconsciente' es lo que se procura develar en lo sucesivo.

Los contenidos

En este apartado se evalúa el tratamiento de lo local en contraste con lo universal. Se descubre que la llamada "cultura general" abarca un abanico de temas de todo tipo, históricos y contemporáneos, regionales e internacionales. Por ejemplo, sobre historia se tratan temas como la II Guerra Mundial, la llegada a la Luna, el origen del nombre de América, los jardines flotantes de Babilonia, los juegos olímpicos. Además, se observa una abundancia de temas actuales relevantes sobre ecología, internet, el trabajo de voluntariado, y las tarjetas de crédito.

Pero los temas internacionales cuya inclusión se puede apreciar como la más valiosa son los que atienden o se relacionan con la actualidad y/o la formación ético-política, por ejemplo hablar de Derechos Humanos, discursos de Gandhi, John F. Kennedy y Abraham Lincoln, la biografía de Benito Juárez, el 'mal de la guerra' y el peligro de las bombas de hidrógeno.

Esto está en equilibrio con la referencia a lo local, ya que realmente la

contextualización de las actividades didácticas (ejercicios de redacción o comprensión lectora, investigaciones, exposiciones, análisis de textos breves, etc.) con temas, asuntos, áreas, o material bibliográfico propiamente hondureños es permanente como se puede comprobar en la secuencia de los número de página de las siguientes citas: "Investigue dos cuentos de tradición oral propios del país" (17); "Anote tres expresiones propias del habla hondureña y su significado" (23); ejemplo de una ficha textual sobre el tema "la gastronomía hondureña" (92); lectura de un fragmento que narra el origen del nombre de Tegucigalpa, del autor hondureño Jesús Muñoz Tábora (146).

Además, en consonancia con los ejes transversales que el DCNB indica desarrollar en la enseñanza, los autores del libro de texto dedican un espacio diferenciado en su propuesta didáctica para el tratamiento de estos ejes. Como ya se mencionó, al final de cada Bloque se desarrolla un Eje Transversal, estos son: El trabajo, La democracia participativa, La identidad social, y La identidad cultural. Este último Eje ofrece un rico material de análisis. Lo primero que se advierte es que (quizás por economía de espacio en el diseño gráfico), los autores de Santillana decidieron incluir solamente cuatro de los diez numerales que definen lo que forma parte del Patrimonio Cultural de Honduras, dejando por fuera los dos que se refieren a las Manifestaciones Culturales vivas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y las de origen vernáculo, añadidos por el Dr. Pastor Fasquelle, ex Ministro de la Secretaría de Cultura¹⁰ cuando la Ley de Patrimonio fue reformada en 1997. Es una lástima que los autores (no hondureños) de Editorial Santillana no hayan reparado en la importancia coyuntural de incluir estos dos numerales en su propuesta didáctica.

Al contrario, entre las páginas de este libro de texto se transporta un polizón ideológico a través de una fuerte campaña de apoyo a la industria turística, apegada a unas nociones tradicionales de cultura y de cómo concebir el patrimonio cultural, seguramente con muy buenas intenciones por parte de los autores, ingenuos a lo que ello implica. Se identificaron diez signos relativos a este fenómeno; se presentan solamente algunos:

1. "Recuerde un lugar que le haya impresionado y descríballo. Luego, converse con sus compañeros acerca de la importancia del turismo" [al lado un pequeño recuadro con foto y datos sobre el Lago de Yojoa] (68).
2. "Redacte una topografía de algún lugar turístico de Honduras. Utilice comillas y paréntesis en el texto." (71)
3. Un "Taller de comunicación oral" dedicado por completo al tema turismo: "Imaginen que una agencia de viajes les ha ofrecido un paquete para

¹⁰ Euraque, *El golpe de Estado*, p. 337.

recorrer algunos lugares turísticos de Honduras en sus próximas vacaciones. Piensen en un discurso persuasivo para pedir permiso de realizar dicho viaje." [En el diseño, este Taller se acompaña de cinco fotografías que muestran: el rostro de una estela maya, una montaña, una playa, una iglesia colonial, un crucero.] (98)

4. "Elija un tema de los propuestos e invente una consigna. [...] Derechos de los pueblos indígenas [...] Semana de turismo." (191)
5. "Lea la siguiente información y elabore un mensaje publicitario promoviendo el turismo en Honduras. [...] Nuestro país, Honduras, es mundialmente famoso por su arqueología, particularmente Maya Copán ubicado cerca del límite con Guatemala. Además podemos mencionar otras áreas igualmente importantes para el turismo arqueológico, entre la que destacan: -Copán. Estas ruinas son unas de las más visitadas en Honduras con 100 000 visitantes al año. En las cercanías, existen otros sitios arqueológicos visitados por tener belleza natural, que incluye bosques llenos de aves uno de ellos están los Bosques Verapaces, ríos con fuentes termales, y villas tradicionales escondidas detrás de las montañas. www.visitehonduras.com/mundos_esp.php?" (199)

En este corpus de signos-didácticos se observa la usual vinculación entre: el turismo-Honduras-lo maya. Siguiendo las tesis del historiador hondureño Darío Euraque, esto responde al proceso de mayanización de Honduras, es decir, a la conversión de lo maya como el eje fundamental –y fundacional– de la identidad nacional y su consecuente potenciación como el objeto de consumo turístico por excelencia del país, como parte del más sólido proyecto económico que ha administrado la institucionalidad cultural (IHT, IHAH, SCAD, SECTUR)¹¹. El problema es que: "Esto se dio [y se da] en menoscabo de de las necesidades de investigar, restaurar y difundir el patrimonio cultural de la inmensa mayoría del territorio del país"¹².

Cabe llamar la atención en el signo del numeral 9, donde se alude a dos cosas antagónicas según lo que se va dilucidando en este análisis: los derechos indígenas y el turismo. Se observa que los autores, de nuevo, ingenuos a estas problemáticas, no pudieron plantear una vinculación crítica de ambos temas como por ejemplo mediante una actividad de reflexión sobre: "Los derechos de los indígenas y los efectos del turismo en sus comunidades...", lo cual estaría a tono con el interés presente en el libro de texto sobre temas de formación política, formación ciudadana que se percibe en las actividades ya señaladas sobre actualidad mundial y pensamiento político.

¹¹ Instituto Hondureño de Turismo, Instituto Hondureño de Antropología e Historia, Secretaría de Cultura, Artes y Deportes, Secretaría de Turismo.

¹² Euraque, **El golpe de Estado**, pp. 49-50.

Cabe al respecto, ampliar sobre el porqué del antagonismo entre el derecho indígena y el turismo que se ha venido dando. El turismo desde motivaciones económicas privadas no prioriza el desarrollo local, es decir, no le preocupa tanto los beneficios para una comunidad (o un pueblo étnico entero), como la conservación –o creación– de los elementos que la hacen atractiva como fetiche turístico. Así, la diversidad cultural no se potencia para la incorporación de sus riquezas particulares en la construcción de la ciudadanía y de la identidad nacional, y para colaborar en su desarrollo humano global entendido como desarrollo étnico o etnodesarrollo. Desde esta perspectiva, el patrimonio amplía sus reducidas fronteras (monumentos, bienes muebles, sitios y colecciones arqueológicas) e incluye a las culturas vivas y buscar atender sus derechos sociales, políticos, económicos, culturales, territoriales, etc., busca el rescate y revitalización de las culturas postergadas en el devenir histórico, busca potenciar a los pueblos étnicos como sujetos de su propia gestión cultural. Esta forma de definir una política cultural se sustenta en la moderna legislación indígena internacional, que a su vez se arraiga en la noción antropológica de cultura.

Por lo tanto, no es que el turismo sea malo, el problema es que el turismo 'tradicional' impone una manera de consumir la cultura del otro, folclorizada, empacada, mercantilizada; crea un valor de cambio sobre la vida del otro, y olvida o no pone atención en las posibles necesidades sociales, económicas, educativas, sanitarias, etc., de esta población. ¿Qué se menciona sobre los copaneques actuales que viven alrededor de –y marcados por– Copán Ruinas? ¿Qué se menciona sobre el ecoturismo? Al menos en las 208 páginas del libro que se analiza, nada. Este proceder se sustenta, en cambio, en la minorización simbólica de los indígenas y afrodescendientes (por la prevalencia de comportamientos discriminatorios: racismo, xenofobia, machismo), acción que a su vez se apoya o tiene su origen en el concepto humanista de cultura, no en el antropológico.

De acuerdo con esta noción, una persona culta es aquella que ha cultivado sus facultades intelectuales, y que se distingue de los demás por su amplitud de conocimientos, maneras educadas, refinamiento y formas de expresión lingüísticas elaboradas ['afectadas' dirán algunos].

Parodiando a Barthes, todos estos mensajes se han deslizado, como una mercadería de contrabando, en el signo-libro de texto de Editorial Santillana, que se convierte en plataforma inocente de estos imaginarios¹³. Esta ceguera se sigue constatando en el siguiente aspecto analizado: las políticas lingüísticas.

¹³ Barthes, *La aventura semiológica*, p. 242

Las políticas lingüísticas

Las políticas lingüísticas que subyacen y se reafirman en la propuesta didáctica de Editorial Santillana, se revelan sobre todo –pero no exclusivamente– en el apartado “Reflexión sobre la lengua”, correspondiente a la lección No. 2 de los cuatro bloques que estructuran el libro de texto.

