

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS



¿PREPARADOS PARA LA UNIVERSIDAD?
UN ANÁLISIS DE LA RELACIÓN DEL CURRÍCULO DE ESPAÑOL DEL
INSTITUTO HONDUREÑO DE EDUCACIÓN POR RADIO Y DEL
CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO CON LA PRUEBA DE APTITUD
ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
HONDURAS DURANTE 2014

PROYECTO DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN
ENSEÑANZA DE LENGUAS CON ORIENTACIÓN AL ESPAÑOL POR

CLAUDIA IVETTE NIETO ANDERSON

MAESTRANDA

EDWIN MEDINA

ASESOR

2014

**¿PREPARADOS PARA LA UNIVERSIDAD?
UN ANÁLISIS DE LA RELACIÓN DEL CURRÍCULO DE ESPAÑOL DEL
INSTITUTO HONDUREÑO DE EDUCACIÓN POR RADIO Y DEL
CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO CON LA PRUEBA DE APTITUD
ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
HONDURAS DURANTE 2014**

DEDICATORIA

A mi abuela, doña Esther, y a mi madre, Marlen, a quiénes debo el consejo que me acompaña día a día: “educate, hija, para que criés a tus hijos mejor de lo que yo hice con los míos”.

A mi padre, Roberto (QEPD): Tu partida confirma que el consejo de mi madre y mi abuela no sólo es bueno para mí. También lo es para mi país, para mi gente... para el pueblo.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	vi
INTRODUCCIÓN	vii
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Formulación del problema	1
1.2 Justificación del problema	2
1.3 Delimitación del problema	3
1.4 Objetivos de investigación.....	3
1.4.1 Objetivo general.....	3
1.4.2 Objetivos específicos.....	3
1.5 Preguntas de investigación	3
1.6 Viabilidad de la investigación	4
2 MARCO TEÓRICO	5
2.1 Educación Superior	5
2.1.1 El contexto regional y nacional	5
2.1.2 Cobertura de la educación superior en Honduras y Latinoamérica	7
2.1.3 Un vistazo a la educación superior en Honduras.....	9
2.1.4 Acceso a la educación superior	11
2.1.5 La Dirección de Sistema de Admisión de la UNAH	13
2.1.6 Prueba de Aptitud Académica (PAA).....	16
2.2 Educación Básica y Media en Honduras.....	19
2.2.1 La transformación de la educación nacional.....	20
2.2.2 Currículo Nacional Básico	21
2.3 La educación a distancia para personas jóvenes y adultas en el IHER ...	29
2.3.1 Sobre el aprendizaje de personas jóvenes y adultas.....	31

2.3.2	Sobre los materiales de la educación a distancia	32
2.4	Razonamiento verbal	34
2.4.1	Sobre las evaluaciones estandarizadas	34
2.4.2	Las habilidades verbales	37
3	MARCO METODOLÓGICO	42
3.1	Enfoque de investigación	42
3.2	Diseño y tipo de investigación	42
3.3	Categorías de análisis.....	42
3.4	Muestreo	43
3.4.1	Fuentes documentales	43
3.5	Recolección de los datos	43
3.6	Procesamiento y análisis de la información	43
3.6.1	Categorización de fuentes documentales.....	43
4	ANÁLISIS DE RESULTADOS	46
4.1	Los resultados del IHER en la PAA.....	46
4.2	¿Es adecuado el currículo de español del IHER para la educación a distancia?.....	49
4.2.1	Expectativas en espiral.....	50
4.2.2	Confianza en espiral	50
4.2.3	División de materiales en bloques manejables	58
4.3	¿Cuál es la relación de los Estándares Educativos Nacionales y las habilidades medidas por la PAA?	61
4.3.1	Comprensión e interpretación de textos	63
4.3.2	Amplitud y dominio de vocabulario	65
4.3.3	Factores que influyen en la comprensión de textos.....	66

4.4	¿Cuál es la relación de los contenidos de los libros de texto de español de I y II de Bachillerato del IHER y los Estándares Educativos Nacionales?	68
4.4.1	Características generales de los libros de texto	69
4.4.2	Relación “contenidos por grado – estándar”	70
5	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	74
5.1	Conclusiones.....	74
5.2	Recomendaciones.....	75
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
7	ANEXOS	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Porcentaje de admisión por proceso de aplicación de la PAA.....	1
Gráfico 2	– Tasa neta de cobertura en la educación hondureña.....	9
Gráfico 3	– Tasa neta de cobertura en los niveles de educación prebásica, básica y media.	20
Gráfico 4	– Aspirantes que han aplicado la PAA, admitidos y no admitidos por año.	36
Gráfico 5	– Puntajes promedio obtenidos en la PAA.....	37
Gráfico 6	– Estudiantes del IHER que han aplicado a la PAA y cantidad de admitidos.	47
Gráfico 7	– Rendimiento académico por nivel de desempeño en lectura en el tercer ciclo de la Educación Básica.....	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1	– Tasa bruta de cobertura de la educación superior.	7
Tabla 2.2	– Estructura de la PAA en la UNAH.	17
Tabla 2.3	– Puntaje de la PAA.	18
Tabla 2.4	– Estándares Educativos Nacionales del bloque de lectura en Español para décimo y undécimo grado.	28

Tabla 2.5 – Resultados del tercer ciclo de la educación básica en las pruebas estandarizadas en español.....	35
Tabla 3.1 – Matriz de categorías y unidades de análisis de esta investigación.....	42
Tabla 4.1 – Promedio obtenido en la PAA y el componente verbal de los egresados del IHER.....	47
Tabla 4.2 – Criterios establecidos para el análisis del tratamiento de los contenidos de la educación a distancia en los libros de Español del IHER.....	50
Tabla 4.3 – Contenidos en los libros de texto de español del IHER para el I de Bachillerato en Ciencias y Letras.	52
Tabla 4.4 – Contenidos en los libros de texto de español del IHER para el II de Bachillerato en Ciencias y Letras.	53
Tabla 4.5 – Aspectos a tomar en cuenta en la caracterización de los bloques en el libro de español de I de Bachillerato	59
Tabla 4.6 – Aspectos a tomar en cuenta en la caracterización de los bloques en el libro de español de II de Bachillerato	59
Tabla 4.7 – Subcategorías de los aspectos evaluados del razonamiento verbal a partir de la guía de estudio de la PAA.....	62
Tabla 4.8 – Relación entre los ejercicios de la PAA y los Estándares Educativos Nacionales de lectura.....	64

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Ejemplo propuesto por Fernández González, González González, & Moreno Jiménez (2005).	41
Ilustración 2. Ejemplo de contenido del libro de I de Bachillerato.....	54
Ilustración 3. Ejemplo de contenido del libro de I de Bachillerato.....	54
Ilustración 4. Ejemplo de contenido del libro de II de Bachillerato.....	55
Ilustración 5. Ejemplo de contenido del libro de II de Bachillerato.....	56
Ilustración 6. Ejemplo de contenido del libro de I de Bachillerato.....	57
Ilustración 7. Ejemplo de contenido del libro de I de Bachillerato.....	60

AGRADECIMIENTOS

La culminación de este proyecto de tesis no habría sido posible sin la colaboración de Sor Marta Soto, Rectora del Instituto Hondureño de Educación por Radio (IHER), y su equipo, entre los que debo agradecer a Telmita, a la Profesora Lourdes y el Profesor José.

De igual manera, agradezco a todo el equipo de la Dirección de Sistema de Admisión de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), quienes colaboraron conmigo en la entrega de la información que en diferentes ocasiones solicité.

A los catedráticos que tuvimos a lo largo del programa de la Maestría de Enseñanza de Lenguas, entre quienes destaco la inspiración profesional y humana que me brindaron la Dra. Lidia Fromm Cea y el Dr. Wolfgang Teschner, así como la gentileza y calidez de las docentes M.Ed. Melissa Merlo y M.Sc. Nardalina Romero.

A todos mis compañeros de maestría con una especial mención a Sandra Liz, por su compañerismo y lealtad; a Dayyanara, por su alegría contagiosa; a Luz Aleida, por su capacidad para motivar al más desanimado; a Grazzia, por su fuerza, franqueza y disposición para enseñar; y a Fernando, Néstor, José Luis, Edgar y Elvin por enseñarme más de lo que hubiera podido imaginar sobre las letras y las humanidades en algunas de las conversaciones que más me han retado.

Incluyo a mis hermanas, Sara y Sherly, que me ayudaron en los desvelos, en el equipamiento para realizar mi tesis y a mantener el ánimo. Ustedes son un pilar fundamental en mi vida. A Kelly, ya que su apoyo de hermano ha sido fundamental. También doy gracias al amor que ha estado conmigo desde que empecé este trabajo y que en las subidas y las bajadas de este viaje me ha acompañado sin dudar, a pesar de la distancia y los problemas, celebrando cada triunfo como propio.

Finalmente agradezco a mi asesor de tesis, M.Sc. Edwin Medina, a quien debo un acompañamiento lleno de aprendizaje y desafíos. Este recorrido habría sido, no sólo largo, sino tedioso sin su ayuda.

INTRODUCCIÓN

En Honduras, es muy común escuchar la frase “si ahora no tenés maestría o doctorado, te falta seguir estudiando”. Es normal en los círculos familiares, en los trabajos, en las conversaciones de amigos, en la universidad, en la escuela; y ésta no está suscrita únicamente al ámbito hondureño: es un discurso global.

El camino para llegar hasta el punto culminante en que se han erigido los posgrados, significa un dolor de cabeza para muchos hondureños. Especialmente porque el pregrado, en la educación superior pública, no solo es difícil por su trayectoria, sino también por la dificultad al acceso que se tiene para ingresar.

En el año 2006, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras empezó a filtrar el ingreso de estudiantes por medio de la prueba de aptitud académica (PAA). Desde entonces, el porcentaje de estudiantes que han aprobado el examen y logrado el acceso a los estudios universitarios ha descendido del 87% al 58% en el 2013.

Someterse a pruebas de evaluación no debería representar un obstáculo si no están pensadas para serlo. Con esto, no desdeñamos su utilización; en cambio, consideramos que deberían permitir la medición de las capacidades y conocimientos. Este proyecto de tesis no desvirtúa la aplicación de la PAA, sino evalúa uno de los aspectos previos a que un aspirante sea sometido a la misma: ¿cómo lo prepara la educación media para la universidad?

En el primer capítulo, se plantea el problema de investigación que, además de explicar la estructura de la situación problemática, se propone como referencia para futuros proyectos de análisis de contenido con enfoque cualitativo. Luego, el marco teórico presenta un análisis sobre la educación en Honduras, el acceso a la educación superior, un acercamiento a la teoría de currículo, la educación alternativa en Honduras, una exposición sobre el currículo en educación a distancia y la adecuación curricular.

En los capítulos tres y cuatro, que corresponden al marco metodológico y análisis de resultados, se explica cómo se ha realizado esta investigación en la que se han utilizado los Estándares Educativos Nacionales para Español, los insumos de preparación para la PAA y los libros de texto de español del IHER para el I y el II de Bachillerato en Ciencias y Letras.

Finaliza este trabajo con las conclusiones y recomendaciones. Se espera que este documento sirva para generar más preguntas y nuevas investigaciones que lleven a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán a proponer iniciativas y cambios en las políticas públicas para la educación nacional.

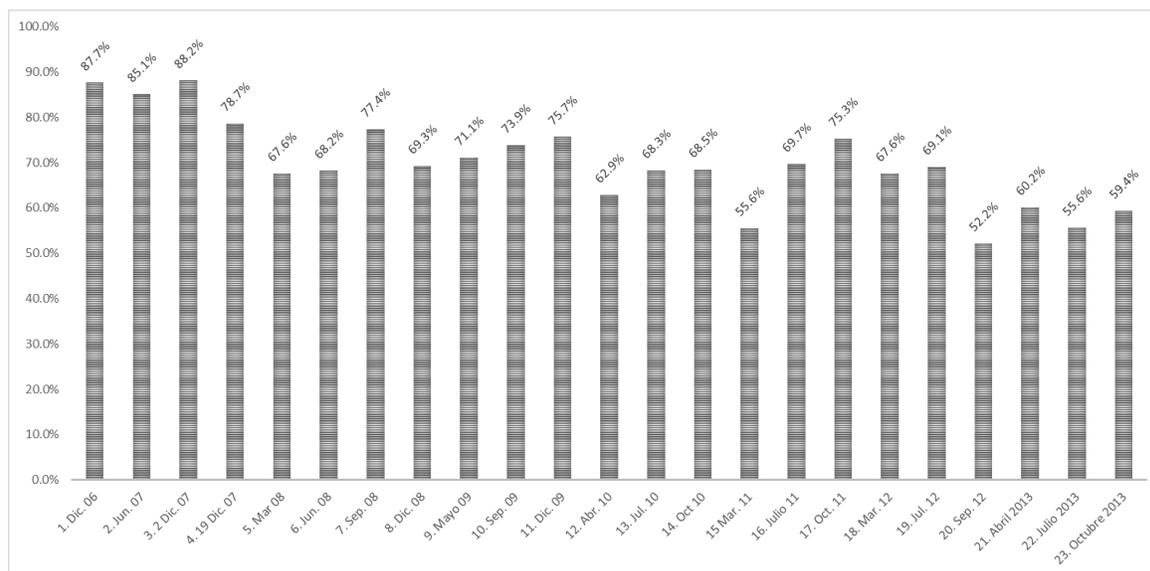
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En diciembre del año 2006, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) aplicó por primera vez la prueba de aptitud académica (PAA) a 10,758 egresados de educación media que aspiraban ingresar a estudios superiores. De éstos, sólo aprobó el 87.7%.

Sin embargo, en el 2012 y 2013 la UNAH (2012, pág. 1; 2013, pág. 1) realizó tres procesos de admisión en los que solo el 64% y el 58%, respectivamente, fue admitido. La tendencia de los resultados muestra una caída en el porcentaje de admisiones desde que empezó a realizarse la prueba (ver Gráfico 1).

Gráfico 1 – Porcentaje de admisión por proceso de aplicación de la PAA.



Fuente: Notas de prensa de la UNAH. Elaboración propia con base en los informes y las notas de prensa publicados por el Sistema de Admisión de la UNAH.

Aunque muchos factores deben tenerse en cuenta para explicar la reprobación en el examen de admisión, la formación que el aspirante trae al momento de someterse a la PAA es uno que merece un estudio específico, pues implica la revisión de los contenidos, metodología, disposición de materiales didácticos, entre otros factores.

¿Cómo inciden los contenidos cubiertos en el nivel medio y básico para lograr el acceso a la educación superior? ¿Qué impacto tienen las decisiones acerca de la educación nacional sobre los estudiantes que ingresarán, o intentarán hacerlo, a la universidad? Con la vista puesta en esta problemática, se buscará dar respuesta a la siguiente pregunta-problema:

- ❖ ¿Qué relación existe entre los estándares educativos nacional de español en el CNB y la evaluación del razonamiento verbal que se hace en la PAA de la UNAH?

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI proclama en el inciso b) del artículo 3 que “la equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria” (UNESCO, 1998, párr. 29).

Sin embargo, al observar la tendencia que han tomado los resultados de la PAA desde que se aplicó por primera vez; es necesario averiguar qué se debe mejorar en el proceso y los factores que influyeron para que un 42% de los aspirantes no lograran ingresar a la universidad en la última prueba de 2013. Siendo un país en vías de desarrollo, se debe apostar por la educación como medio de emancipación cultural e intelectual; pero los datos no resaltan avances importantes.

Al Instituto Hondureño de Educación por Radio (IHER) se lo eligió porque ofrece una educación alternativa para una población con características demográficas y socioeconómicas particulares. En 2013 acaparó una matrícula total de 47,157 estudiantes en educación básica y media; y sus graduados de educación media, en el año 2012, fueron 6,703. Ese mismo año, sólo el 7.1% de los estudiantes del IHER que se sometieron a la PAA la aprobaron.

El CNB es la normativa nacional para la educación básica y estandariza los contenidos y objetivos del nivel básico. Para la educación media, el CNB se extiende en los programas del Bachillerato Científico-Humanista –que no se encuentran publicados– y los correspondientes a los Bachilleratos Técnico-Profesionales.

1.3 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación fue realizada en el Municipio del Distrito Central en el departamento de Francisco Morazán en Honduras. Su realización abarcó los meses de septiembre de 2013 a mayo de 2014.

Para la realización de este estudio se analizaron los programas del Bachillerato en Ciencias y Letras de la Secretaría de Educación y el programa completo de la asignatura de español del IHER para compararlos con los requisitos del componente de razonamiento verbal de la PAA.

1.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo general

- ❖ Analizar el currículo del área de español del IHER en función de los Estándares Educativos Nacionales y las habilidades medidas en el componente de razonamiento verbal de la PAA de la UNAH durante 2014.

1.4.2 Objetivos específicos

- ❖ Determinar la adecuación del currículo de español del IHER para la educación a distancia.
- ❖ Establecer la relación de los Estándares Educativos Nacionales y las habilidades medidas por la PAA.
- ❖ Establecer la relación de los contenidos de los libros de texto de español de I y II de Bachillerato del IHER y los Estándares Educativos Nacionales.

1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ❖ ¿Es adecuado el currículo de español del IHER para la educación a distancia?
- ❖ ¿Cuál es la relación de los Estándares Educativos Nacionales y las habilidades medidas por la PAA?
- ❖ ¿Cuál es la relación de los contenidos de los libros de texto de español de I y II de Bachillerato del IHER y los Estándares Educativos Nacionales?

1.6 VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es viable pues se dispone de la autorización del IHER para hacer el análisis de contenido de su currículum, así como se cuenta con el CNB para hacer ambos análisis y la información brindada por la Dirección de Sistema de Admisión de la UNAH.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1.1 El contexto regional y nacional

¿Cuál es el impacto de la universidad en los países latinoamericanos? Aunque cuantificarlo en el área de la economía es una tarea pendiente, es válido considerar que las universidades públicas son la conciencia de la sociedad de la que emergen (Palencia, 1982, en Moreno-Brid & Ruiz-Nápoles, 2009).

La historia en la región latinoamericana posiblemente las delinee como los centros en los que bulle el pensamiento más influyente para el levantamiento y fortalecimiento de sociedades democráticas y cada vez mejores. Son las universidades públicas las que mantienen vivas las disciplinas de las ciencias sociales, humanidades y ciencias naturales, las que brindan acceso a la mayor parte de las clases media y baja que pueden ingresar y mantenerse en ella, y las que se asocian, tradicionalmente, a los movimientos revolucionarios de los países.