En el contenido de la primera ‘lección No. 2’ del primer Bloque, se explican las categorías lengua, habla y norma establecidas por la lingüística estructural, y se hace una diferenciación entre norma culta y norma inculta. Estas categorías asignan una etiqueta sociolingüística a los usuarios de la lengua según la norma que sigan. Cabe recordar que estas etiquetas de culto e inculto tienen su arraigo en el concepto humanista de cultura, explicado en el apartado anterior.

En la línea ideológica que se está evidenciando mediante este análisis, la oposición entre personas cultas e incultas está presente en la lección “Formas de Expresión Oral”, donde se define vulgo como “Conjunto de la gente popular, sin una cultura ni una posición económica elevada. El común de la gente popular” (83). También en la lección sobre “Vicios del lenguaje”, cuando se dice que “[los barbarismos] A veces, son aceptados por los órganos normativos de la lengua, ya que su uso se generaliza por personas cultas e incluso por escritores de renombre” (126). Luego, en la lección sobre “Formas escritas de la lengua”, se equipara la categoría lenguaje científico con lenguaje culto, explicando que: “La ciencia y la técnica necesitan de objetividad extrema y de un lenguaje que evite toda posible ambigüedad. De ahí la necesidad de claridad y precisión expresivas, para evitar confusiones en la comprensión de lo que se dice” (131). Esta justificación sobre los rasgos que requiere un argot para cumplir su funcionalidad se mezcla con esa carga simbólica del concepto humanista de cultura cuando se añaden los siguientes mensajes:

- “Las personas que no poseen una formación académica utilizan la variedad vulgar del idioma” (131). Pie de página de una fotografía que muestra a una señora que vende verduras en un mercado, que no es hondureño.
- “Las personas que han recibido una formación académica utilizan la variedad culta del idioma” (133). Pie de página de una fotografía que muestra a un grupo de ejecutivos, de apariencia europea, sentados alrededor de una mesa, claramente en una reunión.

Los imaginarios que se promueven con lo anterior son explícitos. Ocurre entonces que este tratamiento de las lenguas desde el concepto humanista

de cultura establece un mercado y economía lingüística con leyes claras: unas formas lingüísticas valen más que otras, unas son superiores y otras inferiores; y en este mercado la escuela marca la pauta de estos valores simbólicos y se convierte en el árbitro o la administradora del otorgamiento de este capital, es decir, se encarga de proveer de las formas lingüísticas concebidas como correctas, las propias de la ciudad letrada¹⁴, en detrimento de las formas vernáculas, del habla que provienen de los dominios de la población rural o marginal.

En consecuencia, unos campos epistemológicos son los legítimos, mientras que otros no. En otras palabras, solamente el conocimiento que se construye bajo los códigos de la norma culta goza de prestigio y legitimidad como tal en el campo social, mientras que el conocimiento que surge de la norma inculta propias de los "analfabetas", de la población rural, de la población indígena, de las clases sociales bajas, en fin, del habla cotidiana, ocupa un lugar de baja categoría, de poca validez epistemológica. Si duda, es importante dominar las diversas formas del código lingüístico oficialmente en uso común y el desarrollo de la competencia comunicativa se mide por la amplitud de registros que una persona puede dominar, pero ello no tiene por que acompañarse de una escala de valores añadidos a estas variantes y sus usuarios. Tanto vale una forma como otra, puesto que cada una es vehículo de unas maneras de acceder, producir, y transmitir el conocimiento.

En la escuela, el trato peyorativo que reciben estos discursos tildados de lengua "vulgar" se acompañan de toda una campaña que exige el abandono de esos usos lingüísticos como garantía para triunfar en el campo social profesional, como se puede comprobar en los conceptos vertidos y el discurso de las actividades didácticas planteadas para el aprendizaje de estas nociones:

- La norma "es fundamental porque da al idioma mayor precisión, con lo cual la comunicación se facilita." (23)
- "La persona que escribe debe hacerlo con corrección, claridad y precisión." (26)
- "Traduzca las siguientes expresiones populares a expresiones convencionales: ¿Qué tenés, Úrsula? ¿Por qué sos así? ¡Mirá! Andate po'ray; no vaya a ser el diablo que nos veyan juntos." (63)
- "Lea el siguiente texto correspondiente al habla popular hondureña. [...] Escríbalo nuevamente de acuerdo con la norma lingüística general o estándar." (137)

Sin embargo, es justo reconocer que se da el espacio de la reflexión

¹⁴ Rama, Ángel (1998): La ciudad letrada. Montevideo: Arca.

metalingüística y sociolingüística con la actividad "Argumente la conveniencia o no de regirse siempre por las normas al hablar" (23). Es una actividad con un gran potencial para generar una reflexión que desarrolle conciencia sobre la distribución del valor simbólico de las formas lingüísticas, pero si los docentes, enfundados en su rol como "agentes de imposición y de control [...] investidos de un poder especial: el de someter universalmente a un examen y a la sanción jurídica del título escolar el resultado lingüístico de los sujetos parlantes" (Bourdieu, 2001: 19-20), pues ésta y todas las demás actividades servirán, quizás, para reforzar el convencimiento de que regirse por la norma culta es lo mejor, es lo más conveniente, de que su dominio es la expectativa a que debe aspirar todo individuo, y esto es cierto como garantía para la movilidad en el campo social y el acceso a mejores oportunidades laborales; lo cuestionable en esta dinámica es que esto conlleva establecer unas culturas, unos modos de organización e instituciones sociales como superiores por sobre otros, en una época en que precisamente está bajo el análisis crítico, desde distintas perspectivas, si el modelo de la sociedad de consumo y de la vida en las ciudades es sostenible para la especie humana, en particular, y el equilibrio de la vida en el planeta, en general.

Cabe añadir que en este mercado lingüístico, dicha norma culta tiene como emblema la lengua oficial. En el caso de Honduras, es el idioma español. La exaltación de esta lengua se demuestra desde el título mismo del libro de texto. Y luego, en varios fragmentos y ejercicios, se percibe constantemente su valoración, como: en la lección "Historia del Español"; en una actividad didáctica que solicita sustituir extranjerismos presentes en un texto, lo cual va a orientado a promover la pureza del idioma (129); y en el escrito de Jorge Luis Borges sobre las palabras, cuyo fragmento citado finaliza con el emotivo cierre: "Qué buen idioma el mío" (138).

Esto se puede problematizar si se observa qué tratamiento reciben en el libro de texto las otras lenguas existentes en el país. Únicamente se encuentran cuatro alusiones, como estas:

- En un recuadro titulado "Lenguas en Honduras": "Actualmente, existen lenguas vivas y lenguas en peligro de extinción. Entre las primeras se encuentran: garífuna, miskito, pech, tol, español e inglés; y entre las segundas: chortí, lenca y sumo mayanga"¹⁵ (23). Se acompaña de una pequeña foto sobre los garífunas (un grupo reunido, pelando yuca aparentemente, la imagen es MUY pequeña).
- En la misma página, una actividad indica "Escriba el nombre de tres lenguas que se hablan en Honduras". No se induce a una actividad

¹⁵ El lenca es una lengua ya extinta, por lo que el dato publicado es erróneo.

didáctica que amplíe la reflexión sobre la diversidad lingüística del país, mucho menos la situación de sus hablantes.

Como se ha cuestionado antes, si al hablar de la identidad cultural y patrimonio cultural de la nación no se consideran los dos artículos de la Ley de Patrimonio que buscan agenciar de reconocimiento y respeto a los pueblos étnicos minoritarios y la cultura popular vernácula, pero que aportan precisamente la originalidad identitaria de Honduras, pues ¿qué se puede esperar del abordaje de sus lenguas en el espacio de la enseñanza?

Este asunto da pie para introducir otro aspecto factible de ser problematizado: el tratamiento de la cultura local y de las culturas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la propuesta didáctica. Distinguimos que el criterio 'incluyente' se reduce a 7 actividades, de la cuales presentamos tres:

1. Un fragmento de una obra teatral sobre Lempira para analizar los elementos de la comunicación (41).
2. "Busqué información sobre los indígenas que habitaron¹⁶ Honduras. Consulte una enciclopedia" (149).
3. Un texto que describe a los isleños (de forma estereotipada), para identificar artículos (171).

El conjunto de las siete actividades seguramente son efectivas para lograr aprendizajes en el desarrollo de la competencia comunicativa, en sus componentes lingüístico, discursivo y estratégico, no así en su componente cultural, si se acepta que éste consiste en:

"la capacidad de manejar los saberes implicados en la comunicación, desde los significados de las palabras y sus connotaciones hasta las implicaturas conversacionales y las intenciones reflejadas en el discurso (los contenidos ilocutivo y perlocutivo). Todo el mundo nocional comprometido con el discurso, incluido el modelo del mundo del hablante, así como los contenidos culturales específicos del grupo a que pertenece."¹⁷

Para cerrar este apartado, y ya casi este estudio, es válido recalcar que la política lingüística identificada exige a los usuarios del libro de texto una preocupación por el desarrollo de su capital lingüístico, en el sentido de "hablar y escribir correctamente", que significa a su vez acatar la legislación de la normativa central, la de una lengua oficial, la de la urbanitas, y en este

¹⁶ El énfasis es mío.

¹⁷ Cantero, Francisco José (2009, enero): Complejidad y competencia comunicativa. Ponencia en el Congreso Horizontes de Lingüística Aplicada. Brasilia, Brasil.

escenario los profesores son los encargados de inculcar el dominio de la lengua oficial legitimada como la mejor (el español), sin considerar los efectos colaterales de este imperativo educativo en la forja de una democracia participativa en un marco de equidad.

Conclusiones

Debido a todo lo anterior, las políticas culturales y lingüísticas en que se apoya Editorial Santillana y que se promueven a través de su libro de texto "Español. Argumentos 7" para el Séptimo grado del Tercer Ciclo de Educación Básica en Honduras repercuten negativamente para la construcción de una ciudadanía democrática en la sociedad hondureña porque no promueven relaciones de igualdad.

Si se acepta con Bourdieu que: "Los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos"¹⁸, entonces la forma de enseñar lengua a que induce este libro de texto etiqueta y divide automáticamente a los hondureños: dime cómo hablas y te diré de dónde vienes, a qué sector perteneces, si somos pares o no.

Por esto, aunque en el plano de las intenciones y en el discurso pedagógico del CNB se asegure una filiación entusiasta y a un modelo innovador para modernizar el Sistema Educativo en Honduras y a favor de la educación intercultural, en el plano práctico y de las acciones concretas, de la intervención didáctica diseñada y aplicada, se puede entrar en una completa contradicción que conspira contra el paradigma intercultural, porque no se pueden establecer relaciones comunitarias horizontales, de equidad, de valoración positiva y respetuosa de la diversidad y diferencia cultural, si se reproducen esquemas de jerarquización simbólica en el campo de la interacción comunicativa, en relación al capital lingüístico de los miembros de la nación.

Cuando la vinculación social está mediada por el capital lingüístico como filtro en una estructura de posiciones y relaciones verticales, la situación ontológica de las personas, su ethos, se ve afectado, condicionado por su acceso o marginación de los usos lingüísticos legitimados por un grupo en particular que logra imponer su epistemología. Los pueblos indígenas, afrodescendientes y poblaciones rurales de Honduras no podrán trascender la marginación social en que se ubican actualmente mientras no se les dé la oportunidad de fortalecer su autoestima colectiva, valorando su lengua y su cultura como aportes fundamentales en la construcción de la Identidad

¹⁸ Bourdieu, ¿Qué significa hablar?, p. 11.

Nacional (no solo como atractivos turísticos), al potenciarlos como sujetos gestores de su desarrollo étnico y local.

La intención de este estudio ha sido presentar una crítica a la legitimización y reproducción del concepto humanista de cultura en las políticas culturales, lingüísticas y educativas que permean el Currículo Nacional Básico, así como en el trabajo de traducción didáctica de este currículo y de estas políticas por parte del sector privado, concepto que no es compatible con la filosofía intercultural y va en detrimento de la construcción de la ciudadanía democrática. Por lo anterior, se puede decir que Editorial Santillana perdió la oportunidad de generar realmente un pensamiento crítico contextualizado a través de su oferta editorial, a favor de esos Ejes Transversales del Sistema Educativo hondureño a los que reservó un espacio tan destacado en su propuesta didáctica: *El trabajo, La democracia participativa, La identidad social, y La identidad cultural.*

La investigación educativa con población infantil jornalera migrante en México

*Teresa de J. Rojas Rangel**

Resumen

El propósito de esta ponencia es presentar los avances y los temas pendientes que tiene la investigación educativa en el estudio de la problemática escolar de las niñas y los niños jornaleros migrantes en México. Problemática educativa cuya complejidad, heterogeneidad y su dinámica cambiante presenta múltiples y variadas aristas de análisis (unas más investigadas que otras), lo que conlleva la necesidad de la articulación multiparadigmática y multidisciplinaria y, una permanente creatividad y apertura de pensamiento hacia las mudanzas y reconfiguraciones constantes de las realidades migratorias.

Treinta años de investigación educativa orientada hacia el análisis de la desigualdad social y sus consecuencias en la educación en México, nos ofrecen elementos para explicar por qué hoy siguen existiendo sectores sociales históricamente vulnerados, como es el caso de la población infantil jornalera migrante, quienes siguen sin poder tener acceso, permanencia y logros significativos en la educación básica. Y no obstante, los avances logrados en este campo de estudio, quedan aún muchas interrogantes sin resolver, particularmente aquellas cuyas respuestas coadyuven en la mejora de sus condiciones de vida y en la construcción de mayores oportunidades para un futuro más humano de estas niñas y niños, cuya característica principal, es provenir de los sectores sociales más pobres y con mayor marginación en el país.

Palabras claves: investigación educativa, jornaleros migrantes, familia, trabajo infantil, exclusión social.

Presentación

En México, desde hace más de treinta años, el Estado ha impulsado diversos programas específicos para la atención en la educación primaria de los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Sin

embargo, la igualdad de oportunidades que ofrecen estos programas es muy limitada debido a la poca calidad de la oferta educativa y a los efectos negativos de múltiples factores externos al sistema educativo, entre otros los asociados con la pobreza, la movilidad y la incorporación temprana de estos infantes a las actividades del mercado de trabajo agrícola. Se reconoce el fracaso escolar de las niñas y los niños jornaleros migrantes en la escuela pero todavía no hay estudios suficientes en el país que muestren la dimensión real de cómo se expresa este problema educativo. Estas necesidades investigativas se evidencian, particularmente, en la falta de estudios acerca de la demanda y la oferta educativa de esta población, asimismo sobre los factores estructurales y procesos políticos, sociales y culturales que impactan en los escasos resultados escolares que logra esta población infantil.

En términos técnico metodológicos, esta ponencia es resultado de una investigación cuantitativa-cualitativa más extensa relacionada con las condiciones de vida, trabajo y exclusión social de los jornaleros agrícolas migrantes en México, donde hay un esfuerzo por integrar las diferentes miradas paradigmáticas y disciplinarias que se expresan en las múltiples fuentes documentales que existen sobre el tema. Perspectivas de análisis que hasta ahora han estado dispersas y desarticuladas, condiciones que poco favorecen el desarrollo y consolidación del campo de conocimiento sobre esta población.

La ponencia presenta los avances en la indagación documental, la cual se ha realizado a través de la selección, recopilación, sistematización y análisis de las diferentes fuentes bibliográficas relacionadas con el problema en estudio. Lo que ha permitido la recuperación de las diferentes perspectivas y categorías de análisis, y la articulación teórica de los aportes existentes en diversos campos disciplinarios. Los resultados de esta fase de investigación, se organizaron a partir de un criterio cronológico y de orden temático, conscientes que una misma fuente puede aportar diversas aristas de análisis por lo que su ubicación temática es provisional. Es importante señalar, que los trabajos de investigación recuperados para el corpus de esta ponencia no agotan la totalidad de los estudios existentes sobre el tema, quedan numerosos sin referir ya que se solo se presentan los estudios que abordan la problemática educativa y sus principales determinantes. El recuento sin duda es extenso pero lo creemos necesario para apoyar el desarrollo de futuras investigaciones.

1. Algunos indicadores para dimensionar la problemática educativa

Algunos indicadores actuales, sobre los resultados escolares y las condiciones en las que se les otorga la educación básica, nos permiten mostrar la dimensión que guarda esta problemática educativa. Con esta población

infantil, el preescolar es un nivel que no había sido considerado como prioritario en la oferta educativa. Hay algunos esfuerzos loables del CONAFE y por parte de algunas Secretarías de Educación Estatales por atender a las niñas y niños migrantes en este nivel educativo. Sólo fue hasta el 2007, dentro del marco de la política educativa impulsada a nivel nacional, que a través del *Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes* (PRONIM) se establecen acciones para el diagnóstico de las necesidades educativas de los niños y las niñas de 3 a 5 años 11 meses (DOF, 2007). En lo que respecta a la educación secundaria, en 2008 mediante este mismo programa se inició la etapa de diagnóstico para diseñar una oferta específica que pueda dar respuesta a sus necesidades educativas. La educación preescolar y secundaria para población infantil migrante no ha sido prioridad por parte del Estado. Los esfuerzos gubernamentales se han focalizado en la educación primaria.

En lo que se refiere a este último nivel educativo, formalmente la población infantil migrante tiene el derecho constitucional de asistir a cualquiera de los servicios que brindan las diversas modalidades de educación primaria regular tanto en sus comunidades de origen como en las zonas de atracción. Sin embargo, existen diversos obstáculos para la escolarización efectiva en las escuelas generales, dada la falta de cobertura, pertinencia y flexibilidad del modelo de educación primaria normalizado el cual no fue diseñado para atender a una población caracterizada por su alta movilidad, por sus altos índices de participación en trabajo, y por sus múltiples diferencias étnico-lingüísticas.