Latinoamérica tuvo los primeros centros de educación superior durante la colonización; sin embargo, en la actualidad esos números ya no la favorecen tanto. ¿Cuál es el contraste histórico? Bien, en 1538 se estableció en Santo Domingo la primera universidad del Nuevo Mundo y en 1551 las de Lima y México, cuando en el Viejo Mundo sólo existían 16 universidades y no fue hasta 1636 que la Universidad de Harvard, la primera en Estados Unidos, fue fundada. Cuatro siglos después, en 1960, en Latinoamérica existían alrededor de 150 universidades y 500 establecimientos de educación terciaria con unos 600,000 estudiantes; mientras que en Estados Unidos se contabilizaban más de 200 universidades, cerca de 1,800 centros educativos de tercer nivel con cuatro millones de alumnos (Tünnermann Bernheim, 2003, pág. 13).

En el trabajo “La Universidad Latinoamericana”, Luis Alberto Sánchez formuló la siguiente pregunta: ¿existe la “universidad latinoamericana”? Decía Sánchez que “de la conjugación de analogías y de semejanzas surge la fisonomía de nuestra universidades y, me atrevería a afirmarlo, de nuestra universidad latinoamericana.

Existe, insisto en decirlo, un tipo de Universidad Latinoamericana” (Sánchez, 1949, en Tünnermann Bernheim, 2001, pág. 177).

Para describir esa fisonomía, Tünnermann (pág. 177) sintetiza las características que Sánchez resalta:

1. La pretensión de servir a su pueblo y al Estado, además de la función de formar profesionales y de conservar, transmitir y difundir los conocimientos;
2. Su dependencia de las necesidades públicas, las que trata de enfrentar;
3. En general, la falta de apoyo de parte de las clases adineradas, que la miran con indiferencia cuando no con enemistad;
4. El recelo que provoca en los regímenes políticos en general, y los dictatoriales en particular, por su natural rebeldía;
5. Su esfuerzo por restaurar el clásico concepto de ayuntamiento, convivencia o fraternidad de profesores, graduados y alumnos;
6. El énfasis que pone en la enseñanza teórica, con desmedro del aprendizaje práctico;
7. El burocratismo docente, que trata de corregir con la temporalidad de la cátedra y la carrera docente;
8. La preponderancia, en su alumnado, de un “estudiantado proletarizado”, que debe trabajar para vivir y estudiar;
9. La insuficiencia de sus recursos económicos;
10. Su aislamiento del sistema general de enseñanza.

En respuesta, el Dr. Aníbal Bascuñán Valdés (1963, en Tünnermann Bernheim, 2001, pág. 178) explicó que

lo que interesa no es encaminar si el esquema ideal de “la Universidad” articula o no en la realidad histórico-cultural de América Latina, sino observar si esa realidad ha logrado o no tipificar un instituto de cultura y enseñanza superior con validez común para los países latinoamericanos, aunque en cada uno de ellos adopte modalidades o alcance distintos niveles de desarrollo según las posibilidades del medio en que actúe.

Es válido preguntarse si la universidad en Latinoamérica, de forma general, y en Honduras, específicamente, ha logrado tipificar el instituto de cultura y enseñanza superior al que hacía referencia Bascuñán.

Ya que, al fin de cuentas, “el sistema debe ser congruente con el proyecto nacional de desarrollo del país” (Tünnermann Bernheim, 2003, pág. 235). Un desarrollo que se caracteriza en el plan de nación de un país: estrategia para apertura de nuevos empleos, ordenamiento territorial, políticas y planes de salud, educación, justicia; y la universidad, el acceso a ella y su impacto cultural, están incluidos en ese plan de desarrollo.

2.1.2 Cobertura de la educación superior en Honduras y Latinoamérica

Para hablar sobre el acceso a la educación superior se toma la tasa bruta de cobertura¹, que en la educación superior fue de 20.6% en el 2010 (ver Tabla 2.1). Esto significa que sólo una quinta parte de la población nacional de 19 años a 24 años se encontraba matriculada en los diferentes centros de educación terciaria.

Si se compara este valor con el promedio para América Latina y el Caribe, se observa que Honduras se encuentra rezagada y solo Panamá y Costa Rica logran acercarse o sobrepasar este porcentaje regional.

Tabla 2.1 – Tasa bruta de cobertura de la educación superior.

País	Tasa	Año ²
Belice	25.8	2012
Costa Rica	46.7	2012
El Salvador	24.5	2011
Guatemala	17.7	2007
Honduras	20.6	2010
Nicaragua	17.9	2003
Panamá	41.8	2011
América Latina y el Caribe	42.3	2011

Fuente: CEPALSTATS. Elaboración propia.

¹ La tasa bruta de cobertura es la proporción de alumnos matriculados en el nivel terciario de enseñanza, independiente de su edad, dentro de la población que corresponde oficialmente a ese nivel de enseñanza (CEPAL, s.f.).

² Se ha utilizado el dato más reciente para cada país.

Antes de asumir que el sistema de educación superior es el que no ha ampliado su capacidad para atender a la población, vale hacer la pregunta: ¿qué tan avanzados se encuentran los hondureños en la educación básica y media?

Según datos de la página de estadísticas de la CEPAL, en 2010 el promedio de años de estudio de la población de 19 a 24 años era 7.7; un dato que, desagregado por zonas geográficas, indica 9.2 años de estudio promedio para la zona urbana y 6.3 para la zona rural.

Para la población de 25 a 59 años el promedio de años de estudio era de 6.2; 8.2 para la zona urbana y 4.1 para la rural. El promedio latinoamericano para esos dos grupos fue 9.3, para la zona urbana, y 8.7, para la rural.

También es necesario tomar en cuenta otro indicador. En el año 2010, la tasa neta de cobertura³ para la educación superior fue de 11.6%. El nivel de educación básica se ha mantenido con una tasa de cobertura arriba del 90%, mientras que el nivel prebásico ha tenido una tendencia a aumentar la cobertura. Por otra parte, la educación media aumentó la cobertura al doble de 2003 a 2010 y de ahí en adelante se observa un estancamiento.

No es que se deba disminuir la inversión en los primeros dos ciclos de la educación básica; sin embargo, tampoco se debe esperar a tener una cobertura total ya que “ningún país desarrollado se esperó a tener todos sus niños en la escuela primaria antes de interesarse por fortalecer la educación superior” (Tünnermann Bernheim, 2001, pág. 154).

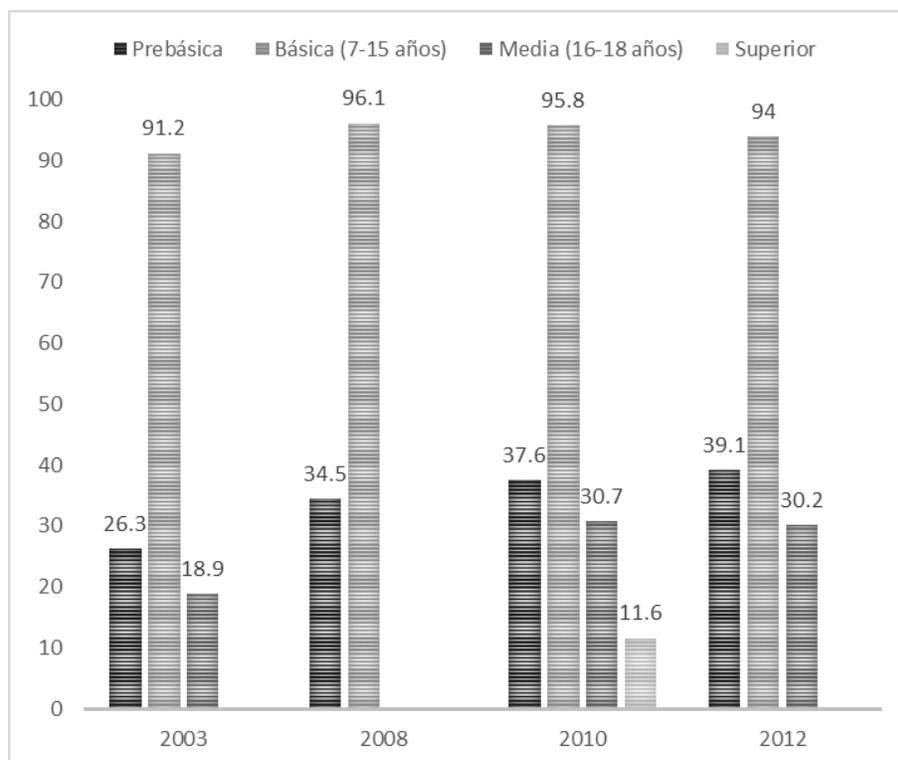
Si durante un periodo de tiempo, más o menos largo, se fortalece únicamente la base escolar, ¿qué pasará con los estudiantes que avancen al siguiente nivel si éste no se encuentra listo para recibirlos? Más importante aún, ¿qué decisiones deberán tomarse si se encuentra que los que aspiran a esos niveles superiores no tienen una formación integral desde los niveles en que más se invirtió?

³ La tasa neta de cobertura es la proporción de alumnos, en edad escolar oficial, matriculados en cada nivel de enseñanza, como porcentaje de la población total de niños en edad escolar oficial (CEPAL, s.f.).

2.1.3 Un vistazo a la educación superior en Honduras

Al hacer un recuento de la historia de la educación superior en el país, Salgado y Fonseca (2012, págs. 187-188), en su trabajo Educación Superior en Honduras, definen cuatro momentos importantes.

Gráfico 2 – Tasa neta de cobertura en la educación hondureña.



Fuentes: CEPALSTATS, PNUD (2012), INE (2012). Elaboración propia.

El inicio de la educación superior es el primero con el surgimiento de la Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto, dirigida por el padre José Trinidad Reyes. Varios años después, el segundo momento se da cuando **la educación superior pública se amplía** con la aparición de la Escuela Nacional de Agricultura, la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán y la Escuela Nacional de Ciencias Forestales. El tercer momento es cuando **surgen las primeras universidades privadas** a partir de la ley que permite su creación, emitida en 1978; y un cuarto momento es **la expansión del sistema de educación superior**, que “ocurre por dos vertientes: la transformación en universidades de instituciones de educación

superior que ya funcionaban con otras categorías [...] y la creación de nuevas universidades privadas” (pág. 188).

Estos autores también definen algunas caracterizaciones para la educación superior en Honduras: *a)* el crecimiento ordenado del sistema, *b)* la mayoría de las instituciones universitarias son de reciente creación (ver Anexo 1), *c)* la heterogeneidad del sistema –ya que las instituciones son de diferentes categorías según las funciones y objetivos de cada una–, *d)* la mayoría de las sedes están ubicadas en el área urbana; sin embargo, *e)* la cobertura de la educación superior ha aumentado sin alcanzar a los otros países centroamericanos, *f)* la mayoría de las instituciones de tercer nivel ofrece carreras de pregrado, no así de postgrados, *g)* las carreras tradicionales son las que tienen una mayor matrícula, *h)* la mayor parte de los docentes contratados a tiempo completo están laborando en los centros estatales; *i)* las mujeres son las de matrícula mayoritaria, *j)* pero existe una baja relación de graduados-matrícula en el sistema de educación superior; *k)* las instituciones de educación superior se sostienen con fondos públicos o de ingresos por cuotas estudiantiles y *l)* la vinculación del sistema de educación superior y la sociedad es débil (págs. 189-203).

La única característica que parece faltar en este listado es la relacionada con los niveles que anteceden a la educación superior: ¿Cómo se relacionan con ella? ¿Qué cambios han surgido en la educación superior a partir de la política educativa que se estableció en 2003 con el CNB?

Ya que el acceso al nivel terciario de educación se abre por la consecución de la educación media, ¿cómo se encuentran articuladas e integradas? Porque, aunque en el plano legal y normativo, tanto la universidad como la secundaria pertenecen a jurisdicciones e instituciones diferentes, todos los niveles forman parte de un solo sistema educativo nacional y ambas deberían perseguir fines trazados para el desarrollo en campos como la ciencia, economía, política y educación.

2.1.4 Acceso a la educación superior

2.1.4.1 El problema teórico-filosófico

El acceso a la educación superior, y de la educación general, se remite a los principios en los que se basa su otorgamiento: ¿Se enfatiza la equidad de acceso, la apertura incondicional o la calidad de los programas? ¿Se la considera un derecho para todos o un privilegio para algunos? ¿Cómo se definen las vías o los mecanismos para acceder a ella?

La UNESCO (1998, Art. 3, inciso b) plantea que “la equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria”.

Este planteamiento da una vista global de la educación como un sistema integral, en lugar de fragmentado, y transmite una idea de secuencia: cuanto mejor se formó una persona en un nivel educativo, tanto más se abren o amplían sus oportunidades de entrar al siguiente y tener éxito. Sin embargo, el debate sobre el acceso se mantiene.

Tünnermann (2001, pág. 160), en un análisis al Documento de políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior de la UNESCO, enfatiza la importancia de que cualquier política educativa asuma al sistema educativo de forma integradora,

“por lo tanto, la reforma de la educación superior debe tener presente su estrecha interdependencia con los demás niveles educativos. Esta coherencia deriva del hecho de que la calidad de la educación superior depende de los resultados de la labor de los niveles precedentes. De ahí que la UNESCO afirma que: “La educación superior tiene que asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo””.

En su *Filosofía de la Enseñanza Superior*, John S. Brubacher (1984) dedica un capítulo al debate existente sobre si la educación superior es un derecho o un privilegio. “Hablar de educación colegial como privilegio es ambiguo: tal filosofía puede ser coherente o no con una distribución equitativa de la oportunidad” (pág.

82), argumenta Brubacher, “aun así, el hecho de que los estudiantes tengan derecho a asistir a una institución pública no quiere decir que el derecho sea universal” (pág. 83).

Si bien los exámenes de admisión, como el de la UNAH, sirven para “contar con mejores elementos de juicio e información de los aspirantes” (Dirección de Sistema de Admisión UNAH, 2009); “podrían mejorarse, por ejemplo, [...] al encontrar formas de medir rasgos que no sean la capacidad intelectual, como la iniciativa, la perseverancia y la diligencia” (Brubacher, 1984, pág. 87).

Es decir, no se considera que se deba prescindir de los requisitos de ingreso selectivo, siempre y cuando éstos no vayan en detrimento de la igualdad de privilegio (Greene en Brubacher, 1984, pág. 88).

Si se seleccionarán los estudiantes con mayores probabilidades de éxito para realizar estudios universitarios, esto debe ser una decisión que trascienda el propósito institucional de tener los estudiantes con los mejores índices académicos o de contar con los más capaces y hábiles para egresar en menos tiempo.

Más bien, la selección podría utilizarse como un método para promover el desarrollo social, ambiental y económico sustentable; ya que la educación estaría articulada, planificada y orientada por un plan de desarrollo de país. La selección sería, en el caso de las universidades estatales, para entregar a la sociedad individuos que logren los cambios que resultan de una verdadera educación superior.

En resumen, parece que la justicia y la igualdad son más o menos incompatibles. Por tanto, según lo ha observado Kerr, debemos poner atención al cómo es que la contribución de la élite se puede hacer clara a los igualitarios y cómo una aristocracia del intelecto se puede justificar ante una democracia. O, según ha dicho Gardner: “Debemos buscar a la excelencia en un contexto de preocupación por todos”. La forma de lograr el ideal de Platón, de cultivar a la excelencia única de cada individuo de tal modo que se beneficie a un todo social, es tener una diversidad de instituciones de enseñanza superior, cada una buscando la excelencia en su propia esfera (Brubacher, 1984, pág. 88).

Por otra parte, el Informe sobre Desarrollo Humano Honduras 2011 (pág. 5) se concentró en la inequidad y en cuatro dimensiones para estudiarla: la económica, social, política y de acceso a la justicia; empleando como ejes de análisis el nivel de ingresos, género, etnicidad, nivel educativo y ámbito de residencia (urbano o rural). Los hallazgos muestran que entre mayor es el capital educativo acumulado, mayor es el nivel de ingresos y la posibilidad de obtener empleos de buena calidad para las personas (pág. 18).

De la misma manera, la CEPAL ha argumentado que 12 años de estudio es el capital educativo mínimo que se requiere para acceder a situaciones de bienestar y no caer en la pobreza (Ocampo, 2000, pág. 102 en PNUD, 2012, pág. 85). Por lo tanto, es necesario hacer un esfuerzo mayor porque los niveles de educación básica y media sean lo suficientemente buenos como para haber brindado la formación necesaria, demostrable al ingresar a la educación superior que ahora cuenta con un filtro que, más que limitar, mide el desempeño de los estudiantes en las mismas áreas en que son evaluados con pruebas estandarizadas en los niveles básico y medio.

2.1.5 La Dirección de Sistema de Admisión de la UNAH

Antes de 2002, los estudiantes que aspiraban a realizar sus estudios superiores en la UNAH debían presentar documentos académicos y realizar algunos trámites administrativos para ingresar (ver Anexo 2); estos requisitos formaban parte de las Normas Académicas redactadas en 1992.

Sin embargo, antes de solicitar esos requisitos generales, diferentes carreras de la UNAH ya practicaban procesos de admisión (Dirección de Sistema de Admisión, 2009, págs. 13-14):

- ❖ En la carrera de Informática Administrativa se practicó un examen de admisión desde 1985 hasta 1989.
- ❖ Desde julio de 1997 hasta 2006 los aspirantes a cursar la carrera corta de Terapia Funcional se sometían a un proceso de admisión.
- ❖ La carrera de Ingeniería en Sistemas sostuvo un requisito de admisión desde Marzo de 2003 hasta el 2006, cuando se empezó a aplicar la PAA.

- ❖ En el mismo período de tiempo la carrera de Derecho practicó un proceso de admisión a estudiantes de primer ingreso.

Fue en el año 2002, según el Acuerdo N° 948-143-2002, que el Consejo de Educación Superior reformó los artículos 90, 91 y 94 del Capítulo VI de las Normas Académicas y generalizó los requisitos de admisión para todos los estudiantes de primer ingreso.

Más adelante se observó que, de los 79,420 estudiantes inscritos para el primer período de 2004, el promedio académico fue de 47%, de los que 27,367 tuvieron un índice académico inferior al 40% y ocasionaron un gasto de Lps. 48,516,627.75.

Por otra parte, durante el año 2003 el costo anual por alumno fue de Lps. 17,558.25 para una población total de 75,374 estudiantes (Dirección de Sistema de Admisión, 2009, pág. 14). Estos datos llevaron a que la Comisión de Transición elaborara una propuesta para el proyecto del Sistema de Admisión para la UNAH que incluyera “un proceso de admisión confiable, transparente y equitativo, que involucrara a todas las unidades académicas de la UNAH mediante la implementación de una red de colaboradores para el manejo de la aplicación de la PAA para aspirantes de primer ingreso” (pág. 15).