Ante las dificultades existentes para la escolarización efectiva y exitosa de la población migrante y con el fin de atender con pertinencia a la demanda, se instrumentan en México desde hace varias décadas dos programas específicamente diseñados para dar respuesta a las necesidades educativas específicas de esta población: el PRONIM coordinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la *Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante* (MEIPIM), ambos programas con cobertura nacional. Sin embargo, no obstante la operación de estos dos programas, según datos oficiales, a través de la SEP y el CONAFE se atiende en educación primaria solo alrededor del 5 por ciento de la demanda potencial de niñas y niños migrantes en el grupo de edad de 6 a 14 años (DOF, 2010) de una población estimada en 727 mil 527 niños, niñas y adolescentes entre 5 y los 17 años de edad de los cuales el 59.2 por ciento (430,592) se dedican al trabajo remunerado como jornaleros agrícolas (SEDESOL, 2010). Este sólo indicador pone en tela de cuestión a las políticas dirigidas hacia la educación de los migrantes internos del país. Sin considerar que:

- Se identifica una alta concentración de un 70 por ciento de la matrícula en los primeros dos grados. (Schmelkes y Ramírez, 2011), mientras que la matrícula decrece significativamente en los otros cuatro grados subsecuentes.
- Las y los niños que pueden asistir con "regularidad" a la escuela los cinco días a la semana representan apenas 65.1 por ciento.
- El 47.7 de cada cien niños jornaleros agrícolas afirman haber reprobado y/o repetido algún grado escolar. Adicionalmente se observa una "repetición reiterada", es decir, que a lo largo de la educación primaria recursan varias veces el mismo grado.
- En los programas educativos para migrantes jornaleros, además de los altos porcentajes de repetición escolar se observan altos índices de abandono de la escuela. por lo que la eficiencia terminal de los programas es baja. Hay entidades federativas, que durante los años que lleva operando el PRONIM aún no se ha otorgado ninguna certificación que acredite la terminación de un alumno o alumna en el nivel primaria (Rojas, 2010).

A estos múltiples indicadores, se suma el impacto negativo y diferenciado en los resultados escolares según el tipo de región migratoria (atracción, intermedia u de origen); el estado de procedencia; la forma de participación en la dinámica migratoria (asentados, pendulares o golondrinos); la incorporación o no incorporación al mercado de trabajo agrícola; la diversidad étnica y lingüística; y las diferencias de género (Rojas, 2005).

Para el Estado mexicano la educación primaria es un nivel en el que la cobertura está resuelta en un 99 por ciento del grupo de edad escolar, a la vez que se reconoce que: "[...] si bien hemos alcanzado una cobertura casi universal, todavía alrededor de 1, 400,000 niños y niñas entre los 6 y 14 años se encuentran fuera de la escuela. Se trata mayoritariamente de indígenas, de habitantes en zonas rurales dispersas, y de hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes" (SEP, 2006:38). El reto educativo que representa atender a los hijos de los jornaleros migrantes indígenas y mestizos ha tratado de resolverse con políticas expansionistas y remediales que no trastocan de fondo las causas estructurales que obstaculizan el acceso, la permanencia y la continuidad de las niñas y los niños en la escuela, como son aquellas causas que tienen que ver con la pobreza y la incorporación de los menores a las redes de explotación laboral del mercado agrícola. Como tampoco han podido resolver los problemas relacionados con la baja calidad educativa de los programas que se les ofrecen, lo cual se expresa en la falta de autonomía de los centros escolares, los raquíticos salarios de los docentes, la falta de propuestas en la formación de los maestros, la carencia de aulas

dignas para los alumnos migrantes, la insuficiencia de recursos didácticos y materiales educativos, entre otros muchos factores más asociados con la oferta educativa. Factores que en su conjunto poco favorecen el éxito de estos menores en sus procesos de escolarización.

2. Investigaciones sobre la educación de las niñas y los niños jornaleros migrantes

La investigación sobre el sector jornalero agrícola migrante, no es nueva. En el país, se han generado y acumulado conocimientos diversos en torno a esta población. Muchos de ellos, construidos mediante procesos sistemáticos de análisis investigativo, otros como formas de denuncia política ante la invisibilidad de este sector social, y otros más como parte de las instituciones que intervienen desde la acción gubernamental. Sin embargo, los estudios pioneros sobre las niñas y los niños agrícolas migrantes surgen a partir de los años 90's. Durante esta la década, las primeras investigaciones se orientaron hacia el campo de derechos humanos y la igualdad jurídica; al análisis regional sobre las condiciones de vida, trabajo y seguridad social de estos menores (Guerra, 1994, 1998).

Las investigaciones iniciales desarrolladas específicamente sobre la problemática educativa de los niños migrantes se caracterizaron por ser de tipo exploratorio así como de carácter institucional, previas a la elaboración de los modelos curriculares, que a partir de 1997 diseñan tanto el CONAFE como la SEP, con apoyo de algunos organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En estos estudios, se describen las precarias condiciones materiales en que los niños jornaleros migrantes se escolarizan cuando llegan a acceder a la escuela; las bajas expectativas escolares de los padres de familia y del personal docente que participaban en los programas que se imparten en el país para atención educativa de este sector de la población. Trabajos realizados tanto en estados receptores como expulsos, dan cuenta de los perfiles sociodemográficos de las niñas y los niños que tienen la oportunidad de asistir a la escuela y del poco tiempo de permanencia, asistencia y la nula continuidad en las actividades escolares debido a su permanente movilidad y su incorporación temprana al trabajo infantil. Estos aportes fueron recuperados por diversos especialistas en el debate pedagógico para la formulación de modelos educativos pertinentes y en la búsqueda de propuestas curriculares más acordes a las condiciones y necesidades de los menores migrantes.

En la década pasada –periodo en el que la investigación educativa comenzó a desarrollarse considerablemente–, varios estudios analizan las expresiones de la problemática educativa con los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes en diferentes entidades federativas, (Santos, 2000; Ramírez Izúcar, 2002; Reyes y Ramírez Izúcar, 2002, 2005; González e Inzunza; 2006; Rodríguez *et. al.*, 2006; Rodríguez y Mendecino, 2007; Méndez *et. al.*, 2008; Santos y Albarrán, 2008;), que muestran la heterogeneidad de sus perfiles socioeconómicos y culturales, y las dificultades para la atención educativa dadas las condiciones y las características de las realidades migratorias locales. En todas estas investigaciones predomina un paradigma que se orienta, fundamentalmente hacia el análisis de la oferta y la demanda educativa a través de la valoración de las condiciones de educabilidad de las niñas y los niños, y de los factores internos y externos del sistema educativo que influyen negativamente en su escolarización. Otras investigaciones recientes muestran las particularidades que adquiere el trabajo educativo cotidiano con estos infantes donde se destacan la necesidad de mejorar la calidad de la oferta educativa y ampliar las oportunidades educativas de esta población infantil (Weller, 2001, 2007; Ramírez, 2001, 2002; Rojas, 2006, 2006a; Salinas, 2004; 2006, 2006a; Schmelkes, 2002; 2006). Por otra parte, se han realizado investigaciones evaluativas de corte nacional sobre los resultados de uno de los principales programas educativos con los que se atiende la educación básica de esta población (Evaluaciones externas del PRONIM 2003–2009). Que entre otras cosas muestran las múltiples dificultades financieras, de gestión y de operación del PRONIM y, los heterogéneos y reducidos alcances del programa en distintas entidades federativas cuyos resultados dependen de la voluntad e intereses de los diferentes actores políticos y económicos vinculados con la problemática. Estas evaluaciones, permiten dimensionar los retos pendientes por resolver ante la compleja y heterogénea realidad educativa de las niñas y niños jornaleros migrantes.

3. La familia y el trabajo infantil como objetos de investigación centrales

En la medida que avanza el desarrollo en el campo de investigación que tiene como objeto de conocimiento a los jornaleros agrícolas migrantes, observamos una mayor delimitación en el trabajo investigativo. Contamos con investigaciones que tienen como unidad de análisis a la familia jornalera agrícola migrante, y que han intentado precisar el papel y la importancia que tiene la estructura familiar dentro del proceso de movilidad y en la incorporación de los menores al mercado de trabajo agrícola; el tipo de configuraciones familiares y los mecanismos de reproducción y flexibilidad de la unidad doméstica ante la desterritorialidad y los mecanismos de

explotación de este mercado de trabajo que afectan de manera más violenta a sus hijos menores; así como la relevancia de las capacidades de las familias jornaleras para potenciar los escasos recursos económicos y culturales a lo largo del ciclo migratorio, particularmente durante las etapas de tránsito y asentamiento (temporal o definitivo) en las zonas de atracción (Saldaña, 2006; Vargas, 2009).

Un tema central que ha sido abordado es el trabajo infantil jornalero migrante (López, 2002; 2008; Romero *et. al.*, 2005; López y García, 2006), cuyo eje de análisis central son las implicaciones políticas, jurídicas y sociales negativas que conlleva la participación de los menores al trabajo sobre todo en sus procesos de escolarización. Se ha revisado la falta de cumplimiento de los principios jurídicos vigentes en materia de trabajo, por parte de las instancias gubernamentales y los empleadores; las violaciones jurídicas laborales que tiene el uso ilegal de la fuerza laboral de los menores; y las condiciones de explotación del trabajo infantil en la agricultura de exportación en el país (Guerra, 2000). Este tema también ha sido objeto de diversos análisis vinculados a la flexibilidad laboral, la segmentación del mercado de trabajo rural, y la importancia de la mano de obra infantil en los procesos de producción agrícola dentro del modelo global (Díaz y Salinas, 2001; Sánchez Muñozhiero, 2002, 2008; Miranda, 2008; Miranda y Sepúlveda, 2008), subrayándose las implicaciones jurídicas, éticas y sociales que implica la existencia de la sobre explotación de mano de obra infantil en la agricultura mexicana.