Así, la Dirección de Sistema de Admisión fue creada a mediados de 2006. De esta manera la UNAH ha realizado, desde diciembre de ese año, un examen de admisión para garantizar el ingreso de aquellos que “hayan desarrollado las habilidades necesarias para lograr el éxito en el estudio del nivel de educación superior” (Comisión de Transición de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2008). El acuerdo N° CT-UNAH-323-2007 reguló el proceso que administraría la Dirección de Sistema de Admisión por medio del Reglamento de Admisión de los estudiantes a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

En esta normativa, se definen los nueve principios de la política de admisión: universalidad, mérito, calidad, transparencia, oportunidad, equidad, diversidad, organización e impacto. La universalidad garantiza la participación de todos los aspirantes al proceso, sin detrimento de la calidad: un principio que se basa en la

garantía de que a la UNAH ingresen aquellos estudiantes con mayores posibilidades de éxito en los estudios que su puntaje les abra.

El último principio, el de impacto, hace referencia a la “necesaria consideración de los efectos que el Sistema de Admisión producen en los otros niveles del sistema educativo y en los planes de trabajo y desarrollo de la institución y del mundo laboral” (Comisión de Transición de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2008).

Es de especial interés este principio para el desarrollo de este trabajo, puesto que implica:

- ❖ La observancia de la política educativa nacional que se estableció en 2003 por medio del Currículo Nacional Básico con los objetivos de potenciar la formación integral de la población y propiciar la integración y la articulación del sistema educativo nacional, entre otros, y
- ❖ Considerar la educación formal, en todos sus niveles, como una actividad continua y relacionada ya que un aprovechamiento mejor logrado en una etapa permite un mejor desempeño y, en el caso de la educación superior, el acceso a la siguiente.

Entre los años 2006 y 2008, los aspirantes que se sometieron a la PAA tenían las siguientes características (Dirección de Sistema de Admisión, 2009, págs. 30-34):

- ❖ El 59% eran del sexo femenino y 41% del sexo masculino.
- ❖ El 63.5% eran menores de 20 años, el 33.2% se encontraba en el rango de los 21 a los 30 años y sólo el 3.3% de los aspirantes eran mayores de 30 años.
- ❖ El 2% egresó antes de 2000, el 15% entre 2001 y 2005, el 44% egresó en 2006, el 38% en 2007 y el 1% en 2008.
- ❖ Un 95% era soltero, un 4% casado, un 1% indicó su estado civil como otro.
- ❖ Un 54.83% tenían correo electrónico y un 45.17% no.
- ❖ Un 33% no trabajaba y un 67% sí.
- ❖ Un 0.09% tenía alguna discapacidad, mientras que el 99.91% no.

- ❖ Un 33% reportó un ingreso familiar menor a los Lps. 5,000, un 54% entre los Lps. 5,000 y los Lps. 20,000, un 7% reportó un ingreso mayor a los Lps. 20,000 y un 5% no sabía o decidió no responder.
- ❖ Los departamentos que presentaron una cantidad mayor de candidatos fueron Francisco Morazán, con 46.2%; Cortés, con 15.1%; El Paraíso y Comayagua, cada uno con 5.5% y Choluteca con 5.1%. En cambio, de Islas de la Bahía provenía sólo el 0.1% de los aspirantes, así como el 0.2% de Gracias a Dios, el 0.4% de Ocotepeque y el 0.5% de Lempira.
- ❖ El 55% egresó de centros educativos del sector público, el 35% del sector privado y un 10% no definió su procedencia por tipo de centro educativo.

2.1.6 Prueba de Aptitud Académica (PAA)

Si bien la PAA es administrada por la UNAH en tres procesos anuales; quien se encarga de diseñar, probar y validar este instrumento y el proceso en el cual se aplica es el College Board, una asociación educativa de origen estadounidense, sin fines de lucro, fundada en el año 1900, que brinda diferentes herramientas de evaluación a escuelas secundarias, universidades, sistemas de educación y organizaciones educativas en Estados Unidos y, desde 1964, en Puerto Rico y Latinoamérica (College Board, 2013).

La versión estándar de la PAA consta de tres componentes:

- ❖ Razonamiento Verbal: Mide el nivel de desarrollo de la habilidad verbal del estudiante. Evalúa su capacidad para utilizar material verbal mediante la interpretación de la lectura. Además, examina la comprensión del significado de las palabras dentro de un contexto y el razonamiento analógico.
- ❖ Razonamiento Matemático: Mide la habilidad de los estudiantes para manejar y aplicar los principios y conceptos matemáticos en la solución de problemas relacionados con aritmética, álgebra, geometría y estadística y probabilidad.
- ❖ Redacción Indirecta: Mide las competencias básicas de redacción a través de un texto que puede mejorarse o corregirse. También mide la

habilidad del estudiante para reconocer errores, cambiar, sustituir, eliminar o añadir información que requiera una oración, párrafo o texto para que esté bien redactado. (College Board, 2013)

Sus características se resumen en que la PAA evalúa en los aspirantes su capacidad para tener éxito en la universidad y las habilidades desarrolladas en los niveles anteriores.

2.1.6.1 La PAA en la UNAH

La versión de la PAA que se realiza en la UNAH evalúa los componentes de razonamiento verbal y razonamiento matemático y se completa en 120 minutos (ver Tabla 2.2). En las ediciones de la PAA que se realizaron entre diciembre de 2006 y diciembre de 2007, el ingreso a la UNAH se lograba con un mínimo de 674 promediado entre los dos componentes. Pero, a partir de marzo de 2008, se incrementó a 700 puntos el índice mínimo de admisión; con excepción de las carreras con alta demanda (ver Anexo 3).

Tabla 2.2 – Estructura de la PAA en la UNAH.

Componente	Ejercicio	Tiempo	Formato de ejercicios
Razonamiento verbal	2 secciones de 33 ejercicios cada una	30 minutos cada sección	Se presentan cuatro tipos de ejercicios de selección múltiple con 5 opciones: <ul style="list-style-type: none"> • Completar oraciones • Ejercicios de opuestos • Ejercicios de lectura (vocabulario en contexto, comprensión del texto, razonamiento extendido) • Analogías
Razonamiento matemático	2 secciones de 25 ejercicios cada una	30 minutos cada sección	Ambas secciones contienen dos tipos de ejercicios: <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios convencionales de selección múltiple con cinco opciones • Ejercicios de comparación de expresiones matemáticas con cuatro opciones

Fuente: College Board (2006). Elaboración propia.

Para medir los resultados, se toman los componentes de forma individual mediante una escala que tiene una puntuación mínima de 200 y una máxima de 800; con un promedio teórico de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos (ver Tabla 2.3).

La combinación de los resultados del componente de razonamiento verbal y el componente de razonamiento matemático conforman el total obtenido por el aspirante; en una escala de Muy bajas a Muy altos.

Tabla 2.3 – Puntaje de la PAA.

Parte verbal	Parte matemática	Combinada	Clasificación
200-299	200-299	400-599	Muy bajas
300-399	300-399	600-799	Bajas
400-599	400-599	800-1199	Promedio
600-699	600-699	1200-1399	Alta
700-800	700-800	1400-1600	Muy alta

Fuente: Dirección de Sistema de Admisión (2009, pág. 63).

2.1.6.1.1 Sobre el componente de razonamiento verbal

De acuerdo a la guía de estudio para aplicar a la PAA, “los ejercicios de razonamiento verbal miden el nivel de desarrollo de la habilidad verbal del estudiante”; este desarrollo se caracteriza por la capacidad del estudiante para interpretar textos, comprender el significado de las palabras por su contexto, su razonamiento analógico y la extensión de su vocabulario por medio de los antónimos (College Board, 2006, pág. 1).

Las secciones verbales de la PAA tienen cuatro tipos de ejercicios (págs. 4-5):

- ❖ Completar oraciones: Estos ejercicios miden la habilidad del estudiante para identificar las relaciones de orden lógico entre las partes de la oración. También, la habilidad para reconocer el significado de una palabra o palabras dentro de un contexto. La oración, que es el enunciado del ejercicio, tiene uno o dos espacios en blanco. Los estudiantes deben seleccionar la opción que contenga la palabra o palabras que completen mejor el sentido de la oración.
- ❖ Opuestos (antónimos): Estos ejercicios prueban la amplitud de su vocabulario. El vocabulario que se emplea en estos ejercicios incluye palabras que un estudiante de bachillerato encuentra en sus lecturas, aunque algunas no sean las que emplea en su conversación cotidiana.

- ❖ Ejercicios de lectura: Éstos componen el porcentaje mayor de los ejercicios de razonamiento verbal. En esta parte se mide una variedad de habilidades. [...] Las lecturas tratan temas sobre los distintos campos del saber: humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales y otros temas generales. Se clasifican en tres categorías:
 - Vocabulario en contexto
 - Comprensión del texto
 - Razonamiento extendido
- ❖ Analogías: Estos ejercicios miden la habilidad del estudiante para reconocer las relaciones lógicas entre los conceptos. Este tipo de ejercicio requiere que el estudiante identifique la relación entre el par de palabras del enunciado y seleccione la opción con el de palabras que contenga una relación similar.

Si bien la versión estándar de la PAA incluye, como se mencionó antes, tres componentes, en la versión para la UNAH se deja de lado el de redacción indirecta que tiene un enfoque morfosintáctico y semántico; mientras que el de razonamiento verbal, que sí entra en la versión para Honduras, incluye razonamiento analógico en contexto (College Board, 2013).

2.2 EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN HONDURAS

Si se toman en cuenta los porcentajes que la tasa neta de cobertura, se puede observar que el grupo poblacional que más ha accedido a la educación es el comprendido en los primeros seis años de educación básica (ver Gráfico 3).

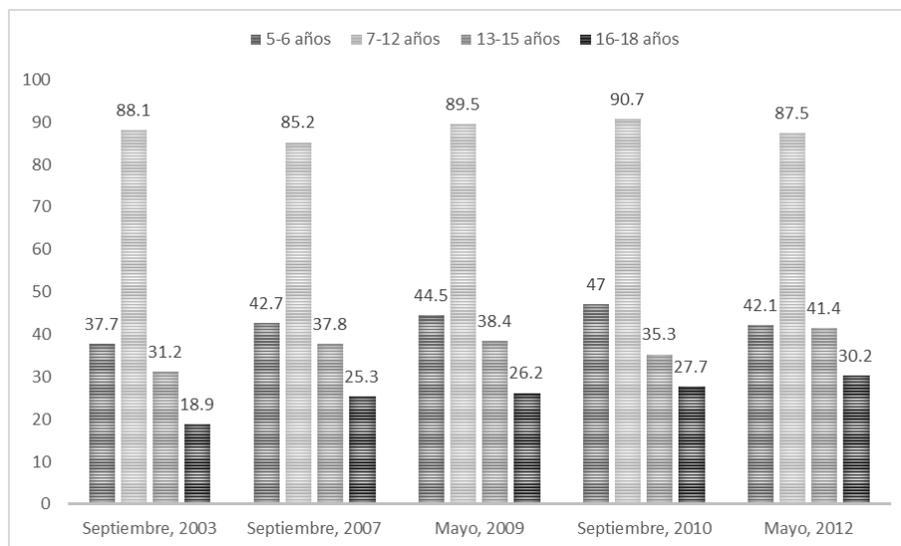
Al hacer la comparación, los porcentajes bajan considerablemente en las edades que corresponden al tercer ciclo de educación básica, de los 13 a los 15 años, una situación acentuada porque la estructura del sistema estaba pensada para escolarizar a la mayor cantidad de niños en edades entre los 6 y los 12 años. Así, la mayor parte de los esfuerzos económicos y políticos se encontraban concentrados en ese segmento poblacional.

2.2.1 La transformación de la educación nacional

La reforma educativa que se desarrolló en Honduras es el resultado de la Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional, un documento que fue presentado el 22 de julio de 2000 por la sociedad civil al gobierno de la República de Honduras de ese momento.

La propuesta fue producto de las actividades que la Comisión Nacional de Educación llevó a cabo para el Foro Nacional de Convergencia (FONAC) en los años 1999 y 2000; y entre ellas se encuentra el Congreso Pedagógico de 1999 con la participación de los diferentes sectores relacionados con la educación en el país. En el transcurso de los años entre la presentación de la propuesta y la del CNB, se dieron algunas modificaciones en la educación pública, desconcentrando los procesos administrativos de la Secretaría de Educación a las Direcciones Departamentales y las Direcciones Municipales (Secretaría de Educación, 2003, pág. 13).

Gráfico 3 – Tasa neta de cobertura en los niveles de educación prebásica, básica y media.



Fuente: INE (2003, 2007, 2009, 2010, 2012). Elaboración propia.

En su propuesta, el FONAC definió los problemas más apremiantes de la educación: insuficiente cobertura e inequidad, baja calidad e inequidad, desarticulación, inadecuada formación de docentes, gestión centralizada y burocrática, deficiente

manejo de la cooperación externa y una limitada visión social del compromiso educativo (FONAC, 2000, págs. 13-16); problemas que resaltaron la importancia de renovar el sistema educativo y la concepción de educación dentro del mismo.

La educación es valiosa en sí misma porque incrementa la posibilidad de apreciar e involucrarse en una amplia gama de actividades ligadas al desarrollo personal, cultural y social de los individuos. La educación es también instrumental porque es una vía de acceso a otros bienes que se consideran valiosos, tales como una mejor perspectiva de vida, oportunidades de acceder a un buen empleo con prospectiva de carrera, participar en la vida pública y en los procesos de toma de decisiones (PNUD, 2012, pág. 81).

También influyeron los lineamientos que el Banco Mundial preparó y publicó sobre la educación: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia y Prioridades y estrategias para la educación*. Tal como lo puntualiza Tünnermann Bernheim (2001, pág. 153), el problema está en que “en países como los nuestros puede influenciar la voluntad política de los gobiernos, proclives a atender las recomendaciones del Banco para no arriesgar su acceso a los préstamos”. El Banco Interamericano de Desarrollo cumplió con su parte al publicar el documento *La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*.

Si bien las reformas educativas en Latinoamérica se mantuvieron en vigor a partir de la década de los '80, los planteamientos de instituciones como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo resaltan la importancia de que los distintos niveles de educación brinden recurso humano capaz para hacer frente a las transformaciones del mundo globalizado; mientras que para la ONU y sus dependencias “las visiones economicistas se cruzan con un enfoque más humanístico y con aspiraciones democráticas” (Noriega Chávez, 2000, pág. 51).

2.2.2 Currículo Nacional Básico

En el año 2003 apareció el documento marco del Currículo Nacional Básico y éste se oficializó como la política educativa de Honduras. A medida que han pasado los años, se desarrollaron otras herramientas que apoyaban la implementación del

CNB: los estándares educativos, las programaciones mensuales, los libros de texto, las pruebas (diagnósticas, formativas mensuales y de fin de grado) como sistema de evaluación y los respectivos manuales para la aplicación y calificación de las mismas.

Si en un inicio uno de sus objetivos era “propiciar la integración y la articulación del sistema educativo nacional” (Secretaría de Educación –a–, 2003, pág. 16) entre sus diferentes niveles (prebásico, básico, medio y superior), hoy todavía lo es en ese sentido y, además, entre cada una de las herramientas que surgieron a partir del CNB.

2.2.2.1 Estructura del CNB

La estructuración del CNB considera cuatro elementos: los niveles educativos, las áreas curriculares, los ejes transversales y los estándares educativos (pág. 23).

A su vez, los niveles educativos son cuatro: educación prebásica, educación básica, educación media y educación superior; y, de forma ideal, las edades que los estudiantes deberían tener mientras cursan por los diferentes niveles son, respectivamente, de 0 a 6 años, de 6 a 15 años, de 15 a 17 o 18 años, y de 17 o 18 años en adelante.

Los primeros dos niveles, prebásica y básica, se dividen en ciclos de tres años y deben entenderse “como una unidad operativa en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación. Cada ciclo permitirá la integración del aprendizaje, complementando o consolidando los distintos contenidos” (Secretaría de Educación –b–, 2003, pág. 12). La educación media tiene dos modalidades: el Bachillerato Científico-Humanista y los programas de los Bachilleratos Técnico-Profesionales con quince carreras u orientaciones.

Definidos los niveles de educación y su organización, se delimitan las áreas curriculares, que son agrupaciones de disciplinas afines para promover la interdisciplinariedad (pág. 12), y representan una selección de competencias y contenidos que vinculan elementos cognitivos, afectivos, motrices y relacionales, integrándolos dentro del proceso educativo (Secretaría de Educación –a–, 2003, pág. 26). Dentro de las áreas curriculares se encuentran los campos de conocimiento o, como son conocidas, las asignaturas o clases.

La identidad, el trabajo y la democracia participativa son los ejes transversales, aquellos “elementos actitudinales que orientan los aprendizajes” (pág. 26); esto significa que no son áreas curriculares o campos de conocimiento, pero se hacen reales, se promueven, en el aula de clases. Finalmente, los estándares educativos, y sobre estos se encontrará una sección más adelante, “son declaraciones claras, exigentes y consistentes sobre lo que se espera que aprendan las y los alumnos de un sistema educativo” (pág. 23).

El documento marco del CNB permitió que se desarrollaran otros que apoyaban su implementación: Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, Estándares Educativos, Programaciones Mensuales, Libros de Texto, entre otros. Pero el CNB no solo dio paso a los demás documentos, sino que da la guía sobre para los procesos de adecuación curricular para la atención a la diversidad, enfocada en tres áreas: educación intercultural bilingüe, educación especial, educación de jóvenes y adultos.

A diez años de la presentación y oficialización del CNB, la adecuación curricular para el tercer segmento apenas empezó a tomar forma con la aparición de la Ley Fundamental de Educación y los reglamentos que regulan su aplicación, algunos de ellos sin aprobar en diciembre de 2013.

En el artículo 27 de la Ley, la educación de jóvenes y adultos es definida como una modalidad que

comprende un conjunto de procesos de aprendizaje, formales y no formales, que se ofrecen en forma abierta y flexible para promover el acceso de jóvenes y adultos a diferentes alternativas de educación. Los jóvenes y adultos podrán iniciar, interrumpir y retomar su propio programa formativo de acuerdo con sus necesidades particulares y posibilidades de desarrollo. Esta modalidad incluye programas de alfabetización (Congreso Nacional de la República de Honduras, 2012).

Por otra parte, en la educación media los diseños curriculares tuvieron un origen posterior en el que la formación de fundamento es el trayecto común a las dos modalidades de bachillerato y en la que se cuenta con un área de comunicación conformada por los mismos campos de conocimiento que en la educación básica.

Esta formación de fundamento dura un año y permite el desarrollo de “competencias fundamentales en una estructura curricular básica, que garantiza la movilidad académica en todo el país”, una movilidad que se entiende por la propiedad de reconocer los estudios cursados en cualquier institución de nivel medio (Secretaría de Educación - PRAEMHO, 2007, pág. 21).

La formación de competencias es una meta común en cada uno de los programas y diseños curriculares del CNB. Para la educación media, además de ser obligatorias cumplen con las funciones de garantizar la incorporación exitosa al mundo universitario, permitir el reconocimiento automático de estudios cursados en cualquier institución del nivel medio en el país; complementar la formación para la vida cívico ciudadana que se inició en la Educación Básica y preparar para continuar estudios en las diversas orientaciones tanto de la modalidad Científico-Humanista como la Técnico-Profesional (pág. 21).

El área curricular de comunicación busca, de forma integral, generar conocimiento en cuanto al lenguaje, verbal o no verbal. Por otra parte, se menciona que “existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación” (Secretaría de Educación –b–, 2003, pág. 36), especialmente por los diferentes grados de dominio lingüístico y el uso estratégico de la lengua.

Por eso se resalta que los DCNB de los tres ciclos digan que “le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que la niña y el niño logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información [...] y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento” (pág. 36); ambos aspectos relacionados con la preparación que requieren para ser competentes en los niveles que continúan – educación media y superior –, así como para el mundo actual lleno de avances tecnológicos y diferentes relatos con los cuales explicar y entender su realidad.

Se menciona que el propósito de la asignatura de español es desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas para “comunicarse de manera creativa, analítica y con un propósito específico en distintas situaciones académicas y sociales” (pág. 37), situaciones académicas que bien pueden ejemplificarse con los requisitos para ingresar a la educación superior.

Este campo de conocimiento se encuentra dividido en cuatro bloques: lengua oral, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y apreciación y creación literaria. Los bloques deben entenderse como una organización didáctica que permite integraciones e interconexiones entre los aspectos de la lengua oral y escrita, así como entre los contenidos conceptuales, actitudinales y las actividades sugeridas (pág. 38).

El bloque de lengua oral busca desarrollar las habilidades mentales y físicas en el manejo de la palabra pública y el ejercicio de la escucha atenta. Es la fase que no empieza en la escuela, puesto que los infantes conocen la lengua mientras escuchan y aprenden a hablar; sin embargo, los DCNB le atribuyen mucha importancia a las experiencias de los estudiantes en diferentes formas de intercambio oral, así como el contexto comunicativo, observancia de elementos no lingüísticos, entre otros.

En el bloque de lengua escrita se describen las dos prácticas que implica: escritura y lectura. El aprendizaje y la práctica de la escritura son tareas centrales en el DCNB porque “escribir constituye un complejo proceso comunicativo, dado que tiene en cuenta la circulación social de los discursos en un ámbito cultural y cognoscitivo e implica la representación mental de los contenidos y estructuras de los mensajes” (pág. 39); mientras que para la práctica de la lectura se considera lector competente al que responde a un propósito de lectura, a las exigencias particulares de cada texto y detecta los procedimientos de conexión y adecuación a las situaciones comunicativas.

Se considera que con la lectura se “enriquece el vocabulario de reconocimiento relacionado con el conocimiento del mundo, la conformación de campos conceptuales y la sistematización de relaciones semánticas” y que no debe ser una práctica meramente literal porque “supone procesos de inferencia, valoración y crítica, que configuran el desarrollo de estrategias de comprensión lectora” (pág. 39).

Por último, el bloque de apreciación y creación literaria está relacionado con el bloque de lengua escrita, pero se diferencia con un apartado propio por dos razones: “la necesidad de apropiación y la posibilidad de goce estético con respecto a la gran

variedad y cantidad de textos literarios”, por un lado, y por otro “la posibilidad de acceder a otros tipos de reflexión (función poética, función social, identidad, etc.)” (pág. 40).

En la educación media los alcances que se pretenden en el área de comunicación aspiran al desarrollo del pensamiento razonador y crítico, tiene como objetivo fortalecer la capacidad de comunicación oral y escrita.

Una de las competencias generales que deberían formarse en el año de fundamento es “desarrollar las fases de la comprensión lectora para poner en práctica procesos de inferencia, comparación, síntesis, interpretación y evaluación de la información” (Secretaría de Educación - PRAEMHO, 2007, pág. 27).

En general, las asignaturas de español I y II en el año de fundamento sirven más como campo de práctica para los saberes que, idealmente, debieron ser aprendidos en la educación básica. Es así que en la descripción de español II se dice que se fortalecerán las cuatro competencias de la comunicación (hablar, escuchar, leer y escribir) iniciadas en los niveles anteriores y que deberían haber adquirido la madurez para emplearlas en situaciones académicas y cotidianas (pág. 41).

2.2.2.2 Estándares Educativos Nacionales

“Los estándares nacionales son objetivos educativos que señalan lo que los alumnos tienen que saber (conocimientos) y saber hacer (destrezas), independientemente de su contexto geográfico, cultural o social” (Secretaría de Educación, 2011, pág. 3), a diferencia de las expectativas de logro que “deben reflejar el grado de desarrollo de las competencias de tipo cognitivo, procedimental y valorativo/actitudinal que se pretende alcanzar en el nivel de educación básica, en cada ciclo y grado” (Secretaría de Educación –b–, 2003, pág. 22).

En otras palabras, las expectativas de logro difieren de los estándares educativos por su nivel de concreción, ya que las primeras dan una idea de la intencionalidad educativa y del grado de desarrollo de las competencias (pág. 35) de forma más puntual por contenido, campo de conocimiento y área curricular, mientras que los estándares “describen los aspectos esenciales que de cada área curricular, el estudiantado debe dominar, al final de períodos o ciclos determinados” (Secretaría de Educación –a–, 2003, pág. 27).

Con esta herramienta, el sistema educativo nacional cuenta con enunciados alineados a la aspiración nacional en educación y comparables con estándares internacionales, cuya finalidad es coordinar los elementos del sistema educativo, servir como base para el diseño de pruebas y permitir contrastar el rendimiento entre instituciones o regiones del país, entre otras (Secretaría de Educación, 2011, pág. 2).

Si bien el documento corresponde a los estándares de contenido, su complemento son los estándares de desempeño que “indican cuánto dominio tienen los estudiantes al finalizar cada grado respecto a los conocimientos, habilidades y destrezas establecidos en los estándares de contenido” (Secretaría de Educación, 2012, pág. 6).

En español, los estándares educativos se dividen en tres bloques: lengua oral, lectura y escritura. Para cada bloque se han establecido algunos componentes que son los temas principales del mismo; estos, finalmente, ofrecen los estándares de la asignatura (ver Anexo 4).

Los componentes del bloque de lectura son: conciencia fonética, que abarcan la educación prebásica y el primer grado; conceptos fundamentales del libro y el texto impreso, de prebásica a cuarto grado; tipos de texto, de primer a undécimo grado; comprensión lectora, de primer a noveno grado; vocabulario de prebásica a undécimo grado; y desarrollo de la lectura, de prebásica a undécimo grado. Para esta investigación se tomarán en cuenta los tres componentes que se deben cumplir en la educación media.

Tipos de texto se refiere “a la lectura y uso de distintos tipos de texto para el logro de los demás estándares de lectura”; vocabulario “al reconocimiento y comprensión de palabras” y desarrollo de la lectura “a a) la lectura de textos de forma correcta y fluida; y b) la lectura diaria de forma intencionada e independiente” (Secretaría de Educación, 2011, págs. 9-11) (ver Tabla 2.4).

Tabla 2.4– Estándares Educativos Nacionales del bloque de lectura en Español para décimo y undécimo grado.

Bloques, componentes y estándares	Grados a los que corresponden											
	PE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Lectura – Tipos de texto												
Leen y utilizan con diversos propósitos, textos narrativos, descriptivos, expositivos y persuasivos, tanto literarios como funcionales e informativos, de varias fuentes como libros, medios masivos de comunicación e Internet, incluyendo contenido lingüístico y gráfico.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Demuestran comprensión de las ideas globales, principales, secundarias e inferenciales de un texto leído, incluyendo la interpretación de gráficos e iconos.											X	X
Identifican el contexto, la intención comunicativa, el punto de vista y el estilo de los textos narrativos, descriptivos, expositivos y persuasivos.											X	X
Interpretan información explícita e implícita en textos diversos para formular planteamientos con sentido crítico.											X	X
Analizan diferentes puntos de vista y evalúan rasgos científicos, sociológicos y culturales de los textos.											X	X
Comprenden, aprovechan y evalúan críticamente imágenes y textos icono verbales y de informática.											X	X
Lectura – Vocabulario												
Reconocen y entienden en textos leídos una variedad de palabras conocidas.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Interpretan palabras desconocidas utilizando diversas estrategias.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Interpretan en textos leídos el significado de términos técnicos, lenguaje no-estándar y palabras con múltiples significados.								X	X	X	X	X
Reconocen e interpretan lenguaje figurado, intencionalidad del autor y otros aspectos semánticos de las palabras.								X	X	X	X	X
Lectura – Desarrollo de la lectura												
Leen textos fluidamente de forma correcta a un promedio de x-y* palabras por minuto.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leen comprensivamente según sus propios intereses, tanto en el centro educativo como en la casa, por lo menos 2 horas diarias, preferentemente 3 horas.								X	X	X	X	X

Fuente: (Secretaría de Educación, 2011)

2.3 LA EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN EL IHER

La característica más sobresaliente de los sistemas de educación a distancia es su oferta con mayores libertades de tiempo y espacio; ya que la responsabilidad total no es del docente y su planificación, sino en los materiales diseñados para que sean accesibles cuándo y dónde el estudiante pueda y quiera utilizarlos.

Kaye (en Rumble, 1987, págs. 33-34) explica que la educación a distancia se caracteriza por los siguientes aspectos:

- ❖ Respecto de los estudiantes, se da cierto grado de independencia de parte del alumno en lo que se refiere a tiempo y a ubicación de sus actividades de estudio.
- ❖ Respecto de los materiales y métodos de aprendizaje, se da el diseño consciente y sistemático de materiales de aprendizaje para el estudio independiente.
- ❖ Respecto de la logística, se da la centralización del diseño y la producción de cursos con descentralización del aprendizaje.
- ❖ Respecto de los costos, se dan los altos gastos iniciales del sistema (producción de materiales), pero los costos por estudiante son más bajos que los habituales en el sistema de enseñanza tradicional.

Si se toma en cuenta que, como en el primer inciso de las características de Kaye, la independencia es una de las características, entonces la edad a la que una persona puede acceder a la educación a distancia es mayor de la que es obligatoria para la modalidad presencial y aún este punto suele ponerse en debate.

¿Qué experiencias de vida hacen que un adolescente sea responsable de su propio ritmo de aprendizaje mientras que un adulto no logre tomar consciencia de su responsabilidad en su propia formación? Así, la UNESCO (1976) da la definición para educación de adultos que

designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las

escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

Uno de los encuentros internacionales que influyó el establecimiento paulatino de políticas sobre educación de personas jóvenes y adultas en la región latinoamericana fue la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, 1990; de ahí en adelante, el Informe Educación para el Siglo XXI elaborado por la Comisión Delors en 1996; la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) V en Hamburgo, Alemania, 1997; el Foro Mundial sobre Educación Dakar, Senegal, 2000; y la CONFINTEA VI en Belém do Pará, Brasil, 2009, han permitido una mayor comprensión del alcance y el impacto de las experiencias de este tipo.

En Honduras, la Ley Fundamental de Educación (2012, Art. 27, inciso 2) contempla, desde el punto de vista normativo, la educación para adultos y se define que comprende un conjunto de procesos de aprendizaje, formales y no formales, que se ofrecen en forma abierta y flexible para promover el acceso de jóvenes y adultos a diferentes alternativas de educación. Los jóvenes y adultos podrían iniciar, interrumpir y retomar su propio programa formativo de acuerdo con sus necesidades particulares y posibilidades de desarrollo. Esta modalidad incluye programas de alfabetización.

Ambas definiciones, la de la UNESCO y la de la Ley Fundamental de Educación, no hacen referencia a una educación remedial o correctiva ni asumen la organización escolar como único modelo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, en el documento marco del CNB presentado en el año 2003, hay un apartado para definir los lineamientos de la adecuación curricular que se debe tener en cuenta para atender a la población joven y adulta y contempla acciones para tres dimensiones: alfabetización funcional, educación básica de adulto/as y educación media de adultos/as.

En la literatura que aborda el tema de educación de personas jóvenes y adultas así como de la modalidad a distancia se abordan las limitaciones que pudieron haber truncado los primeros años de escolaridad de quienes acuden a ella y de cómo su posterior situación de trabajo o relaciones familiares condiciona y limita el acceso a la educación formal para su culminación.

Sin embargo, si cada año más personas acuden a este tipo de educación, significa que el sistema de un país, hablando en términos abarcadores, no promueve el acceso o el mantenimiento de la educación presencial. Y el riesgo de que la cantidad de instituciones que ofrecen la modalidad a distancia crezca es que la cantidad aumente en detrimento de la calidad. Aún peor sería que la calidad se mida acudiendo a la competitividad (cobertura, costos, diversidad de programas) y no a la capacidad de desarrollo educativo que el currículo adaptado para la educación a distancia ofrezca (Fainholc, 2004, pág. 2).

En el IHER se ofrece la modalidad a distancia para estudiantes en todo el país. La metodología consiste en tres elementos interrelacionados: el libro de texto, la clase radial y la tutoría con el docente o voluntario.

Los libros de textos se elaboran a partir de los utilizados en las instituciones hermanas del IHER en Guatemala, Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER); y Costa Rica, Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER), adaptándolos a los programas y requerimientos de la educación nacional.

2.3.1 Sobre el aprendizaje de personas jóvenes y adultas

Como una creencia generalizada se considera que las etapas de la niñez y la adolescencia son las óptimas para aprender y que la capacidad para hacerlo se va deteriorando durante la adultez hasta desaparecer. Sin embargo,

la merma de las capacidades psicológicas no solamente no disminuye con la edad sino que puede aumentar. La inteligencia fluida (relacionada con las estructuras del sistema nervioso) disminuye con la edad pero la inteligencia cristalizada (conocimiento de las habilidades relacionadas con la propia cultura, la inteligencia colectiva) aumenta con la edad (Sanz Fernández & Lancho Prudenciano, Módulo 1: Bases psicológicas. Teorías sobre el aprendizaje., pág. 16).

De acuerdo a estos autores, algunas funciones no se deterioran sino que se perfeccionan con el paso de la edad (Sanz Fernández & Lancho Prudenciano, Módulo 3: Fundamentos pedagógicos de la educación de personas adultas, pág. 16).

Ese perfeccionamiento dependerá del bagaje intelectual y del contexto en el que las personas jóvenes y adultas se hayan desarrollado; y el desgaste podría estar condicionado por el quebrantamiento de la salud, el nivel socioeconómico, la falta de uso o estímulos, ocupaciones con tareas repetitivas y monótonas (Sanz Fernández & Lancho Prudenciano, Módulo 1: Bases psicológicas. Teorías sobre el aprendizaje., pág. 19).

Algunas funciones fisiológicas merman con la edad, como la vista, la audición o la motricidad; pero no se pueden “utilizar estos desgastes fisiológicos como una estrategia social para excluir a las personas mayores del aprendizaje permanente” (pág. 20). Además, se asume que la autonomía, responsabilidad y experiencias de vida condicionan el aprendizaje en la educación a distancia de las personas jóvenes y adultas.

2.3.2 Sobre los materiales de la educación a distancia

Dado que una de las características de la educación a distancia es la independencia del estudiante y un sistema de aprendizaje descentralizado, con centralización del diseño de los materiales, éstos deben ser trabajados por profesionales que puedan abordar los contenidos para iniciar y permitir la autonomía del alumnado.

La importancia de un currículo adaptado a la educación a distancia se da porque la mediación pedagógica, que en la modalidad de educación tradicional está a cargo

del docente, en este caso se encuentre en los materiales educativos. Éste término fue utilizado por Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2013, pág. 232) y lo definían así:

“Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”.

De acuerdo con Kaye (en Rumble, 1987, pág. 33) con los materiales y métodos de aprendizaje

se da el **diseño consciente y sistemático de materiales de aprendizaje para el estudio independiente**; [...] se da, asimismo, **la tendencia a adaptar una estructura modular o de crédito dentro del curriculum**; se da, enseguida, **el uso de una variedad de medios combinados entre sí**, se da, además, **el aprovisionamiento de materiales de aprendizaje diseñados para estudio independiente**; y se da, por último, **el uso limitado de tutoría presencial en función de apoyo a los otros medios**⁴.

Además, Rumble recomienda la consideración de la calidad de los materiales de enseñanza en dos sentidos: facilidad de acceso a ellos y sensibilidad de los mismos a las necesidades de los estudiantes (págs. 68-69); y en la evaluación a los materiales de la Universidad Estatal de Educación a Distancia de Costa Rica observa que en lugar de acentuar el énfasis en los contenidos éstos deberían demostrar un esfuerzo por capacitar a los alumnos para analizar materiales, resolver problemas u ofrecer explicaciones.

Mason (en Rumble, 1987, págs. 52-53) explica tres ideas para la preparación de cursos a distancia:

- El concepto de expectativas en espiral. Es irracional presumir que un estudiante debe dominar una idea la primera vez que tiene contacto con ella.

⁴ Las negritas son nuestras.

- El concepto de confianza en espiral. Cualquier idea que encontremos tiene sentido inicialmente sólo en el grado en que pueda relacionarse con algo que hemos experimentado previamente y nos ha dado confianza.
- El concepto de división de materiales en bloques manejables. “Es más fácil trabajar con bloques más pequeños que correspondan a una noche de trabajo mental de una a dos horas [...] Esto, debido a que es más fácil discutir y comentar bloques cortos”. Se necesita práctica considerable para escribir textos autoinstruccionales integrados con otros medios, y para adquirir sensibilidad a las necesidades de estudiantes que uno tal vez jamás llegue a conocer.

Los tres conceptos expuestos por Mason servirán en el análisis de resultados que se encuentra en el siguiente capítulo.

2.4 RAZONAMIENTO VERBAL

2.4.1 Sobre las evaluaciones estandarizadas

Ravela (2001, pág. 7) distingue entre evaluaciones de alto riesgo y de bajo riesgo en lo que respecta a las que se hacen a nivel nacional en un país para mejorar el sistema educativo.

Las de alto riesgo pueden ser los exámenes al final de un nivel educativo o pruebas de selección para ingresar a la educación superior, las que determinan incentivos económicos por los resultados de los alumnos en las pruebas y otros indicadores, y la publicación de los resultados de cada centro educativo en la prensa.

Por otro lado, las de bajo riesgo serían las que dan información al público sobre el estado del sistema educativo a través de la presentación periódica de resultados generales (nacionales, desagregadas por zona geográfica o tipo urbana/rural), las que son un aporte a la definición de las políticas educativas por la información que dan a los tomadores de decisiones y las que sirven como aporte al mejoramiento de las escuelas y al desarrollo profesional de los docentes.