También se han realizado diversos estudios que muestran las particularidades que presenta el trabajo infantil en los distintos tipos de cultivo de frutas y hortalizas y agro industriales como el café, la caña y el tabaco (Corrales y Rodríguez, 2000; Ladrón de Guevara y González, 2002; González, 2006), cuyos aportes nos permiten explicar la heterogeneidad en las condiciones laborales y los mecanismos indirectos con lo que es explotada la mano de obra infantil; las expresiones culturales, particularmente étnicas, en la organización familiar de la fuerza de trabajo de las niñas y los niños (Sánchez, 2001, 2006), y en general sobre el impacto negativo que produce en la escolarización de los menores al participar en el mercado de trabajo agrícola (Cos-Montiel, 2001; Becerra *y et. al.*, 2007; 2008; Glockner, 2008). En estas investigaciones, se describen las formas de incorporación y las diferentes expresiones de la sobre explotación laboral de las que son objeto los hijos de los jornaleros migrantes, los niveles de la participación de los menores en la precaria economía familiar; los diferentes tipos de actividades productivas (asalariadas y domésticas) que realizan, tanto en las zonas de atracción como en sus comunidades de origen.

4. Líneas de investigación poco desarrolladas

De las líneas de indagación que han sido poco desarrolladas son las que refieren a la salud y el estado alimenticio de las niñas y los niños jornaleros migrantes, factores que necesariamente impactan en los resultados escolares. En salud son pocos los trabajos que se han realizado, el más notable, investigó sobre los efectos de los agroquímicos en la salud de los jornaleros migrantes en la producción tabacalera (Díaz y Salinas, 2002). En relación a las condiciones nutricionales de esta población infantil los productos de investigación son aún más escasos, de los pocos estudios existentes muestran las deficientes prácticas y la insuficiencia alimentaria de esta población a partir de estudios comparativos entre la población infantil migrante y la población infantil asentada, donde se revelan los bajos niveles nutricionales de los niños y niñas migrantes (Ortega, 2005).

Otros análisis que aún quedan pendientes, se refieren a los análisis de tipo antropológico social, cultural y de corte psicosocial. En lo que respecta al primer tipo de estudios, de los escasos trabajos existentes se refieren a los procesos socioculturales que subyacen en el funcionamiento y la reproducción de los mecanismos de dominación de algunos mercados de trabajo agrícola sobre la población jornalera migrante (Sánchez, 2001). Queda por profundizar aún más sobre las condiciones y procesos de socialización culturales y étnicos, así como en las formas de dominación y control a través de los cuales se subordina a los hijos de los jornaleros agrícolas a las relaciones de poder propias del mercado de trabajo en el que se inscriben.

En el aspecto psicosocial, no contamos investigación que de cuenta de los procesos y conductas afectivas y emocionales de las niñas y los niños jornaleros agrícolas migrantes, y demás actores que participan en sus experiencias migratorias. Solamente identificamos un estudio con estas características, donde se muestran las expectativas, motivaciones, intereses, y sentimientos de frustración de hombres mujeres, niños, y otros actores (profesores), que viven estos actores sociales como consecuencia de los múltiples mecanismos de exclusión y pobreza prevaletentes en estos contextos migratorios (Vera, 1997). Recientemente intentamos impulsar el desarrollo de una línea de investigación que problematice en torno a los procesos y mecanismos de exclusión social, racismo y discriminación que sufren cotidianamente los jornaleros agrícolas migrantes, particularmente los niños y las niñas, en los contextos sociales, laborales y escolares particularmente en las zonas de atracción (Rojas, 2011).

Pero fundamentalmente, hay carencia de estudios que den cuenta sobre el

contenido y la orientación de la política pública (laboral, salud, alimentaria y educativa) y las formas de la diferenciación y exclusión social que enfrentan esta población, a fin de poder dilucidar los intereses políticos del Estado, el impacto de las políticas públicas y de los programas sociales, las tensiones y negociaciones que existen en la instrumentación de la política pública y los intereses económicos del sector empresarial y ante las propias necesidades del sector jornalero migrante. No existen suficientes trabajos de investigación que permitan explicar las presiones a las que se ven expuestas las empresas agrícolas por parte de los mecanismos de regulación del mercado nacional e internacional -cuya mano de obra flexible de los hijos de los jornaleros es un recurso fundamental para la producción, la rentabilidad y la acumulación del capital-; y cómo influyen estas presiones sobre las condiciones de vida y trabajo de los jornaleros agrícolas, para quienes su mano de obra, y la de sus mujeres y sus hijos, es el único medio para garantizar su la reproducción biológica y social. Negociaciones y conflictos que constituyen un campo de tensión y lucha, entre los diferentes intereses económicos y las distintas fuerzas políticas de los actores sociales y económicos involucrados: el Estado, las empresas agrícolas, la sociedad civil y los propios jornaleros agrícolas migrantes.

Hay la necesidad de seguir avanzando en este campo de conocimiento a fin de contribuir desde esta trinchera, en la visibilización de las condiciones en las que vive esta población infantil y para la producción de conocimientos con la esperanza de poder avanzar hacia la instrumentación de políticas públicas integrales que permitan garantizar a estos niños y niñas un porvenir más humano.

Bibliografía

Becerra, Pedraza Itzel, Vázquez García Verónica y Zapata, Martelo Emma (2007). Género, etnia y edad en el trabajo agrícola infantil. Estudio de caso, Sinaloa. En *La ventana*. Núm. 26, México.

<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventan/ventana26/101-124.pdf>

Becerra, Pedraza Itzel, Vázquez, García Verónica, Zapata, Martelo Ema y Garza Bueno Laura Elena (2008). Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. En *Revista Latinoamericana de Ciencia y Sociedad. Niñez y juventud*, CINDE, Colombia. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Corrales, Antonio y Rodríguez, Beatriz (2000). *Los hijos y las hijas de jornaleros agrícolas en Sinaloa. Diagnóstico sobre el trabajo infantil y su contexto*. Gobierno del estado de Sinaloa. Secretaría de Planeación y Desarrollo, México.

Cos-Montiel, Francisco (2001). Sirviendo las mesas del mundo: las niñas y los niños jornaleros agrícolas en México. En *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado*. Norma del Río Lugo [Coord.], UAM-UNICEF, México.

Díaz Romo, Patricia y Samuel Salinas Álvarez (2001). Globalización, migración y trabajo infantil: el caso de las niñas y los niños jornaleros del tabaco en Nayarit, México. En *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. Norma del Río Lugo [Coord.], UAM-UNICEF, México.

– (2002). *Plaguicidas, tabaco y salud: el caso de los jornaleros huicholes, jornaleros mestizos y ejidatarios en Nayarit*. Proyecto Huicholes y Plaguicidas. México.

Glockner Faggetti, Valentina (2008). Explotación infantil y escolarización. En *Suplemento La Jornada "La Matria Lejos"*. Puebla, México. 16 de junio del 2008. www.kundaluna.blogspot.com.

González, C. Lucía y Inzunza, Patricia (2006). *La escolarización de los alumnos y alumnas migrantes: el caso de los jornaleros y jornaleras agrícolas en Sinaloa*. SEPyc- UNICEF- CGEIB-SEP-CONAFE-INEA. México.

González, Román Fabiola (2006). El trabajo infantil en el cultivo de la caña, el café y el tabaco en Nayarit. En el *VII Congreso Latinoamericano de Sociología*

Rural, Quito Ecuador.

– (2006)a. El trabajo infantil en el cultivo del café en Nayarit" . En *V Congreso AMET 2006*, México. <http://www.izt.uam.mx/amet/vcongreso/webamet/indicedemesa/ponencias/MESA5/Gonzalezsm5.pdf> .

Guerra, Ochoa Teresa. (1994). Seguridad social y condiciones de trabajo de los niños jornaleros agrícolas en Sinaloa. En *Análisis de la situación de los niños jornaleros agrícolas. Primer foro regional*, UPN-COMEXANI, México.

– (1998). *Los trabajadores de la horticultura Sinaloense*. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.

– (2000). Los trabajadores migrantes en México. En *Los derechos humanos de los jornaleros agrícolas migrantes en México. Memoria Comisión de Derechos Humanos*. Quincuagésima Sexta Legislatura, Sinaloa, México.

Ladrón de Guevara, Pacheco Lourdes y González, Román Fabiola (2002). Niñas/os indígenas migrantes en el tabaco. En *Foro Invisibilización y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros migrantes en México*. UAM-X, México.

López Limón, Mercedes Gema (2002). Trabajo infantil jornalero agrícola, políticas de libre comercio y globalización. En *Estudios fronterizos. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Enero-Junio, Año/Vol. 3, Núm. 005, UABC, México.

– (2008). El ejército infantil de reserva del capital ¿Por qué y cómo abolir el trabajo infantil?. En *2º Coloquio Universitario sobre Trata de Personas "Trata de Personas con fines de Explotación Laboral en México"*. UNAM-CEIDAS, México.
http://ceidas.org/documentos/Coloquio/Mercedes_Lopez_Limon_04-09-2008.pdf .

López Limón, Mercedes Gema y García, Estrada Federico (2006). Los efectos de la desreglamentación en la legislación del trabajo infantil en México. En *III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International*. UAM-X, México.

Méndez Puga, Ana María et al (2008). Niñas y niños trabajadores agrícolas migrantes en Michoacán: necesidades y posibilidades. En *Primer Encuentro Nacional Protección y Derechos de las Niñas y los Niños de Familias*

Jornaleras. México.

Miranda, Madrid Adela (2008). El periplo de los niños jornaleros. En *Migración en Perspectiva: Fronteras, educación y derechos*. Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero-Fundación Académica Guerrero-El Colegio de Guerrero, México.

Miranda, Madrid Adela y Sepúlveda, González Ibis (2008). *Piececitos transhumantes. Los niños jornaleros migrantes en México*. SEDESOL-UACH, Castellanos Editores, México.