Si se utiliza esta distinción, las pruebas estandarizadas que se realizan en los primeros tres ciclos de la educación básica son de bajo riesgo ya que las

consecuencias por un mal desempeño no son graves, mientras que la PAA es una evaluación de alto riesgo porque un bajo puntaje implica limitaciones de acceso. Esto no significa que una sea mejor que la otra; en cambio, demuestra la diferencia de sus finalidades y acentúa la necesidad de unificar criterios para que el sistema educativo nacional, en su totalidad, se encuentre más articulado e integrado. El problema en sí no son las pruebas estandarizadas o la PAA, sino el bajo desempeño que puedan reflejar.

2.4.1.1 Rendimiento en las pruebas estandarizadas para la educación básica

El Informe Nacional de Rendimiento Académico 2012 presentó los resultados de las evaluaciones estandarizadas tomando en cuenta, primero, el porcentaje de estudiantes que alcanzaron un nivel de desempeño en los contenidos, habilidades y destrezas respecto a los estándares de contenido establecidos y, segundo, los porcentajes promedios de respuestas correctas (Secretaría de Educación, 2012).

Desde el año 2003, los compromisos que Honduras adquirió en materia de educación aumentaron para mejorar la calidad. El plan Educación para Todos (EFA, por sus siglas en inglés) planteó que, para el año 2015, los estudiantes de los primeros dos ciclos de la educación básica deben alcanzar un rendimiento académico promedio de 70% en las asignaturas de matemáticas y español.

Las áreas evaluadas en las pruebas de los años 2010, 2012 y 2013 fueron español y matemáticas. En español el bloque que siempre se ha evaluado es el de lectura y en el 2012 se evaluó por primera vez el de escritura (ver Tabla 2.5).

Tabla 2.5 – Resultados del tercer ciclo de la educación básica en las pruebas estandarizadas en español.

Bloque evaluado – Lectura			
Grado	2010	2012	2013
Sexto grado	60.30%	69%	70%
Séptimo grado	62.40%	65%	66%
Octavo grado	66.30%	65%	65%
Noveno grado	59%	63%	64%
Educación media	No hay datos	64%	No hay datos

Fuente: Informes Nacionales de Rendimiento Académico (2010, 2012, 2013). Elaboración propia.

En 2010 los componentes (de los bloques correspondientes a los estándares de contenido) evaluados en el bloque de lectura fueron comprensión lectora y vocabulario; en 2012 los componentes que se tomaron en cuenta para las evaluaciones en lectura fueron tipos de texto, comprensión lectora y vocabulario, mientras que en escritura únicamente el componente escritura como proceso.

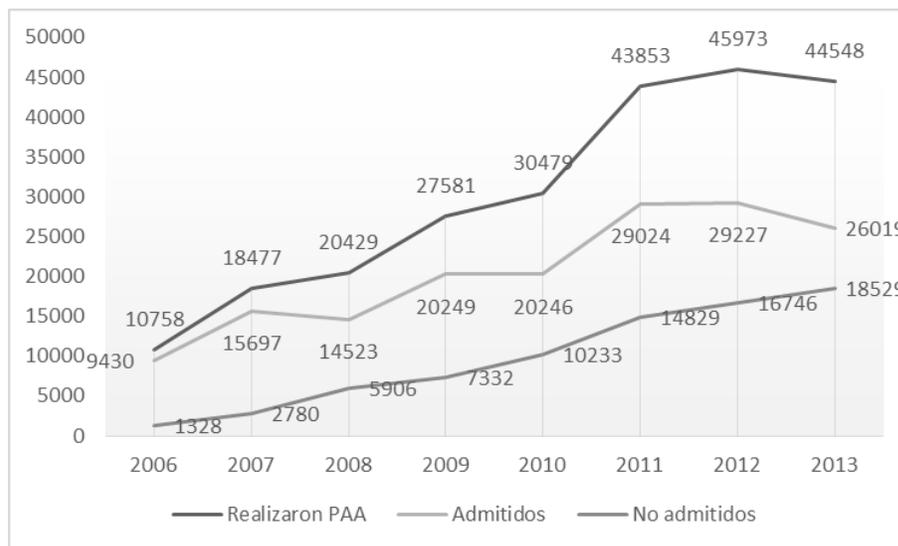
En cuanto a los resultados en los componentes que ya se habían evaluado se observa un aumento y, por tanto, una mejora. Los resultados en el componente tipos de texto y escritura como proceso son bajos.

2.4.1.2 Prueba de aptitud académica

Desde diciembre de 2006 hasta octubre de 2010 el porcentaje de admisión fluctuó entre el 62.9% y el 87.7%. A partir de marzo de 2011, con tres ediciones de la prueba por año, se han registrado cuatro porcentajes de admisión por debajo del 60%; tres de ellos en las cuatro últimas ediciones.

Sólo en el año 2013 se registró un porcentaje global de admisión de 58%; mientras que en el año 2006 fue de 87.7%, significando un descenso de casi treinta puntos porcentuales, más notoria porque la cantidad de aspirantes ha ido en constante aumento, que se traduce en un aumento de la cantidad de aspirantes que no logran ingresar a la UNAH (ver Gráfico 4).

Gráfico 4 – Aspirantes que han aplicado la PAA, admitidos y no admitidos por año.

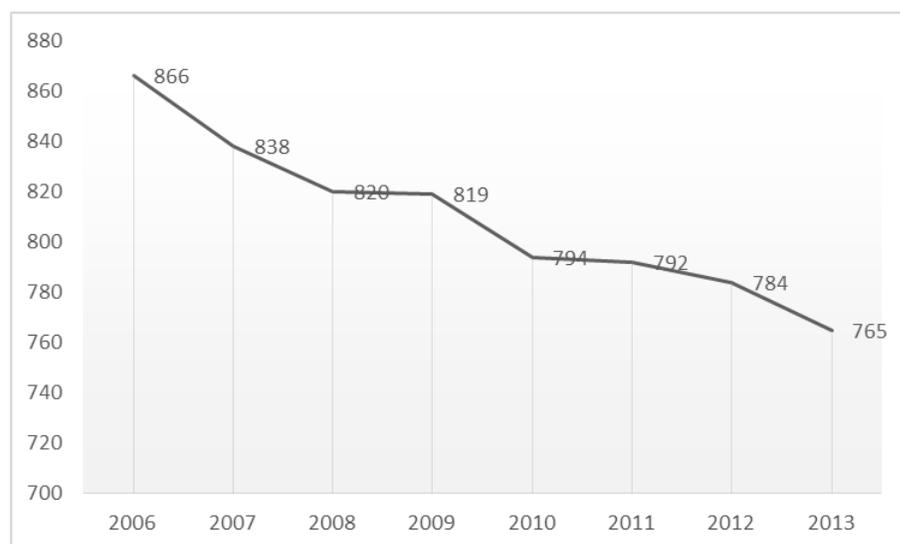


Fuente: Sistema de Admisión de la UNAH.

El requisito de admisión que representa la PAA debería asegurar un grupo de estudiantes con el mejor nivel de formación en el momento de su aplicación, y con los resultados podrían explicarse su importancia como filtro de entrada así como la pertinencia de la educación básica y media.

Por el contrario, el puntaje promedio de la PAA ha ido disminuyendo cada año, así como el promedio del componente de razonamiento verbal y el porcentaje de admisión. Si en su primera edición, en 2006, el promedio fue de 866 – y esto era un promedio alto – para 2013 el promedio bajó 99 puntos: 765 (ver Gráfico 5).

Gráfico 5 – Puntajes promedio obtenidos en la PAA.



Fuente: Sistema de Admisión UNAH.

2.4.2 Las habilidades verbales

El examen de admisión de la UNAH en su componente de razonamiento verbal mide habilidades verbales relacionadas con la comprensión e interpretación de textos y manejo de vocabulario. Independientemente de los temas que sirven de fuente para la elaboración de los ítems, requiere que los aspirantes que se someten a la PAA cuenten con estrategias para su resolución.

Estas estrategias son definidas por Santoyo y colegas como habilidades metodológico-conceptuales, “implicadas en la solución de problemas científicos o

profesionales que deben ser enseñadas en las instituciones educativas”; Pearson y colaboradores las denominaron estrategias de comprensión lectora, “siendo planes flexibles que los lectores aplican y adaptan a una variedad de textos y tareas de lectura”; Graves y colaboradores las llamaron estrategias que los estudiantes necesitan para una buena comprensión de los textos que leen; y Flores las asume como habilidades de pensamiento que forman parte del proceso de conocimiento creativo (Bazán Ramírez & García López, 2002, págs. 107-108).

De acuerdo con McGuiness (citado por Flórez Romero & Arias Velandia, 2010)

la decodificación y la comprensión de la lectura surgen por medio de un aprendizaje que integra diversos conocimientos relacionados con el vocabulario, las inferencias, la comprensión del discurso, el conocimiento de las estructuras lingüísticas del idioma y el conocimiento de convenciones de lectura.

El College Board (2013) indica que el componente de razonamiento verbal mide el nivel de desarrollo de la habilidad verbal de los que se someten a la prueba: evalúa su capacidad para utilizar material verbal mediante la interpretación de la lectura, examina la comprensión del significado de las palabras dentro de un contexto y el razonamiento analógico de los estudiantes.

2.4.2.1 Utilizar material verbal mediante la interpretación de la lectura y la comprensión del significado de las palabras dentro de un contexto

Cassany, Luna y Sanz (1997, pág. 193) consideran que quien aprende a leer eficientemente y con constancia desarrolla su pensamiento y es que los beneficios de la lectura en el conocimiento del mundo son vitales. Y es que todas las disciplinas académicas que un estudiante tendrá que cursar a lo largo de su vida requerirán la habilidad para utilizar el material verbal, escrito u oral, con eficiencia. Esto significa que su nivel de comprensión deberá sobrepasar la simple decodificación y el nivel literal.

Para el caso, en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000, pág. 36) la lectura se mide por tres dimensiones: el tipo

de reactivo de lectura, la forma y estructura del material de lectura y el uso para el cual se creó el texto.

Sólo la primera sirve para entender mejor la competencia personal de los estudiantes y las otras dos sirven para garantizar problemas o reactivos suficientemente variados. Esa primera dimensión se subdivide en las escalas de obtención de información, interpretación de textos y, por último, la de reflexión y evaluación.

En PISA, la aptitud para la lectura se define como “la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y potencial y participar eficazmente en la sociedad” y se la considera como una habilidad que a las sociedades modernas complejas les permite un desenvolvimiento eficaz (pág. 22).

Uno de los problemas a los que actualmente se ven enfrentados los estudiantes es a la visión del lenguaje y la lengua en el sentido utilitario e instrumental que el enfoque comunicativo le ha conferido.

El Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), por ejemplo, “describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz”; una visión que ha permeado a través de todos los niveles educativos y cuyo riesgo

suele manifestarse de manera muy concreta en la escuela: la tendencia a maximizar las capacidades comunicativas de los estudiantes en desmedro de una auténtica reflexión, sostenida y rigurosa, sobre los discursos de representación, la retoricidad de éstos, los procedimientos y estrategias de lenguaje constitutivas de su espesor semántico, en fin, sobre sus desafíos ideológicos, éticos y los alcances simbólicos de tales discursos (Mansilla Torres, 2003).

Es, por tanto, necesario replantear para los efectos de nuestra educación superior qué es utilizar el material verbal más que para comunicarse con eficacia según los textos usados en el mundo global, sino para comprender los relatos literarios y no

literarios –entendidos como los textos en los que la función comunicativa es dominante– que explican y representan el mundo.

Así, el componente de la PAA que sirve para medir la capacidad de los aspirantes de utilizar material verbal mediante la interpretación de la lectura y de comprender el significado de palabras en un contexto no sería un “saber hacer” el camino hasta la resolución de los ejercicios, sino a un “saber” amplio y reflexivo.

2.4.2.2 Razonamiento analógico

En términos generales, se puede decir que el razonamiento analógico se considera como la transferencia de conocimiento relacional desde un dominio a otro (Bohórquez, García, Gutiérrez, Gómez, & Pérez, 2002). Las analogías se utilizan en la PAA para medir la habilidad del estudiante para reconocer las relaciones lógicas entre los conceptos, así como las habilidades de razonamiento y el dominio del vocabulario (College Board, 2006).

Una analogía “es, principalmente, un proceso de comparación en el que se establecen comparaciones de esquemas relevantes entre el análogo y el tópico. Las comparaciones que se establecen de atributos entre el análogo y el tópico son pocas o ninguna” (Gentner en Fernández González, González González, & Moreno Jiménez, 2005).

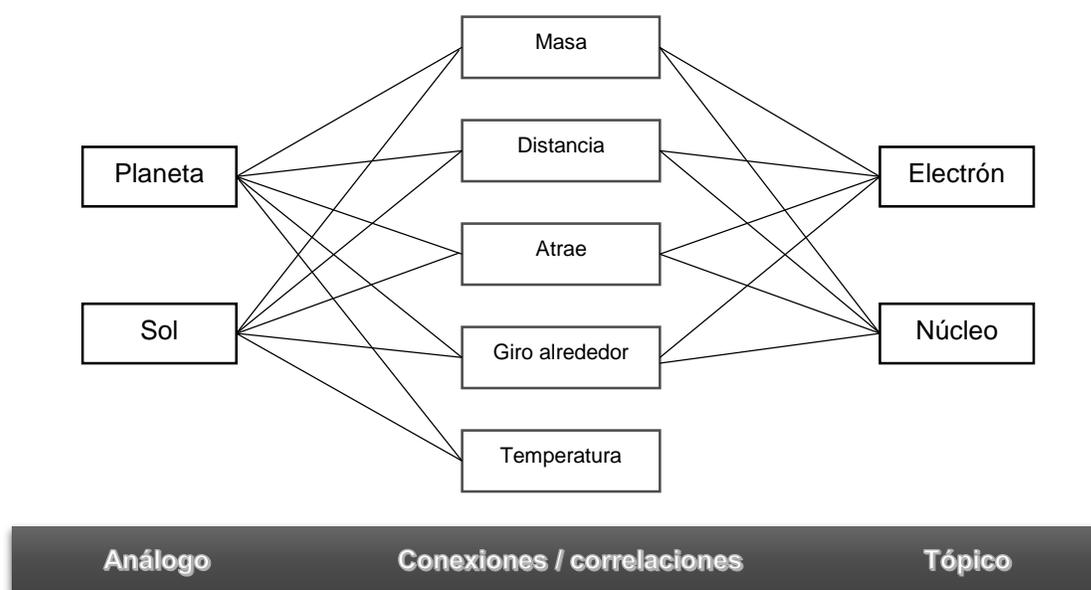
Los términos para definir a los componentes de una analogía varían de acuerdo a los autores que se consulten, pero en este caso se utilizan los términos **tópico** para designar al concepto nuevo y **análogo** para el concepto conocido que propone Gentner.

Fernández González y otros (2005) identifican que esta definición y el modelo al cual pertenece reconocen que tanto el análogo como el tópico poseen una serie de propiedades o características; pero no son éstas las que dictan la resolución de las analogías, sino las conexiones las correlaciones o comparaciones entre análogo y tópico. Así establecen que:

- ❖ La analogía es un proceso de comparación de nexos semejantes, independientemente de los componentes de los que esos nexos estén formando parte;
- ❖ las comparaciones importantes son entre nexos semejantes.

De esta manera, decir que “los electrones dan vueltas alrededor del núcleo tal como los planetas lo hacen alrededor del sol” implica hacer una o más conexiones mentales que permitan comprender el ejemplo (ver Ilustración 1). Lo importante para el evaluado es contar con un bagaje científico-cultural suficientemente rico como para activar el razonamiento y resolver el ejercicio.

Ilustración 1. Ejemplo propuesto por Fernández González, González González, & Moreno Jiménez (2005).



Oliva (2004) considera que la analogía constituye un proceso – la transferencia analógica – interno al sujeto, que requiere más que la mera asociación directa de atributos entre el tópico y el análogo ya que se configura en estrecha conexión con el contexto en el que se elabora la analogía.

En este trabajo, Oliva también menciona la importancia de no enfocar mucha atención en el análogo (sus atributos y relaciones) en detrimento del proceso de transferencia, cuando en realidad es la experiencia o pericia del estudiante lo que constituye un factor esencial que determina la posibilidad de éxito del razonamiento analógico.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se plantea como un tipo de estudio de carácter cualitativo. Es un análisis de contenido de los textos académicos y las clases radiales utilizadas para la asignatura de español con que preparan a los estudiantes del Bachillerato en Ciencias y Letras en el IHER en función de los Estándares Educativos Nacionales en Español para décimo y undécimo grado y las habilidades verbales evaluadas en los ejercicios en la parte de razonamiento verbal de la PAA.

3.2 DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio de investigación cualitativa tiene un esquema concebido en la construcción de teoría fundamentada, en el que las proposiciones y relaciones teóricas realizadas surgen de la información que brindan los datos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 493).

3.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para establecerlas, se optó por el diseño emergente de la teoría fundamentada que plantea una codificación abierta (pág. 497); es decir, a medida que se leían y analizaban los elementos, se definieron las categorías por comparación constante.

Tabla 3.1 – Matriz de categorías y unidades de análisis de esta investigación.

Categoría de análisis	Unidades de análisis	Fuentes de información	Instrumentos de recolección	Análisis
Aspectos evaluados del razonamiento verbal	<ul style="list-style-type: none">Habilidades verbales evaluadas en la PAAEstándares Educativos Nacionales en Español (Bloques: lectura)	<ul style="list-style-type: none">Estándares Educativos Nacionales en EspañolGuía de estudio de la PAA	<ul style="list-style-type: none">Matriz de categorías y códigos	<ul style="list-style-type: none">Matriz de comparación de habilidades de razonamiento verbal
Tratamiento de los contenidos para la educación a distancia	<ul style="list-style-type: none">Contenidos de los libros de texto para la clase de Español en I y II de BachilleratoClases radiales de español	<ul style="list-style-type: none">Libros de texto para la clase de Español en I y II de Bachillerato	<ul style="list-style-type: none">Matriz de requerimientos	<ul style="list-style-type: none">Lista de cotejo

3.4 MUESTREO

Para esta investigación, se optó por el muestreo teórico, de fuentes documentales. El criterio del muestreo teórico sirve para entender un concepto o teoría y el investigador recolecta, codifica y analiza algunos datos para decidir cuáles buscará en adelante y dónde los encontrará (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, págs. 399-400; Ruiz Olabuénaga, 2012, pág. 64).

3.4.1 Fuentes documentales

- ❖ Estándares Educativos Nacionales en el bloque de lectura de Español
- ❖ Guía de estudio de la PAA (explicación de las secciones verbales de la prueba)
- ❖ Libros de texto de español para el Bachillerato en Ciencias y Letras del IHER. La edición de 2012 utilizada en esta investigación no cuenta con clases radiales.
- ❖ Datos de la Dirección de Sistema de Admisión de la UNAH.

3.5 RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Se inició con la revisión de la guía de estudio de la PAA y los Estándares Educativos Nacionales en el bloque de lectura de español para décimo y undécimo grado. Los requerimientos en ambos documentos se transcribieron agrupados por fuente y después se procedió a la categorización.

3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se utilizó la metodología de análisis de Miles y Huberman, quienes plantean un proceso de reducción, transformación y extracción de conclusiones.

3.6.1 Categorización de fuentes documentales

El primer paso fue definir las subcategorías de los aspectos evaluados del razonamiento verbal en la PAA; por lo que se tomó la descripción de los ejercicios de la guía de estudio para establecerlas y luego encontrar las similitudes con los Estándares Educativos Nacionales o nuevas subcategorías para clasificarlos.

Las subcategorías son:

- ❖ Comprensión e interpretación de textos
- ❖ Amplitud y dominio de vocabulario
- ❖ Factores que influyen en la comprensión de un texto
- ❖ Instrucciones / Información general

La subcategoría “Instrucciones / Información general” no forma parte del análisis para esta investigación, pero se utilizó para incluir las indicaciones que brinda la guía de estudio y que podrían organizarse así:

- ❖ Aspectos de forma: instrucciones generales para la resolución de los ejercicios.
- ❖ Aspectos de fondo: se explica que cada enunciado provee suficiente información para encontrar las respuestas correctas y los temas que son fuente para los ejercicios.

Esta organización se incluye únicamente para comprender el carácter de la subcategoría. En cambio, las subcategorías comprensión e interpretación de textos, amplitud y dominio de vocabulario, y factores que influyen en la comprensión de un texto sí se utilizan para analizar los libros de texto.

El segundo paso consistió en comparar los Estándares Educativos Nacionales con las subcategorías que surgieron de la revisión de la Guía de Estudio de la PAA. Ya que los estándares se dividen en tres bloques, para esta investigación sólo se utilizaron los de lectura para décimo y undécimo grado.

Luego se compararon cada uno de los estándares con las subcategorías que surgieron de los requerimientos de la PAA para identificar la necesidad de incorporar una nueva subcategoría, pero todos los estándares se pudieron incluir en las tres subcategorías definidas.

Los estándares educativos en español tienen una relación directa con las programaciones de clase, el documento que orienta la dosificación de contenidos conceptuales y actitudinales de cada campo de conocimiento (Secretaría de Educación, 2011, pág. 5). En la educación a distancia los materiales educativos deben llevar a cabo la mediación pedagógica y para esta investigación son una unidad de análisis.

Para determinar la preparación de los materiales de educación a distancia del IHER se tomaron en cuenta los conceptos que Rumble (1987, págs. 52-53) cita: expectativas en espiral, confianza en espiral y división de materiales en bloques manejables. Los criterios para analizar los libros bajo estos tres conceptos se definieron en una matriz que muestra hasta qué punto ese criterio se cumple.

4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo muestra el análisis realizado a los Estándares Educativos Nacionales, los contenidos que de estos se tomaron para redactar los libros de texto de I y II de Bachillerato en Ciencias y Letras del IHER y la preparación que deberían brindar para lograr el acceso a la educación superior.

Al basar esta investigación en la construcción de teoría fundamentada se han ido elaborando proposiciones y relaciones teóricas a medida que se ha revisado la literatura y que se ha realizado el análisis de los datos.

La presentación de los resultados se hace en cuatro partes; inicia con la exposición de los resultados que los egresados del IHER han tenido en la PAA desde que ésta empezó a realizarse y una relación de los resultados de los Informes Nacionales de Rendimiento Académico de los años 2010, 2012 y 2013. Luego se exponen los resultados, en las siguientes tres partes, de los objetivos específicos de esta investigación.

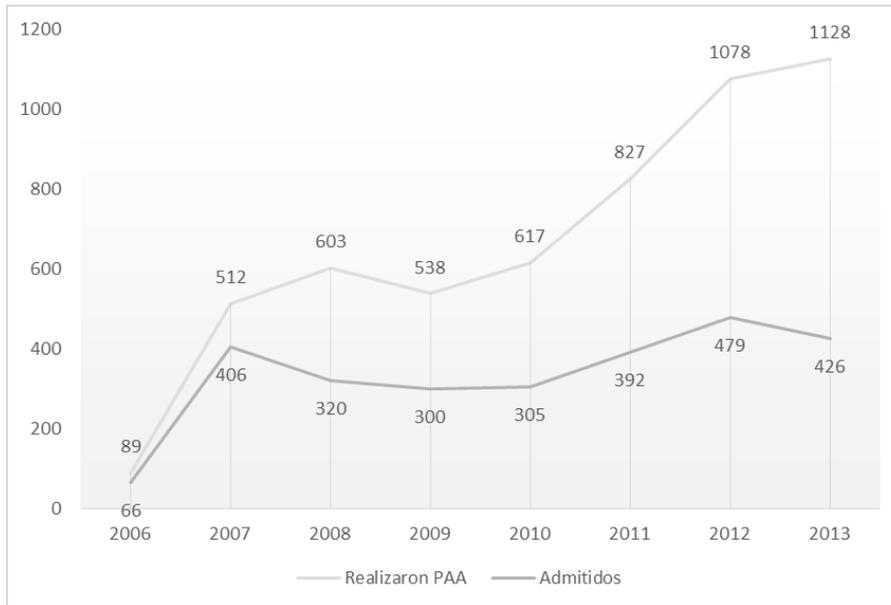
Para dar paso al análisis, sólo resta decir que este estudio explora una parte de la educación en el ámbito nacional sin pretensiones de erigirse en sentencia acerca de la educación a distancia en el país. Al contrario, su intención es mostrar uno de los muchos aspectos de la educación a nivel nacional que siguen pendientes de estudio desde la visión de un acercamiento cualitativo.

4.1 LOS RESULTADOS DEL IHER EN LA PAA

Desde el 2006, de los estudiantes egresados del IHER 5392 han realizado la PAA para lograr un cupo en la UNAH, pero sólo 2694 lo han obtenido por medio de la aprobación de la prueba. Es decir, sólo el 49.9% de los estudiantes del IHER que han intentado entrar a los estudios superiores han logrado hacerlo.

La cantidad de estudiantes egresados del IHER que año a año intentan entrar a la UNAH aumenta, y ya que el número de admitidos se ha mantenido en un rango estable desde 2007; el número de rechazados ha aumentado sin parar (ver Gráfico 6).

Gráfico 6 – Estudiantes del IHER que han aplicado a la PAA y cantidad de admitidos.



Elaboración propia. Fuente: Sistema de Admisión, UNAH.

En los datos del Sistema de Admisión de la UNAH, se encontró que el promedio global de los estudiantes egresados del IHER admitidos luego de someterse a la PAA ha ido en picada desde el primer año de su aplicación hasta la última del 2013. Si bien el promedio en el componente verbal se ha mantenido estable, el promedio general de la PAA en los últimos cuatro años no ha alcanzado el puntaje mínimo de aprobación de 700 puntos.

Tabla 4.1 – Promedio obtenido en la PAA y el componente verbal de los egresados del IHER

Año	Promedio PAA	Promedio en el componente verbal de los estudiantes del IHER
2006	701	315
2007	761	368
2008	720	374
2009	716	360
2010	693	351
2011	682	339
2012	669	331
2013	674	333

Elaboración propia. Fuente: (UNAH, 2013)

Para efectos de monitorear la educación nacional se puede tomar alguna información de los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas por la Secretaría de Educación.

En los Informes Nacionales de Rendimiento Académico de 2010, 2012 y 2013 los resultados se presentan en dos partes: los porcentajes de respuestas correctas y el rendimiento académico por nivel de desempeño para los tres ciclos de la educación básica.

Los niveles son: *avanzado*, para los estudiantes que demuestran un desempeño excepcional; *satisfactorio*, si los estudiantes han cumplido con el objetivo educativo; *debe mejorar*, en el caso de los estudiantes que tienen los conocimientos mínimos de los temas evaluados; e *insatisfactorio*, si los estudiantes no tienen los conocimientos mínimos (Secretaría de Educación, 2012).

Si se observa el Gráfico 7 (ver pág. 49), se notará que la mayor parte de los estudiantes en los informes de 2010, 2012 y 2013 se encuentran en los niveles menos deseados: debe mejorar e insatisfactorio.

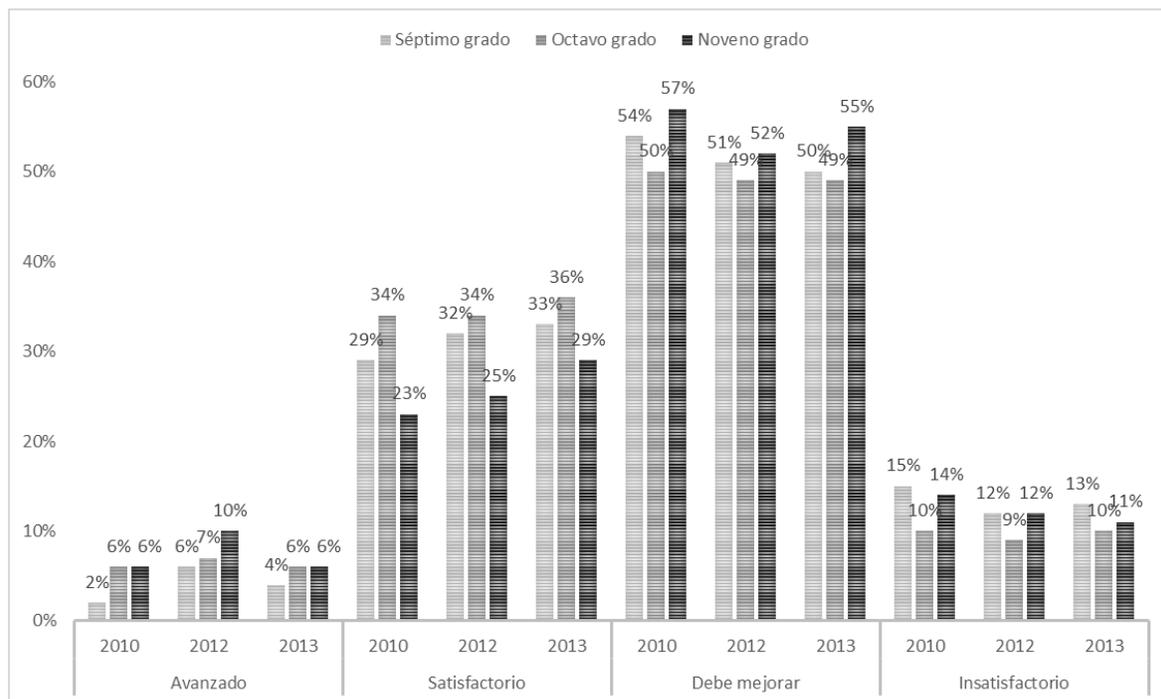
Si se toma en cuenta que un porcentaje de aquellos de noveno grado representados en el informe del 2010 se graduarían a finales del 2012 y otro porcentaje de los representados en el informe de 2012 se graduarían a finales de 2013, entonces queda claro que los bajos niveles alcanzados en los promedios verbales de la PAA son arrastrados desde los niveles de educación que preceden a la universidad.

Sin embargo, se deben destacar dos puntos importantes: a) la Secretaría de Educación no ha incluido a los grados décimo y undécimo en las evaluaciones estandarizadas y b) los resultados que se tomaron en cuenta para registrar el cumplimiento de las Metas EFA (el programa *Education for All* de la UNESCO) en el informe de 2013 fueron los porcentajes de respuestas correctas.

Debe considerarse que, si bien para rendir cuentas frente a la cooperación internacional es necesario utilizar los indicadores que ellos requieran, para los fines de la educación nacional deben tomarse en cuenta aquellos que ayuden a articular el sistema educativo nacional y mejorar su calidad.

Es decir, todos los instrumentos de evaluación, sus respectivos informes de resultado y la planificación de los métodos para pasar de la educación media a la superior deberían tener una visión de país.

Gráfico 7– Rendimiento académico por nivel de desempeño en lectura en el tercer ciclo de la Educación Básica.



Elaboración propia con base en los Informes Nacionales de Rendimiento Académico (Secretaría de Educación, 2010) (2012) (2013)

Así, si los resultados de los estudiantes en los grados del tercer ciclo de la educación básica se siguen manteniendo en los niveles “debe mejorar” e “insatisfactorio” por apenas cumplir o no hacerlo con los temas evaluados y sin contar con una medición de lo que pueden hacer durante la educación media, la transición a la educación superior se está haciendo a ciegas.

4.2 ¿ES ADECUADO EL CURRÍCULO DE ESPAÑOL DEL IHER PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA?

Los criterios establecidos para analizar la adecuación del currículo de español del IHER son: *Expectativas en espiral*, *confianza en espiral* y *división de materiales en*

bloques manejables. Estos tres aspectos han conformado la matriz para el análisis de los libros de texto.

Además, Sabulsky (2007) recomienda que las actividades planteadas en los materiales educativos para la educación a distancia sean de diverso tipo, que las consignas o instrucciones sean redactadas con cuidado y que incluyan suficiente información, aunque ésta parezca obvia, y por último, que las actividades representen un desafío para los estudiantes. Estos tres puntos guían los comentarios sobre la redacción y el tratamiento de los contenidos para la educación a distancia.

Tabla 4.2 – Criterios establecidos para el análisis del tratamiento de los contenidos de la educación a distancia en los libros de Español del IHER

Expectativas en espiral			
❖ Contenidos (temas) contemplados en años anteriores	En un año del tercer ciclo	En dos años del tercer ciclo	En tres años del tercer ciclo
Confianza en espiral			
Si es contenido que no se contempló durante el tercer ciclo:			
❖ Los conceptos tienen relación con ideas y conceptos conocidos que ayudan a entenderlo.			
Si es contenido que se contempló durante el tercer ciclo:			
❖ Aporta más conocimiento que el esperado en el tercer ciclo.			
División de materiales en bloques manejables (por semana de estudio)			
❖ Número de páginas.			
❖ Cantidad de temas.			
❖ Cantidad de ejercicios de autoevaluación			

Elaboración propia.

4.2.1 Expectativas en espiral

Este criterio se refiere a los contenidos contemplados en años anteriores; así que el análisis de la adecuación del currículo de español del IHER para la educación a distancia se abordará con mayor detalle en la parte 4.4.

4.2.2 Confianza en espiral

Este segundo criterio está relacionado con el anterior, pero se diferencia en que se deben analizar los contenidos que, de acuerdo a las programaciones, debieron haber sido abordados en grados anteriores a los dos del Bachillerato en Ciencias y

Letras para explicar si su abordaje brinda una ampliación del saber en ese campo de conocimiento.

4.2.2.1 Sobre los contenidos no abordados durante el tercer ciclo

Esta desagregación del criterio tiene el propósito de analizar si los contenidos que no fueron abordados en alguno de los grados del tercer ciclo se presentan relacionados con ideas y conceptos conocidos que ayudan a entenderlo.

Con las programaciones se busca establecer que existan esos conocimientos previos, por lo que se hace una revisión de los libros de texto del IHER y la comparación de su contenido con las mismas (ver Tabla 4.3 y Tabla 4.4).

4.2.2.1.1 El abordaje de los contenidos en el libro de I de Bachillerato

Los temas que no fueron abordados en grados anteriores corresponden a las semanas 1, 5, 9 y 10; uno en cada semana.

Se observa, por ejemplo, que en la semana 1 el tema corresponde al “*Origen del Español*” (IHER, 2012, págs. 3-6). Es un resumen general de la historia del español y un recorrido rápido por la evolución física del territorio español y las lenguas antiguas que dieron paso al español y de las cuales se tomaron algunas palabras que han evolucionado.

En la semana 5, para el tema “*¿Qué son los verbos irregulares?*” (IHER, 2012, págs. 40-41), la introducción es llana y directa, sin preámbulos ni explicaciones sobre los verbos irregulares (ver Ilustración 2 e Ilustración 3).

Temas como el “*Análisis de oraciones yuxtapuestas*”, “*La oración impersonal*” o “*La oración pasiva*” son manejados de forma similar e introducidos sin antecedentes y se enfocan en la resolución de ejercicios; en lugar de brindar explicaciones sobre los orígenes o las razones de estudio de ese contenido, el estudiante trabaja en los pasos necesarios para completar las autoevaluaciones y asignaciones.

Tabla 4.3– Contenidos en los libros de texto de español del IHER para el I de Bachillerato en Ciencias y Letras.

Contenidos en los libros de texto del IHER	Grados en los que se contempla dicho contenido para los Estándares Educativos Nacionales	
	Bachillerato	Educación básica
Décimo grado		
<i>Semana 1 – Origen del español</i>		
1. Origen y evolución del español	11mo	No
2. Uso de los extranjerismos	10mo, 11mo	7mo, 8vo, 9no
<i>Semana 2 – Conozco más palabras</i>		
3. Uso de palabras homófonas	No	7mo, 8vo, 9no
4. Uso de palabras sinónimas y antónimas	10mo	7mo, 8vo, 9no
<i>Semana 3 – Familias de palabras</i>		
5. Procedimiento para la formación de palabras: derivación, composición, parasíntesis, onomatopeya.	11mo	7mo, 9no
<i>Semana 4 – Los nombres y los objetivos</i>		
6. Los sustantivos y su clasificación	No	7mo, 8vo, 9no
7. La función del sustantivo	No	7mo, 8vo, 9no
8. El adjetivo y su clasificación	10mo	7mo, 8vo
9. Las funciones y grados del adjetivo	10mo	7mo, 8vo
<i>Semana 5 – El verbo</i>		
10. Los accidentes del verbo: persona, modo, número, tiempo.	10mo	7mo, 8vo, 9no
11. Los tiempos irregulares: tipos de irregularidad.	No	No
<i>Semana 6 – Formas no personales del verbo</i>		
12. Uso correcto del gerundio	10mo	8vo, 9no
13. Uso correcto del participio y el infinitivo	10mo	8vo, 9no
14. Clasificación de los adverbios	10mo	7mo, 8vo, 9no
<i>Semana 7 – Modificadores</i>		
15. Palabras que unen: la preposición, la conjunción	10mo, 11mo	7mo, 9no
16. La interjección y su clasificación	No	8vo
<i>Semana 8 – Nos comunicamos</i>		
17. Elementos de la oración	10mo	7mo, 8vo, 9no
18. Análisis de oraciones: copulativas, transitivas, intransitivas	10mo	9no
19. Clasificación de la oración transitiva	10mo	9no
<i>Semana 9 – Oración compuesta</i>		
20. La oración compuesta	No	9no
21. Análisis de oraciones yuxtapuestas	No	No
22. Análisis de oraciones coordinadas	10mo	9no
23. Análisis de oraciones subordinadas	11mo	9no
<i>Semana 10 – La oración impersonal y pasiva</i>		
24. La oración impersonal	10mo	No
25. La oración pasiva	10mo	No

Fuente: (IHER, 2012)

Tabla 4.4– Contenidos en los libros de texto de español del IHER para el II de Bachillerato en Ciencias y Letras.