Ortega Vélez, María Isabel (2005). *Las rutas de la desnutrición: el caso de los niños jornaleros agrícolas migrantes en el noroeste de México.*, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C., México. <http://www.ciad.org/otros temas/migrantes/ninomigrant.htm>

Poder Ejecutivo (2010). *Acuerdo número 572 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre del 2010, México.

Ramírez, Jordán Marcela (2001). Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad. En *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado*. Norma del Río Lugo [Coord.], UAM-UNICEF, México.

– (2002). Haciendo visible lo invisible. En *Anuario Educativo Mexicano: una visión retrospectiva*. Guadalupe Teresinha Bertussi y Roberto González Villarreal [Coords.], UPN-La Jornada Ediciones, México.

Ramírez Izúcar, Claudia (2002). Migración y educación: el caso de los niños y las niñas del campamento cañero Arroyo Choapan, Tuxtepec, Oaxaca. En Foro "*Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*", UAM-X, México.

Reyes de la Cruz, Virginia G. y Ramírez Izúcar, Claudia (2002). La niñez jornalera de la mixteca oaxaqueña. En Foro *Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*, UAM-X, México.

– (2005). *La niñez jornalera. Educación y trabajo*. CONACyT-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México.

Rodríguez, Solera Carlos, et al (2006). *La educación de menores jornaleros Migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo*, UAEH-CONACyT, México.

Rodríguez, Solera Carlos y Medécino, Graciela (2007). Aspectos jurídicos, políticos e institucionales de la educación a niños trabajadores migrantes en México. En *Eikasía. Revista de Filosofía*, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Año II, 9 (marzo 2007), México, <http://www.revistadefilosofia.or>

Rojas, Rangel Teresa Rojas et. al. (2005). Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: vulnerabilidad, explotación laboral y rezago educativo. En *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*. Teresinha Bertussi [Coord.]. Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa. México.

– (2006). Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México; condiciones de vida y trabajo. En *III Conferencia de la red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch Internacional*, México. www.uam.mx/cdi/chidwatch2006/pdf/rojas_mx.pdf

– (2006)a. Resultados de una política orientada hacia la equidad y la calidad de la educación primaria para las niñas y los niños jornaleros migrantes. En *Revista de Investigación Científica. Estudios Sociales*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C, Vol. XVI, Número 27, enero-junio de 2006, Sonora, México.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2056102>

– (2010). Políticas públicas y educación básica de los hijos de las familias jornaleras agrícolas migrantes. En *La educación en México: continuidad, cambios y perspectivas*. Leonor González Villanueva [Comp.], Universidad del Estado de México, México.

– (2011). La exclusión social y el racismo en los contextos multiculturales de los jornaleros indígenas agrícolas migrantes. En *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. UPN-UAM-Miguel Ángel Porrúa. México.

Romero, Ramírez, Silvia J., Daniel Palacios Nava y David Velazco Samperio (2005). *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- Secretaría de Desarrollo Social, México.
http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources Diagnostico_ninos_jornaleros.pdf,

Santos, Bautista Humberto (2000). La educación para los niños indígenas de

Guerrero. En *Migración y mercados de trabajo*. Colección Cuadernos Agrarios, Nueva época, Núm. 19-20, México.

Santos, Bautista Humberto y Albarrán, López Baldomero (2008). Los niños migrantes y el derecho a la educación. En *Migración en Perspectiva: Fronteras, educación y derechos*. Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero-Fundación Académica Guerrero-El Colegio de Guerrero, México.

Schmelkes, Sylvia (2002). Visibilizar para crear conciencia. Los jornaleros agrícolas de México a la luz de los derechos humanos. En Foro "*Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*". UAM-X, México.

– (2006). Contexto general. En *Memoria del Foro Internacional "Dignidad sin pérdida, estrategias educativas y sociales para la niñez jornalera agrícola migrante"*. UNICEF-OEI-CGEIB-FOMEIM. CD. México.

Schmelkes, Silvia y Ramírez, Nashieli (2011). Conclusiones y recomendaciones. En *El trabajo infantil y su vinculación con el ejercicio del derecho a la educación*. OIT-Fundación Telefonía, (Versión preliminar), México.

Saldaña, Ramírez Adriana (2006). *Diferentes configuraciones de los grupos domésticos frente a dos tipos de migración. Estudio de caso de la comunidad nahua de Tula del Río, Guerrero*. Tesis de maestría en Antropología Social, ENAH, México.

Salinas, A. Samuel (2004). Educación intercultural con jornaleros agrícolas migrantes: conceptos y estrategias. En *Cuartas jornadas sobre la infancia. Redes de Formación e Investigación para la promoción de los Derechos de la Infancia*. México.

– (2006). *Demanda educativa de la población jornalera agrícola migrante. Estadísticas y conceptos*. SEP-CGEIB-FOMEIM. México.

– (2006)a. *Perfil del agente educativo que trabaja con la infancia migrante*. CGEIB, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, México. Mimeo. México.

Sánchez, Muñohierro Lourdes (2002). Transformaciones y continuidad en las condiciones de vida y trabajo de los jornaleros agrícolas en México du-

rante la última década. En *Revista CIESS*, México. http://ciess.campusvirtualsp.org/repositorio/files/data/ciess_2002-n3-art4.pdf.

– (2008). El trabajo infantil en la agricultura. En 2º *Coloquio Universitario sobre Trata de Personas "Trata de Personas con fines de Explotación Laboral en México"*. UNAM-CEIDAS, México.

http://ceidas.org/documentos/Coloquio/Lourdes_Sanchez_Munohierro_Coloquio_04-09-2008.pdf

Sánchez Saldaña, Kim (2001). Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas. En *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. Norma del Río (Coord.), UAM-UNICEF. México.

SEDESOL (2010). Presenta SEDESOL *Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009*. Unidad de Comunicación Social. Comunicado de Prensa No.187/101210, México, 13 de diciembre de 2010.

SEP (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. Consejo de Especialistas para la Educación. SEP. México.

http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Los_Retos_de_Mexico_en_el_Futuro_de_la_Educaci

Vargas, Evaristo Susana (2006). El papel de los niños trabajadores en el contexto familiar, el caso de los migrantes indígenas asentados en el Valle de San Quintín, B. C. En *Papeles de Población*. Abril-Junio, Núm. 048, UAEM, México.

Vera, Noriega José Ángel (1997). Las condiciones psicosociales de los niños y sus familias migrantes en los campos agrícolas del Noroeste de México. En *Revista Intercontinental de Psicología y educación*. Enero-Junio 2007, Universidad Intercontinental, México.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/802/80290102.pdf>.

Weller Ford, Georganne (2001). Migración infantil. Explotación de mano de obra y privación de los servicios educativos: el caso de los niños indígenas mexicanos en zonas mestizas, la población más vulnerable. En *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado*, Norma del Río Lugo [Coord.], UAM-UNICEF, México.

– (2007). Derechos lingüísticos y educativos para niños indígenas migrantes. En *Los jornaleros agrícolas, invisibles productores de riqueza. Nuevos procesos migratorios en el noroeste de México*. María Isabel Ortega, Vélez et. al. [Coord.], CIAD-Fundación Ford-Plaza y Valdés Editores, México.



La eficiencia terminal en las carreras de pregrado de la modalidad presencial Sede Central de la UPNFM en las cohortes 2006 y 2007

*Sandra María Pérez
Zulema Mercedes Fiallos
Doris Rodríguez
Angélica Suazo
Mariana Flores
María Joselina Ferrera
Bartolomé Chinchilla*

Resumen

Esta investigación centra su análisis en el índice de eficiencia terminal de las carreras de pregrado de la modalidad presencial en la sede central de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. El índice se calcula con base en cohortes, donde se valora los datos de los estudiantes de una misma generación en momentos específicos, bajo la concepción metodológica de la trayectoria escolar, con el fin de conocer con precisión la evolución de cada generación o cohorte desde su ingreso hasta su graduación.

El estudio inicia en el año 2010 y finaliza en abril de 2011. El universo objeto de estudio, está conformado por los estudiantes matriculados en el primer y tercer período del año 2006 y en el primer período del 2007 (plan 94¹) en las carreras de pregrado.

Las carreras en estudio son: Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Técnica Industrial, Educación Comercial, Seguridad Alimentaria y Nutricional, Educación Técnica para el Hogar, Turismo y Hostelería adscritas a la Facultad de Ciencia y Tecnología. Ciencias Sociales, Administración Educativa, Arte, Educación Física, Orientación Educativa, Educación Preescolar, Educación Especial, Letras y Lenguas Español, Inglés y Francés, adscritas a la Facultad de Humanidades.

La base para el estudio es la trayectoria escolar, entendida como el tránsito de los estudiantes en el marco de la estructura formal definida en el plan de

¹ Se designa así al plan de estudios vigente en la UPNFM desde 1994, mismo que actualmente se encuentra en proceso de desgaste a partir de la implementación de un nuevo plan de estudios aprobado en 2008.

estudios. Para fines de este estudio la trayectoria escolar se analiza en función de las unidades valorativas aprobadas. Se considera la incidencia de las variables: activo (estudiante matriculado en la carrera y cursando clases en el momento del corte estadístico), inactivo 1 (el estudiante que en algún momento del corte estadístico no está cursando asignatura alguna.), inactivo 2 (el estudiante que ha cambiado de carrera), inactivo 3 (el estudiante que ha cambiado de plan de estudio) y graduado (el estudiante que ha aprobado el 100% del plan de estudio de la carrera).