Contenidos en los libros de texto del IHER	Grados en los que se contempla dicho contenido para los Estándares Educativos Nacionales	
	Bachillerato	Educación básica
Undécimo grado		
<i>Semana 1 – Redactemos</i>		
❖ Los párrafos	10mo, 11mo	7mo, 8vo, 9no
❖ Funciones del párrafo	No	7mo, 9no
❖ ¿Qué dicen los párrafos? La narración	11mo	7mo, 8vo
❖ La descripción, el diálogo	10mo, 11mo	7mo, 8vo, 9no
<i>Semana 2 – Escritos varios</i>		
❖ Informes	10mo, 11mo	7mo, 9no
❖ Cartas	10mo, 11mo	7mo, 9no
❖ Diferentes artículos periodísticos	10mo, 11mo	7mo, 8vo, 9no
❖ El discurso	10mo, 11mo	7mo, 8vo, 9no
<i>Semana 3 – Los géneros literarios</i>		
❖ Género literario	11mo	No
❖ Lenguaje literario	11mo	7mo, 8vo, 9no
<i>Semana 4 – Narraciones</i>		
❖ El cuento	10mo, 11mo	7mo, 8vo, 9no
❖ La novela	10mo, 11mo	8vo, 9no
❖ Guía para analizar una obra	No	No
<i>Semana 5 – Un viaje por la literatura</i>		
❖ Literatura griega	No	No
❖ La obra de Safo	No	No
❖ La Oda a Venus	No	No
❖ El mito	10mo, 11mo	7mo, 8vo, 9no
<i>Semana 6 – La Odisea</i>		
❖ Análisis de La Odisea	No	No
❖ Características de la epopeya	11mo	No
<i>Semana 7 – Literatura griega y latina</i>		
❖ La tragedia griega	No	No
❖ Literatura latina	No	No
❖ La comedia de “La olla”	No	No
<i>Semana 8 – Renacimiento inglés</i>		
❖ Características de William Shakespeare	No	No
❖ Comentario de Hamlet	No	No
<i>Semana 9 – El Quijote de la Mancha</i>		
❖ Análisis de “El Quijote de la Mancha”	No	No
<i>Semana 10 – El ensayo</i>		
❖ Características del ensayo	10mo, 11mo	9no
❖ Guía para analizar un ensayo	No	No

Fuente: (IHER, 2012)

Ilustración 2. Ejemplo de contenido del libro de I de Bachillerato.

¿Qué son los verbos irregulares?

Una forma verbal es irregular por tres motivos: **a.** altera su radical; **b.** toma desinencias especiales; **c.** cambia el lugar del acento.

1) **rogar (ruego) / Amar (amo)** La forma "ruego". Altera el radical; para que fuera regular debería ser rogo, igual que amo.

2) **Poder (puede) / Comer (comí)** La forma "puede" es irregular porque toma una desinencia especial. Pues toma "e" en vez de "i" para que fuera regular debería ser Podí, igual que comí. Además diptonga la raíz.

3) **Venir (vine) / Partir (partí)** La forma "vine" es irregular porque cambia el lugar del acento. Para que este verbo se comportara como regular deberíamos decir yo vení, igual que yo partí, vine es grave; no aguda.

4.2.2.1.2 El abordaje de los contenidos en el libro de II de Bachillerato

El primer tema que no aparece en los grados anteriores es el "*Género literario*", de la semana 1; sin embargo, los bloques de lectura y apreciación y creación literaria de español en la educación básica evacúan este contenido con una denominación diferente: tipología textual.

Ilustración 3. Ejemplo de contenido del libro de I de Bachillerato.

Autoevaluación

I. Escriba el número que corresponde dentro del paréntesis según la irregularidad del verbo.

() Adelanté	() Ruego	1) es un verbo regular. 2) solamente altera el radical. 3) solamente toma desinencias especiales. 4) Altera el radical, toma desinencias especiales y cambia el lugar del acento.
() Pesque	() Sabré	
() Quiso	() Cupo	
() Empiezo	() Escojo	
() Hice	() Ofreció	
() Vendremos	() Decidía	
() Sostendría	() Dijo	
() Salgo	() Siente	
() Hubo	() Valgo	
() Mueve	() Entiendo	

27 23

Solución No 1. Debí escribir cinco veces cada número.
Solución No 2. sumaré los números de cada columna de paréntesis y comprobaré. Llenaré los paréntesis con los números de las respuestas correspondientes.

I Bachillerato **41**

Los otros temas corresponden a las semanas 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10; todos están relacionados con las tipologías textuales y, como se vio en el análisis de la relación de contenidos con los estándares, los temas son guías de análisis y material sobre obras literarias como “*La Odisea*”, “*Hamlet*” o “*El Quijote de la Mancha*”.

La intención de incluir temas con resúmenes o guías de análisis de obras literarias es la de suplir la inclusión de lectura de libros aparte del currículo. Esto se debe a las características que muchos de los estudiantes del IHER comparten: muchos trabajan varios días a la semana y otros no cuentan con recursos suficientes para incluir la compra de libros.

Por ejemplo, la “*Guía para analizar una obra*” (IHER, 2012, págs. 33-35), en la semana 4, es una exposición teórica sobre los elementos característicos de una narración y otros aspectos relacionados (ver Ilustración 4).

Ilustración 4. Ejemplo de contenido del libro de II de Bachillerato.

Guía para analizar una obra

Introducción

Comentar un texto es buscar un acercamiento a él. Esto puede realizarse de diversas maneras. Antes de iniciar los análisis específicos de las obras propuestas, es imprescindible conocer o repasar ciertos elementos básicos, para comprender mejor las obras. Se le invita a considerar esta información y tomar en cuenta que algunos aspectos se avienen mejor, según el género y el estilo del escritor.

Contenido

1. Tipos de narrador

- **Narrador Omnisciente (todo lo sabe)**
Asume el papel de un dios que lo conoce todo.

Es capaz de analizar las acciones y los pensamientos de su personaje, sucesiva y simultáneamente por dentro y por fuera.
- **Narrador Testigo**
El narrador participa de la acción, aunque no como protagonista. Cuenta en tercera persona.

Se mezcla en los acontecimientos; pero lo que nos cuenta son las aventuras de otros personajes más importantes.
- **Narrador Protagonista**
Cuenta en primera persona sus propias acciones, sucesos y reflexiones.

Sin embargo, el contexto no es adecuado para invitar a los estudiantes a la lectura y no todos los centros del IHER no cuenta con bibliotecas a su disposición. Por ello se suplen los requisitos de lectura de los estudiantes con resúmenes como “*La Odisea*”, en la semana 6 (IHER, 2012, págs. 49-66) (ver Ilustración 5).

A pesar de que la inclusión de un contenido que explica la obra de Homero, la experiencia de la lectura personal de la misma no puede sustituirse con un resumen. Incluso, hay aprendizajes relacionados con la lógica de pensamiento y el razonamiento verbal que serían más ricos de exponerse a las obras. Estudios han demostrado que la lectura mejora la habilidad para hacer inferencias y empatizar con otras personas (Nieto Anderson, 2014).

Ilustración 5. Ejemplo de contenido del libro de *II de Bachillerato*.

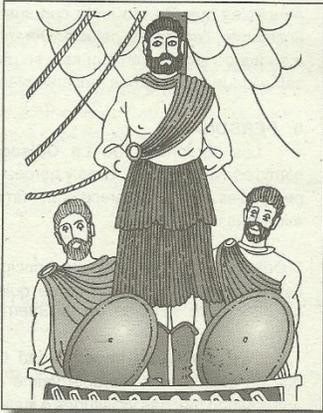
B. Análisis interpretativo de la Obra

Argumento de La Odisea

Después de la guerra de Troya en la que **Odiseo** también llamado **Ulises** tuvo una destacada participación, **Poseidón**, dios del mar y de los elementos líquidos, le fue hostil y sembró de dificultades su viaje de regreso a Itaca. Una **tempestad** empujó a Ulises y a sus compañeros hacia las costas de Tracia, el país de los crueles **cicones**. Allí murieron seis miembros de su tripulación, pero terminaron venciendo a los cicones, a los que exterminaron, excepto a Marón, sacerdote de Apolo, quien les entregó varios odres de vino.

Luego partieron rumbo a Libia y arribaron al país de los **lotófagos** ("comedores de loto") de donde Ulises tendrá que sacar a la fuerza a sus compañeros que habían sucumbido a la embriaguez producida por esta planta. Desembarcaron más tarde en el país de los ciclopes, de donde escaparon gracias a la astucia de Odiseo para cegar al más cruel de ellos, **Polifemo**, hijo de Poseidón. La cólera del dios perseguirá desde entonces a Ulises y a sus compañeros.

Más tarde, Eolo señor de los vientos, les ofrece su ayuda, pero la imprudencia de la tripulación desencadenó una terrible tempestad. Consiguieron luego, tomar tierra en Campania de donde escaparon a duras penas de los lestrigones, unos gigantes antropófagos, Aquí las pérdidas, fueron terribles: sólo se salvó de la destrucción la nave de Ulises quien, después de muchas penalidades, alcanzó la isla de Eea, donde reinaba la hechicera Circe. Allí Ulises se vio forzado a permanecer durante un año junto a Circe, quien se había enamorado de él y le dio un hijo, Telégono. Por consejo de Circe, el héroe fue a consultar la sombra del adivino Tiresias, y para ello fue al país de los cimerios, misteriosa región situada en los límites del océano que rodea la tierra, donde reinaba una noche eterna.

Una ilustración en blanco y negro que muestra a Ulises, un hombre con una barba y un paño sobre su hombro, de pie en el centro de un bote. A su izquierda y derecha hay otros dos hombres, también con barbas y paños, que parecen estar remando o manejando el bote. El bote tiene una proa y una popa con detalles decorativos. El fondo es simple, con líneas que sugieren el interior del bote.

4.2.2.2 Sobre los contenidos abordados durante el tercer ciclo

A diferencia de la desagregación anterior de este segundo criterio, ésta tiene el propósito de analizar si los contenidos que fueron abordados en alguno de los grados del tercer ciclo aportan más conocimiento del esperado para el ciclo anterior.

4.2.2.2.1 El abordaje de los contenidos en el libro de I de Bachillerato

Para tomar una muestra se toma la segunda semana (ver Ilustración 6). El contenido de la “*Homonimia*” (IHER, 2012, pág. 12) no tiene un grado de complicación mayor, ya que después de enumerar algunos homónimos, antónimos y sinónimos, los ejercicios de autoevaluación tienen un formato parecido. No se observa un trabajo de desarrollo de conocimiento de campos semánticos, por ejemplo, o de inferencias de significado de las palabras por su contexto.

En la semana 4 se aborda un contenido sobre el sustantivo que en las programaciones no se contempla para ese grado; sin embargo, su abordaje tampoco justifica su aparición. Desde los conceptos elementales sobre tipos de sustantivo, su clasificación por número y un listado de sustantivos dudosos (por su escritura en singular o plural), el único propósito aparente es el de fortalecer los conocimientos previos, pero, al igual que con la “*Homonimia*”, el razonamiento verbal no se trabaja de forma más amplia.

Ilustración 6. Ejemplo de contenido del libro de I de Bachillerato.

Conozco más palabras Semana 2

HOMONIMIA

Existen **dos tipos de palabras homónimas**: Las **homógrafas**, que son las que se escriben igual, por ejemplo: llama (animal de los andes), llama (fuego) y llama (del verbo llamar) y las **homófonas**, que son las que se pronuncian igual (tienen la misma realización fonética), pero se escriben de modo distinto.

Ejemplos de palabras homófonas: Vasto (extenso), basto (tosco u ordinario)

A. Palabras Homógrafas: se escriben igual. Ejemplos:

1. Cara : rostro, Cara : precio	2. Llama : animal, Llama : de fuego y Llama : del verbo llamar
3. Casta : virtud o pureza Casta : etnia, y Casta : clase racial	4. Planta : vegetal Planta : instalación de una industria,
5. Muñeca : juguete Muñeca : parte del brazo	6. As : campeón As : carta de baraja
7. Capital : fortuna Capital : población principal	8. Mina : minerales Mina : torpedo
9. Atlas : nombre de un gigante Atlas : colección de mapas geográficos	10. Catarata : cascada o salto Catarata : enfermedad de los ojos

Unos de los temas con mayor opción a desarrollar habilidades verbales son los que aparecen en la semana 8 y que corresponden a los “*Elementos de la oración*” y “*Análisis de oraciones: copulativas, transitivas, intransitivas*”. Los temas se

desarrollan con cierta amplitud, pero no hay opción de practicar mientras se estudia; sólo hasta que se llega a la autoevaluación.

4.2.2.2.2 El abordaje de los contenidos en el libro de II de Bachillerato

La semana 1 de este libro tiene tres de sus cuatro temas planificados, además del undécimo grado, también para grados anteriores en las programaciones de español. Su abordaje, por lo tanto, debería aportar más conocimiento o desarrollo de habilidades.

Sin embargo, los temas “*Los párrafos*”, “*Funciones de los párrafos*” y “*¿Qué dicen los párrafos? La narración*”, son una enunciación de los aspectos conceptuales del tema: definición, normas para su construcción, explicación por función, marcadores textuales o conectores para su construcción. No se incluyen diferentes lecturas para desarrollar la sensibilidad a la tipología textual y aún la autoevaluación no contiene ejercicios de razonamiento verbal o de comprensión lectora.

Las mismas observaciones se extienden a los otros temas incluidos en el libro del IHER que se han planificado para grados anteriores a la educación media: “*Informes*”, “*Cartas*”, “*El discurso*”, “*Lenguaje literario*”, “*El cuento*” o “*La novela*”.

4.2.3 División de materiales en bloques manejables

Dadas las características de la educación a distancia, su presentación en los materiales utilizados para la entrega y el desarrollo del conocimiento debe diseñarse no sólo en función de los planes nacionales, sino también considerar las características de la población, la oportunidad de practicar y desarrollar habilidades a medida que se estudia, y el tiempo para un contenido que responde a razones cognoscitivas y de administración de la educación.

Se han contado las páginas, los temas enumerados en el índice y los ejercicios de la autoevaluación por cada inciso a resolver (ver Tabla 4.5 y Tabla 4.6).

En el libro de I de Bachillerato algunos ejercicios tienen un fragmento de texto de uno o dos párrafos que se debe leer previamente, como un ejercicio de comprensión lectora aplicando los contenidos de esa semana; otros son preguntas abiertas que el estudiante responde. Por ejemplo, los 248 ejercicios de la semana 5

corresponden a nueve tipos de ejercicios que tienen que ver con los accidentes del verbo y sus irregularidades.

Tabla 4.5 – Aspectos a tomar en cuenta en la caracterización de los bloques en el libro de español de I de Bachillerato

I de Bachillerato			
Semana	Páginas	Temas	Ejercicios de autoevaluación
Semana 1 – Origen del español	9	2	18
Semana 2 – Conozco más palabras	5	2	52
Semana 3 – Familias de palabras	6	1	93
Semana 4 – Los nombres y los adjetivos	13	3	73
Semana 5 – El verbo	12	2	248
Semana 6 – Formas no personales del verbo	13	3	63
Semana 7 – Modificadores	13	2	44
Semana 8 – Nos comunicamos	13	3	50
Semana 9 – Oración compuesta	8	4	71
Semana 10 – Oración impersonal y pasiva	7	2	34

Elaboración propia

Si bien hay ejercicios que retan al estudiante con tipos de comprensión lectora y otros con instrucciones muy claras, otros son confusos o solicitan una repetición de las definiciones hechas en la exposición de los contenidos.

Tabla 4.6 – Aspectos a tomar en cuenta en la caracterización de los bloques en el libro de español de II de Bachillerato

II de Bachillerato			
Semana	Páginas	Temas	Ejercicios de autoevaluación
Semana 1 – Redactemos	12	4	3
Semana 2 – Escritos varios	10	4	3
Semana 3 – Los géneros literarios	6	2	3
Semana 4 – Narraciones	8	3	1
Semana 5 – Un viaje por la literatura	10	4	13
Semana 6 – La Odisea	18	2	7
Semana 7 – Literatura griega y latina	12	3	15
Semana 8 – Renacimiento inglés	8	2	16
Semana 9 – El Quijote de la Mancha	18	1	10
Semana 10 – El ensayo	6	2	4

Elaboración propia

4.3 ¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LOS ESTÁNDARES EDUCATIVOS NACIONALES Y LAS HABILIDADES MEDIDAS POR LA PAA?

De forma general, el componente de razonamiento verbal de la PAA mide el nivel de desarrollo de la habilidad verbal, la capacidad para utilizar material verbal mediante la interpretación de la lectura, examina la comprensión del significado de las palabras dentro de un contexto y el razonamiento analógico de los aspirantes (College Board, 2013).

El promedio global obtenido por los aspirantes que intentan ingresar a la UNAH ha venido disminuyendo año con año (ver Gráfico 5 en la pág. 37), mientras que los promedios obtenidos por los egresados del IHER se mantienen en un rango cercano a los 700 puntos mínimos para lograr el ingreso (ver Tabla 4.1). La misma tendencia se observa en los promedios parciales que los egresados del IHER tienen en el componente de razonamiento verbal de la PAA.

Para este estudio se revisaron los aspectos que se miden en el área verbal de la PAA utilizando la guía de estudio entregada en la inscripción de los estudiantes y la descripción ofrecida en el sitio de internet del College Board. A éstas se las puede organizar en dos subcategorías: a) comprensión e interpretación de textos y b) amplitud y dominio de vocabulario.

Para establecer si los Estándares Educativos Nacionales en Español y los aspectos medidos en el componente verbal de la PAA tienen relación, se utilizaron las subcategorías definidas en el análisis de éstos.

La Tabla 4.8 presenta la relación de las subcategorías con los estándares, realizada en una matriz por medio de una comparación constante de aquello que se espera que los estudiantes egresados de la educación media conozcan (saberes conceptuales) y sepan hacer (destrezas), sin importar el contexto geográfico, cultural o social del cual provengan (Secretaría de Educación, 2011, pág. 3).

Si bien el CNB, en su documento marco, incluye un apartado sobre la *Adecuación curricular para la atención a la diversidad*; sólo define los tres grupos considerados como diversidad con necesidades de adecuación y da algunas pautas generales sobre cómo hacerla. La educación media para jóvenes y adultos se fundamenta en el CNB y debe adecuarse a las características particulares de la población que

atiende, brindando la misma oportunidad para seguir el curso de vida estudiantil en los estudios superiores.