Se definió cuatro cortes estadísticos:

El primero al cumplirse tres períodos académicos consecutivos a partir de la fecha de matrícula, el segundo al cumplirse seis períodos, el tercero al cumplirse nueve períodos y el cuarto al cumplirse doce períodos. Cada momento de corte estadístico es equivalente a un año de estudios según lo establecido en el plan de estudios de cada carrera.

El producto final es el índice de eficiencia terminal IET por carrera según cohorte, y de probabilidad de graduación por carrera.

Palabras clave: eficiencia terminal, trayectoria escolar, probabilidad de graduación, corte curricular.

I Antecedentes

Uno de los grandes retos de las instituciones educativas es dar seguimiento a la eficacia de los procesos educativos, hecho que se manifiesta en la eficiencia terminal. Al respecto, los Ministros de Educación de Iberoamérica, reunidos en La Habana, Cuba, concluyeron, que para lograr la calidad educativa es necesario que ésta forme parte de la "cultura" de las instituciones, apoyada por "sistemas de evaluación y autoevaluación que permitan medir el logro de los estudiantes, el avance de los docentes, el impacto de acciones y programas [...], valorar hasta qué punto, de qué manera y en qué condiciones se están alcanzando los propósitos educativos". (Conferencia Iberoamericana de Educación, 1999).

La eficiencia terminal ha sido un tema permanente en la agenda de trabajo de la UPNFM, convirtiéndose en un problema susceptible de investigación. En el estudio *La Educación Superior en Honduras*, Salgado afirma que "...por cada 100 estudiantes nuevos, el rango de graduados oscila entre 3.9% en 1992 a 10.4% en 1993 y en 1998 apenas fue de 5.5%, lo que representa una debilidad del sistema" (2000: pág. 38).

En este orden de ideas, Moncada G. (1997) en el estudio Metas de graduación, niveles de eficiencia alcanzados y factores contribuyentes, realizado en la UPNFM, señala que el tiempo efectivo de graduación invertido por los egresados en la promoción de 1994 es de 9.4 años en promedio, de los cuales 7.7 corresponden al cumplimiento del plan de estudios y 1.7 a los requisitos de post-egreso; en ambas circunstancias, los tiempos exceden lo programado.

La Dirección de Evaluación y Acreditación, DEVA, en un estudio de cohorte realizado en el 2002, en el marco de la auto evaluación de carreras de la UPNFM, al analizar la relación matrícula - egreso de los estudiantes en siete carreras, determinó un bajo índice de eficiencia terminal en los tres años evaluados, 15% para 1996, 17% para 1997 y 16% en 1999.

En los tres estudios mencionados, en la medición del rendimiento escolar se tomó como referencia la relación ingreso-egreso.

La tendencia actual en el cálculo del IET está centrada en los estudios de cohorte, donde se valora los datos de los estudiantes de una misma generación, bajo la concepción metodológica de la trayectoria escolar con el fin de conocer con precisión la evolución de cada generación o cohorte desde su ingreso hasta su egreso o abandono final.

Las siguientes interrogantes orientaron esta investigación: ¿Cuál es el IET de las carreras de pregrado de la Sede Central de la UPNFM de las cohortes I y III periodo 2006 y I periodo 2007?, ¿Cuál es la probabilidad de graduación posterior a lo estipulado en el plan de estudios de cada carrera? y ¿Cuáles son las ventajas de los estudios de cohorte basados en la trayectoria escolar de los estudiantes?

II. Objetivos

1. Proponer y fundamentar un procedimiento para realizar el seguimiento de trayectorias escolares de los estudiantes de las carreras de pregrado ofrecidas en el sistema presencial, con el fin de utilizar los resultados en materia de planeación educativa para mejorar la eficiencia terminal en la UPNFM.
2. Determinar el Índice de Eficiencia Terminal de las cohortes 2006, 2007 de las carreras de pre grado ofrecidas en el sistema presencial de Tegucigalpa.
3. Determinar la probabilidad de graduación de los estudiantes, posterior a lo estipulado en el plan de estudios de cada carrera.

III. Metodología

El estudio es cuantitativo de carácter correlacional en el cual se busca especificar la trayectoria académica de los estudiantes de pregrado y su incidencia en la eficiencia terminal. Se propone un diseño transversal retrospectivo definido como el estudio de uno o más eventos de distribución poblacional en un momento dado, en donde se reconstruye el pasado a partir de los datos recogidos en el presente.

El fin es conocer con precisión la evolución de cada generación/cohorte desde su ingreso a la institución hasta su egreso o graduación, cualquiera que sea el momento en que esto ocurra.

Se adoptó el método de análisis de la trayectoria escolar con las fases siguientes:

- a. Estructuración de las cohortes. Una cohorte está conformada por todos los estudiantes matriculados en la carrera respectiva y que se mantienen en la misma durante y hasta después de los cuatro años. Se consideraron solamente las cohortes con más de 10 estudiantes. Se estudiaron tres cohortes: la correspondiente a los estudiantes que ingresaron en el primer y tercer periodo académico del año 2006, y la conformada por los estudiantes que ingresaron en el primer período del año 2007, del plan de estudios año 94.
- b. Determinación de los momentos de corte estadístico. Entendido como el momento en el cual se obtiene la información de los estudiantes de cada cohorte. El año académico se define con base en el plan de estudios, todas las carreras de la UPNFM están estructuradas para cursarse en 4 años a tiempo completo.
Se definieron los siguientes cortes estadísticos;
 - C0. Al finalizar el primer año académico.
 - C1. Al finalizar el segundo año académico.
 - C2. Al finalizar el tercer año académico.
 - C3. Corresponde al cuarto año, tiempo para cumplir con el plan de estudios.
- c. Medición de variables: las variables evaluadas para cada estudiante fueron: activo, inactivo y graduado.
 - Activo: estudiante matriculado en la carrera y cursando clases en el momento del corte estadístico.
 - Inactivo: se identifican tres tipos:
Inactivo 1, el estudiante que en algún momento del corte estadístico no está cursando asignatura alguna.

Inactivo 2, el estudiante que ha cambiado de carrera. Según el reglamento de la UPNFM, los estudiantes tienen la opción de hacer cambio de carrera al cursar por lo menos un año académico.

Inactivo 3, el estudiante que cambió de plan de estudios dentro de la misma carrera, del plan 94 al 2008.

- Graduado: el estudiante que ha aprobado el 100% de las unidades valorativas que contempla el plan de estudios.
- d. Levantamiento de información de la trayectoria académica en los momentos de corte estadístico:
 - * Elaboración de aplicación estadística, tomando como insumo los registros de matrícula, asignaturas aprobadas, cambio de carrera, deserción y graduación; información cotejada con historiales actualizados.
 - * Cálculo del porcentaje de avance por período académico, dividiendo el número de unidades valorativas cursadas por año entre las unidades valorativas definidas en el plan de estudios para cada año o período académico.
 - * Definición de la cohorte real a partir del segundo corte estadístico (C1). Dado que el art. 80, del Reglamento del Régimen Académico, establece que "El estudiante que se inscriba en un centro, modalidad, sede o carrera de la UPNFM, deberá permanecer en el programa por lo menos un año académico, previo a solicitar traslado a otro".
 - * Cálculo del índice de eficiencia terminal (IET); es el cociente entre el número de estudiantes graduados en el tiempo estipulado en el plan de estudios y el número de estudiantes que conforman la cohorte real por 100.
 - * Determinación de probabilidad de graduación por carrera con base en el porcentaje de avance de los estudiantes activos, categorizando para su análisis en: probabilidad Alta (> de 81%), Media (41-80%) y Baja (< ó= 40%).

Para el análisis de los resultados se elaboraron:

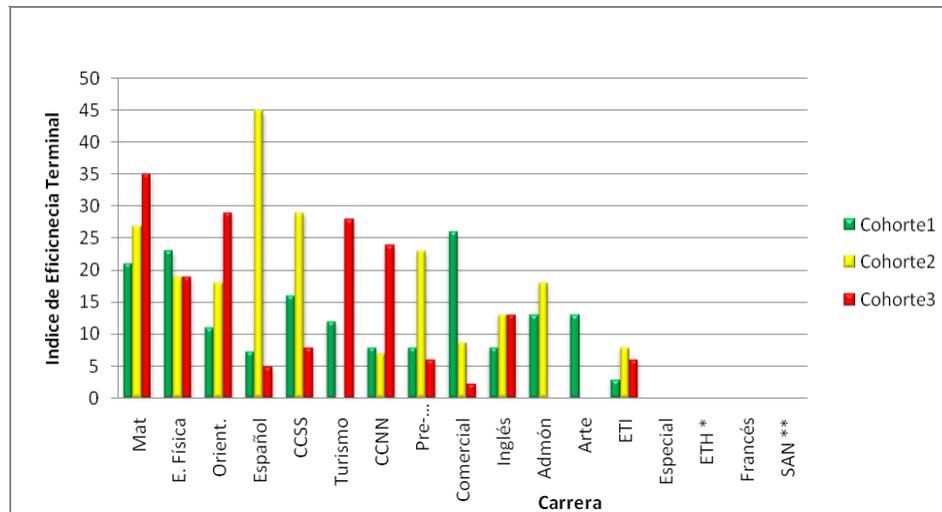
- Tabla resumen de la trayectoria de los estudiantes expresada en porcentajes de avance, según categoría de análisis en los diferentes momentos de corte estadístico.
- Tabla resumen de estudiantes activos e inactivos.
- Relación entre la trayectoria académica y el número de graduados en tiempo real.
- Cuadro resumen del IET por carrera.
- Cuadro resumen de probabilidad de egreso por carrera.

IV. Principales Hallazgos

Índice de Eficiencia Terminal

Gráfico N° 1

Eficiencia terminal de las carreras de la UPNFM, cohortes 2006 y 2007



* No se consideran datos de esta carrera para la cohorte 3 y 4.

** No se consideran datos de esta carrera para la cohorte 1 y 3.

En la cohorte 1 se observa que las carreras con mayor IET son: Educación Comercial (26%), Educación Física (23%) y Matemáticas (21%). Con menor IET: Educación Preescolar, Enseñanza del Inglés y Ciencias Naturales con 8%, Letras y Lenguas Español (7%) y Educación Técnica Industrial (3%).

Con un IET de 0% Educación Técnica para el Hogar, Seguridad Alimentaria y Nutricional, Francés y Educación Especial. En esta cohorte el promedio de Eficiencia Terminal es 10%.

En la cohorte 2, las carreras con mayor IET destaca Letras y Lenguas Español (45%), seguida de Ciencias Sociales (29%), Matemáticas (27%) y Educación Preescolar (23%). Las carreras con menor IET Educación Comercial (9%), Educación Técnica Industrial (8%) y Ciencias Naturales (7%).

Con un IET de 0%: Turismo y Hostelería, Francés, Educación Especial y Arte. La carrera de Seguridad Alimentaria y Nutricional no tuvo matrícula. Educación Técnica para el Hogar no se consideró porque su matrícula fue menor que 10 estudiantes.

En esta cohorte el promedio de Índice de Eficiencia Terminal es 13%.

En la cohorte 3 las carreras con mayor IET, destaca Matemáticas (35%), seguida de Orientación Educativa (29%), Turismo y Hostelería (28%) y Ciencias Naturales (24%). Las carreras con menor índice, Ciencias Sociales (8%), Educación Preescolar y Educación Técnica Industrial (6%), Letras y Lenguas Español (5%) y Educación Comercial (2%).

Con un IET de 0%: Francés, Educación Especial, Seguridad Alimentaria y Nutricional y Arte. La carrera de Educación Técnica para el Hogar no se consideró porque presentó una matrícula menor que 10 estudiantes. En esta cohorte el promedio de Eficiencia Terminal es 10%.

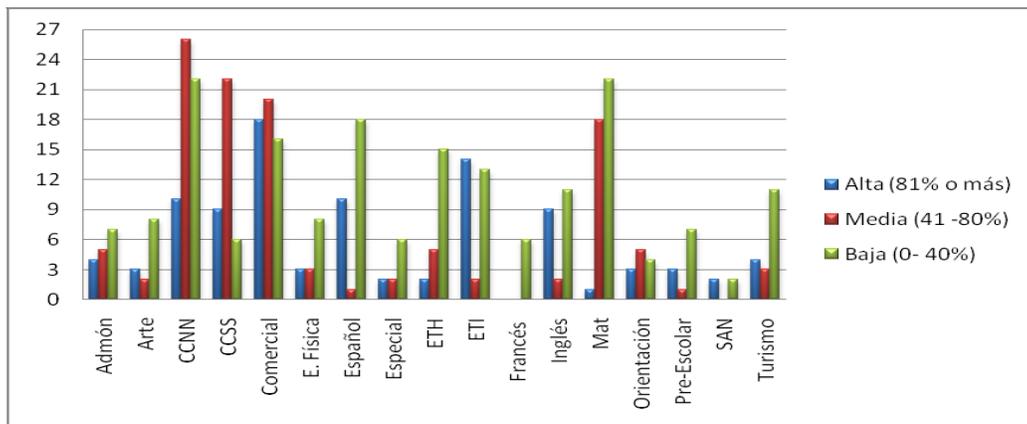
Al analizar el IET en las tres cohortes, las carreras de Matemáticas y Orientación Educativa presentan una tendencia creciente y Educación Física una tendencia estable.

Por otra parte, Seguridad Alimentaria y Nutricional, Educación Técnica para el Hogar, Educación Especial y Francés muestra un IET de 0% en todas las cohortes.

Probabilidad de graduación

En la Cohorte 1, las carreras de Educación Comercial, Letras y Lenguas Español y Educación Técnica Industrial presentan una alta probabilidad de graduación. Ciencias Naturales y Matemáticas presentan una baja probabilidad de graduación. (Gráfico N°2).

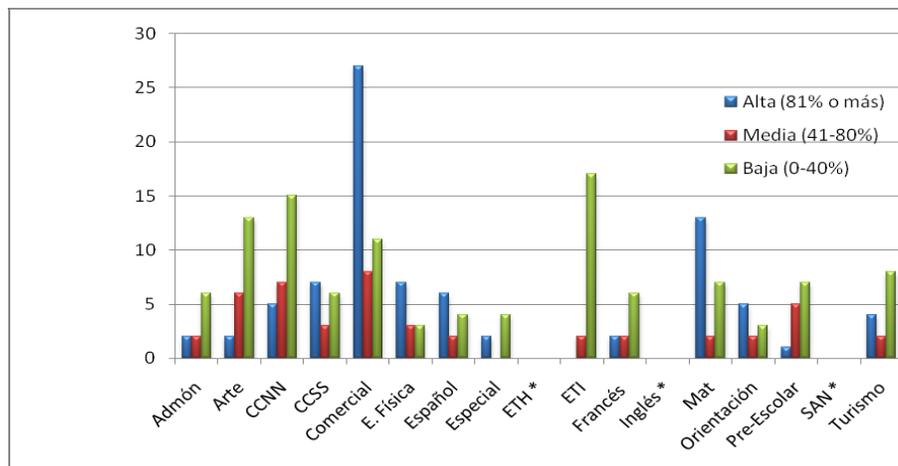
Gráfico No 2
Probabilidad de graduación según carrera, cohorte 1



En la Cohorte 2, Educación Comercial, Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Física presentan una alta probabilidad de graduación y Educación Técnica Industrial, Ciencias Naturales y Arte presentan una baja probabilidad de graduación. (Gráfico N°3)

Gráfico No 3

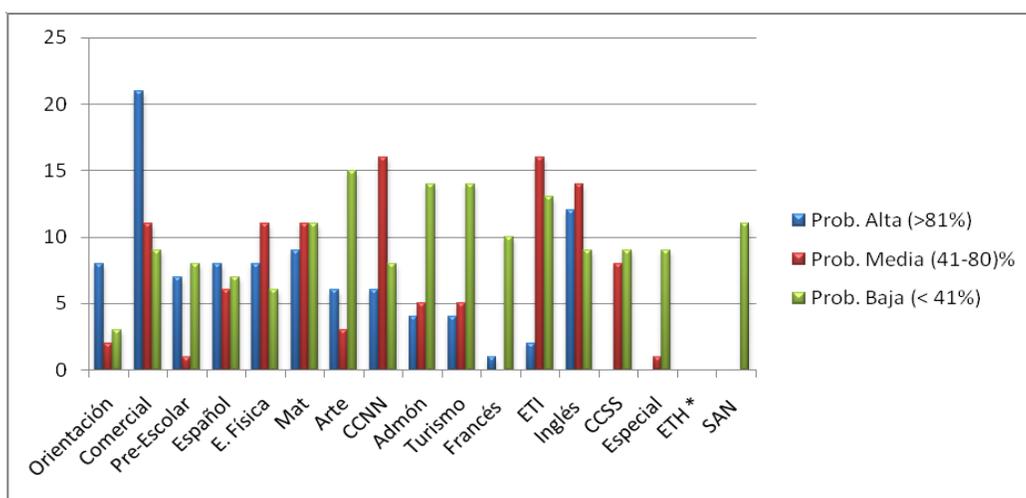
Probabilidad de graduación según carrera, cohorte 2



En la Cohorte 3, Educación Comercial, La Enseñanza del Inglés y Matemáticas, presentan una alta probabilidad de graduación. Mientras que las carreras de Arte, Turismo y Hostelería y Administración Educativa presentan una baja probabilidad de graduación. (Gráfico N°4)

Gráfico No 4

Probabilidad de graduación según carrera, cohorte 3



V. Conclusiones

- La investigación indica que la eficiencia terminal de las carreras de pregrado de la UPNFM es baja. El promedio de IET de las tres cohortes estudiadas es de 11%.
- Los estudiantes activos que forman parte de la población estudiada presentan una probabilidad de graduación baja.
- Los estudios de cohorte basados en la trayectoria escolar de los estudiantes permiten calcular y conocer el porcentaje de avance académico, información útil en la toma de decisiones para la mejora del IET en la UPNFM.

Bibliografía

Conferencia Iberoamericana de Educación (9: 1999: La Habana). Declaración de La Habana «Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización». En Revista Iberoamericana de Educación, 20, Mayo - Agosto. Recuperado el [26/06/09] de <http://www.rieoei.org/rie20a11.htm>

Dirección de Evaluación y Acreditación, DEVA. (2002). Estudio de cohorte de las carreras de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Moncada, G. (s. f). Las metas de graduación en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán: Niveles de eficiencia alcanzados y factores contribuyentes. Paradigma, Revista de Investigación Educativa, Año 6, N° 6.

Salgado, R. (2001). La educación superior en Honduras. Revista Electrónica Theoretikos, año V, N° 2, julio - diciembre. Recuperado el [26/06/09] de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/116/11650208.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Reglamento Del Régimen Académico. Tegucigalpa, M.D.C., Diciembre de 2005