Tabla 4.7 – Subcategorías de los aspectos evaluados del razonamiento verbal a partir de la guía de estudio de la PAA

Descripción de los ejercicios de la PAA en la guía de estudio ⁵	Subcategorías
<p>Ejercicios de completar oraciones</p> <p>Miden la habilidad del estudiante para <i>identificar las relaciones de orden lógico entre las partes de la oración</i>; también, la habilidad para <i>reconocer el significado de una palabra o palabras dentro de un contexto</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprensión e interpretación de textos ❖ Amplitud y dominio de vocabulario
<p>Ejercicios de antónimos</p> <p>Estos ejercicios <i>prueban la amplitud de su vocabulario</i>. El vocabulario que se emplea en estos ejercicios incluye palabras que un estudiante de bachillerato encuentra en sus lecturas, aunque algunas no sean de las que emplea en su conversación diaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Amplitud y dominio de vocabulario
<p>Ejercicios de lectura</p> <p>Algunos ejercicios van dirigidos a <i>probar la comprensión de lo que se dice en el texto de una manera directa</i>. Otras veces tiene que <i>analizar e interpretar lo que lee</i>. Otros ejercicios <i>prueban su habilidad para reconocer la aplicación de las opiniones o de los principios del autor</i>. Aun otros <i>requieren que exprese su juicio acerca de lo que lee</i>: identificar puntos débiles o puntos fuertes de la presentación que el autor hace en el escrito, determinar el grado de eficiencia del autor con evidencia las declaraciones que hace y reconocer los medios que emplea para comunicar sus puntos. Otros ejercicios incluyen <i>palabras que debe interpretar o buscar el significado en el contexto de la lectura</i>.</p> <p>Estos ejercicios se clasifican en tres categorías:</p> <p>Los de vocabulario en contexto miden la capacidad para reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las ideas expresadas en la lectura; los de comprensión del texto miden la habilidad para comprender la información fundamental de la lectura sobre la que se sostienen los otros aspectos más complejos de ésta; y los de razonamiento extendido miden la habilidad para analizar e inferir, así como la habilidad para la síntesis de la información y la comparación entre las partes de un texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprensión e interpretación de textos ❖ Amplitud y dominio de vocabulario
<p>Ejercicios de analogías</p> <p>Estos ejercicios <i>miden la habilidad del estudiante para reconocer las relaciones lógicas entre los conceptos</i>, así como <i>las habilidades de razonamiento y el dominio del vocabulario</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprensión e interpretación de textos ❖ Amplitud y dominio de vocabulario

Fuente: (College Board, 2006)

Ya que no existen pautas más específicas de parte de la Secretaría de Educación para caracterizar las particularidades de los estudiantes jóvenes y adultos, se

⁵ Las cursivas son nuestras y señalan las variables que busca medir la PAA.

entiende que los estándares y todos los demás documentos que describen y definen la educación nacional se aplican a este grupo de estudiantes sin cambios u omisiones de tipo alguno. Únicamente se toman en cuenta las adecuaciones para el diseño de las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

La revisión de los estándares se hizo con los que corresponden al bloque de lectura, que para la educación media comprende los componentes tipos de texto, vocabulario y desarrollo de la lectura. Por otra parte, cada uno de los estándares se ha incluido en una subcategoría ya que definen un solo objetivo de acuerdo con el componente y el bloque en el que se encuentren.

4.3.1 Comprensión e interpretación de textos

De los cuatro tipos de ejercicios de la PAA, tres se pueden incluir en esta subcategoría: completar oraciones, lectura y analogías; mientras que de los estándares se incluyeron cuatro. Para los tipos de ejercicio de la PAA las subcategorías no son excluyentes; en cambio, por las características explicadas en la guía de estudio y el propósito de los mismos, un tipo puede ser incluido en más de una subcategoría por las habilidades que puede medir. En esta subcategoría se han incluido los ejercicios de completar oraciones, lectura y las analogías de la PAA; mientras que los estándares son del componente tipos de texto, parte del bloque de lectura.

La descripción de los ejercicios de completar oraciones indica que sirven para conocer si los aspirantes “saben identificar las relaciones de orden lógico entre las partes de la oración” (College Board, 2006, pág. 4).

Los ejercicios de lectura, clasificados en tres categorías, miden “la habilidad para comprender la información fundamental de la lectura sobre la que se sostienen los otros aspectos más complejos de ésta”, y “la habilidad para analizar e inferir, así como la habilidad para la síntesis de la información y la comparación entre las partes de un texto” (pág. 4).

Finalmente, los ejercicios de analogías miden “la habilidad del estudiante para reconocer las relaciones lógicas entre los conceptos” así como las habilidades de razonamiento (págs. 5, 14).

Tabla 4.8 – Relación entre los ejercicios de la PAA y los Estándares Educativos Nacionales de lectura.

Subcategorías	Ejercicios de la PAA incluidos	Estándares Educativos Nacionales del bloque de lectura de Español para décimo y undécimo grados
Comprensión e interpretación de textos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Completar oraciones ❖ Lectura ❖ Analogías 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Demuestran comprensión de las ideas globales, principales, secundarias e inferenciales de un texto leído, incluyendo la interpretación de gráficos e iconos. ❖ Interpretan información explícita e implícita en textos diversos para formular planteamientos con sentido crítico. ❖ Analizan diferentes puntos de vista y evalúan rasgos científicos, sociológicos y culturales de los textos. ❖ Comprenden, aprovechan y evalúan críticamente imágenes y textos icono verbales y de informática.
Amplitud y dominio de vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Completar oraciones ❖ Lectura ❖ Antónimos ❖ Analogías 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconocen y entienden en textos leídos una variedad de palabras conocidas. ❖ Interpretan palabras desconocidas utilizando diversas estrategias. ❖ Interpretan en textos leídos el significado de términos técnicos, lenguaje no-estándar y palabras con múltiples significados.
Factores que influyen en la comprensión de textos	<p><i>No se encontraron razones para incluir alguno de los tipos de ejercicio de la PAA en esta subcategoría. Sin embargo, los objetivos que los estándares fijan son necesarios para que los aspirantes demuestren su habilidad y experticia.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Leen y utilizan con diversos propósitos textos narrativos, descriptivos, expositivos y persuasivos, tanto literarios como funcionales e informativos, de varias fuentes como libros, medios masivos de comunicación e Internet, incluyendo contenido lingüístico y gráfico. ❖ Identifican el contexto, la intención comunicativa, el punto de vista y el estilo de los textos narrativos, descriptivos, expositivos y persuasivos. ❖ Reconocen e interpretan lenguaje figurado, intencionalidad del autor y otros aspectos semánticos de las palabras. ❖ Leen textos fluidamente de forma correcta a un promedio de x-y* palabras por minuto. ❖ Leen comprensivamente según sus propios intereses, tanto en el centro educativo como en la casa, por lo menos 2 horas diarias, preferentemente 3 horas.

Elaboración propia.

Por otra parte, los estándares incluidos son:

- ❖ Demuestran comprensión de las ideas globales, principales, secundarias e inferenciales de un texto leído, incluyendo la interpretación de gráficos e iconos.
- ❖ Interpretan información explícita e implícita en textos diversos para formular planteamientos con sentido crítico.

- ❖ Analizan diferentes puntos de vista y evalúan rasgos científicos, sociológicos y culturales de los textos.
- ❖ Comprenden, aprovechan y evalúan críticamente imágenes y textos icono verbales y de informática.

Tanto los ejercicios de la PAA como los estándares requieren de una trayectoria por la educación básica y media llena de lecturas de autores clásicos o renombrados así como de las narraciones escritas y orales de la comunidad y el país, la exposición a textos escritos provenientes de diferentes disciplinas académicas y la necesaria puesta en debate de las ideas recibidas para cumplir con algunos de los aspectos a los que se aspira observar en el egresado de educación media: que posea pensamiento crítico, razonamiento oportuno y lógico en la comprensión del entorno natural y social; y que conozca su historia y realidad y tenga la capacidad de transformarla en lo que corresponde.

Los estándares incluidos en esta subcategoría abarcan completamente los niveles básico y medio y, a diez años de la aparición e implementación del CNB, la generación egresada de la educación media en el año 2013 tendría por lo menos nueve años –de 2005 a 2013– con una educación reformada.

4.3.2 Amplitud y dominio de vocabulario

Todos los ejercicios de la PAA pueden ser incluidos en esta subcategoría. Completar oraciones, trabajar con lecturas, resolver ejercicios de antónimos y de analogías requiere que el léxico de una persona sea tan amplio como los propósitos para los cuales lo necesitará. Mientras que de los estándares educativos del bloque de lectura tres son los que se pueden incluir.

En la descripción de los ejercicios para completar oraciones se explica que sirven para saber si los aspirantes conocen “el significado de una palabra o palabras dentro de un contexto” (College Board, 2006, pág. 4), los ejercicios de antónimos “prueban la amplitud de su vocabulario” (pág. 4), los ejercicios de lectura miden “la capacidad para reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las ideas expresadas en la lectura” (pág. 4) y las analogías miden el dominio del vocabulario (pág. 15).

Los estándares incluidos son:

- ❖ Reconocen y entienden en textos leídos una variedad de palabras conocidas.
- ❖ Interpretan palabras desconocidas utilizando diversas estrategias.
- ❖ Interpretan en textos leídos el significado de términos técnicos, lenguaje no-estándar y palabras con múltiples significados.

Éstos corresponden al componente de vocabulario dentro del bloque de lectura en los Estándares Educativos Nacionales; y, así como los estándares incluidos en la subcategoría anterior, los de ésta abarcan completamente la educación básica y media.

4.3.3 Factores que influyen en la comprensión de textos

Esta categoría no incluye ejercicios de la PAA, pero se incluyó para los estándares que no ameritaban estar en alguna de las anteriores y a los cuales se pudo incluir en una nueva.

Los estándares son:

- ❖ Leen y utilizan con diversos propósitos textos narrativos, descriptivos, expositivos y persuasivos, tanto literarios como funcionales e informativos, de varias fuentes como libros, medios masivos de comunicación e Internet, incluyendo contenido lingüístico y gráfico.
- ❖ Identifican el contexto, la intención comunicativa, el punto de vista y el estilo de los textos narrativos, descriptivos, expositivos y persuasivos.
- ❖ Reconocen e interpretan lenguaje figurado, intencionalidad del autor y otros aspectos semánticos de las palabras.
- ❖ Leen textos fluidamente de forma correcta a un promedio de x-y* palabras por minuto.
- ❖ Leen comprensivamente según sus propios intereses, tanto en el centro educativo como en la casa, por lo menos 2 horas diarias, preferentemente 3 horas.

Los primeros dos estándares son del componente tipos de texto en el bloque de lectura de los Estándares Educativos Nacional, el tercer estándar pertenece al componente vocabulario y los últimos dos conforman el componente desarrollo de la lectura. Estos estándares no están relacionados de forma directa con la

comprensión de textos o con el dominio de un amplio vocabulario, pero influyen en ellos.

Leer y utilizar textos con diversos propósitos incluye desde una lectura lúdica y por decisión personal hasta aquella realizada en las evaluaciones parciales, de fin de grado o la misma PAA; pueden ser textos literarios o funcionales, cortos o largos y de diferentes fuentes. La diferencia en las lecturas está marcada por la habilidad de la persona para comprender e interpretar lo que lee.

Lo mismo aplica para el segundo estándar de esta subcategoría. Contexto, intención, punto de vista y estilo son elementos que, para un lector hábil, no sólo es fácil identificar sino también utilizar para los propósitos de su lectura: investigación, entretenimiento, estudio y otros.

Comprender el lenguaje figurado tiene una especial importancia en los textos narrativos y persuasivos; mientras que comprender los aspectos semánticos de las palabras sirve para resolver ejercicios como los de analogías, en los que la resolución no está necesariamente dictada por el primer significado de las palabras que salte a la cabeza, sino por la relación semántica entre el análogo y el tópico.

Finalmente, los últimos dos estándares incluidos en esta subcategoría requieren de un trabajo que salga de las aulas de clases: una cultura que promueva la lectura con más bibliotecas y promoción; apoyo a las editoriales, autores e investigadores hondureños que amplían la disponibilidad de oferta bibliográfica con fondos y políticas públicas; y el trabajo intencional y sostenido por mejorar la educación.

Este punto es reforzado por la misma descripción de cada componente en los bloques de español para los Estándares Educativos Nacionales. En el caso de los tres utilizados en esta tesis, se mencionó en páginas anteriores que tipos de texto se refiere “a la lectura y uso de distintos tipos de texto para el logro de los demás estándares de lectura”; vocabulario “al reconocimiento y comprensión de palabras” y desarrollo de la lectura “a a) la lectura de textos de forma correcta y fluida; y b) la lectura diaria de forma intencionada e independiente” (Secretaría de Educación, 2011, págs. 9-11).

La variedad bibliográfica, en términos de tipos de texto así como de vocabulario, es necesaria para asegurar una amplia exposición a tipologías textuales, autores

nacionales e internacionales, pensamiento crítico y más. Si además del número limitado de libros que el Estado dé a los estudiantes según su grado y carga académica no hay espacios públicos en dónde adquirir libros en calidad de préstamo por unos días, y tampoco el contexto, capacidad económica o cultura los anima a buscarlos por sus propios medios, ¿cómo se espera que los estudiantes lean según sus propios intereses, tanto en el centro educativo como en la casa, de forma intencionada e independiente?

Un dato que sirve de ejemplo es que la Red Nacional de Bibliotecas Públicas Municipales consta de alrededor de 140 locales (El Herald, 2012), una cobertura menor al 50% si se recuerda que en Honduras hay 298 municipios. En el IHER no se ha realizado un censo de sus propias bibliotecas, pero se estima que menos de la mitad cuenta con una.

Así, se concluye que los Estándares Educativos Nacionales y las habilidades medidas por la PAA en el campo de conocimiento del español están relacionadas con los aspectos de comprensión e interpretación de textos, la amplitud y dominio del vocabulario. Por lo tanto, encontrar datos que demuestren la debilidad de los egresados de todo el sistema de educación básica indica que, aunque existe una fundamentación teórica y curricular para esperar mejor desempeño por parte de los egresados, en la práctica no se da.

4.4 ¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL DE I Y II DE BACHILLERATO DEL IHER Y LOS ESTÁNDARES EDUCATIVOS NACIONALES?

Ya que las programaciones de clase sirven para organizar los contenidos a desarrollar durante el transcurso de una clase a lo largo del año lectivo, se han utilizado en esta investigación para la revisión de los contenidos de los libros de I y II de Bachillerato en Ciencias y Letras del IHER.

La Tabla 4.3 y la Tabla 4.4 muestran una relación de los contenidos en los libros del IHER con las programaciones y los Estándares Educativos Nacionales y los grados anteriores. La organización de las tablas permite observar si un contenido ha sido

planificado para ser expuesto a los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica.

El CNB contempla la adecuación curricular para tres grupos de estudiantes. Los grupos étnicos son contemplados en la educación intercultural bilingüe, hay también un apartado para la educación especial y uno para la educación de jóvenes y adultos.

La adecuación curricular es posible para que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se vea limitado por razones geográficas o de recursos gracias a la definición de los niveles de concreción curricular, los objetivos y las estrategias de la adecuación en el documento marco del CNB.

Ahora bien, por las características de la educación a distancia que brinda el IHER, los contenidos y su tratamiento en los libros y las clases radiales son fundamentales en este estudio ya que el modelo educativo implica que el estudiante se exponga solo a ellos y luego discuta sus experiencias de aprendizaje en el encuentro semanal con el tutor. Es decir, la mediación pedagógica se lleva a cabo, en primer lugar, entre el estudiante, los libros y las clases radiales.

Por lo tanto, el análisis de los contenidos es importante en función de los Estándares Educativos Nacionales que deben ser alcanzados en cada uno de los grados, tomando en cuenta su tratamiento en el medio utilizado para su entrega. Se aclara que la edición de los libros de texto utilizada en esta investigación no cuenta con clases radiales; por lo que únicamente se pudo analizar su presentación escrita.

Un énfasis necesario es aclarar que la presencia o no de un contenido no determina la consecución de un estándar. Sin embargo, se entiende que el CNB y sus documentos de apoyo, como las Programaciones, son la base sobre la cual el proceso enseñanza-aprendizaje fundamenta sus actividades para entregar estudiantes que cumplan con el perfil de hondureño deseado.

4.4.1 Características generales de los libros de texto

Los libros diseñados y editados por el IHER para su modelo de educación a distancia en su presentación externa son libros que contienen, a su vez, dos, tres o hasta cuatro asignaturas impresas en papel económico. Esto reduce el costo de los mismos, cuya inversión es la más alta que los estudiantes del IHER deben hacer y

que se encuentra en el rango de los Lps. 500.00 y Lps. 800.00 por grado, una sola vez al año.

Internamente, se estructuran los contenidos en diez temas que corresponden a la misma cantidad de semanas de clase en los que se desarrolla la asignatura. Si se da algún cambio sugerido o dictado por la Secretaría de Educación en cuanto a la duración total de una asignatura para el Sistema de Educación Media a Distancia (SEMED), se preparan guías metodológicas para explicar a los tutores cómo se utilizará la estructura actual de un libro. Los estudiantes reciben estas explicaciones en su siguiente encuentro semanal. Si los cambios se dan con suficiente tiempo para una reedición de los libros, el nuevo diseño suele acomodar su estructura para la planificación de las actividades de estudio y evaluación conforme a las disposiciones establecidas.

El material utilizado para la impresión es de bajo costo, lo que en cuanto a producción –para el IHER– y adquisición –para el estudiante– es una ventaja. Así mismo, el material no es pesado y eso favorece a los estudiantes que deben caminar distancias considerables para llegar al centro de estudio. Sin embargo, escribir con lápiz grafito o hacer correcciones con borrador o líquido corrector sobre el mismo deja un mal acabado.

A modo de autoevaluación, cada tema termina con una sección titulada “¿Qué aprendí?”. En esa sección se hacen enunciados en primera persona, en las que el estudiante considera su propio aprendizaje sobre el tema. El estudiante responde “sí”, “no” o “regular” a enunciados como:

- ❖ A identificar las funciones del párrafo.
- ❖ A usar correctamente las preposiciones.
- ❖ A analizar cuentos y novelas.
- ❖ A reconocer y analizar oraciones coordinadas.

4.4.2 Relación “contenidos por grado – estándar”

Este análisis se hace bajo la premisa de que el contenido conceptual contemplado en las programaciones es importante y relevante para la investigación en función del estándar que ayuda a alcanzar, más que por su contenido teórico aislado.

En el caso de los libros de I de Bachillerato, de los 25 temas o contenidos conceptuales abordados se observa lo siguiente:

- ❖ 15 de los temas corresponden al décimo grado y, además, está contemplado que hayan sido abordados en grados anteriores.
- ❖ De los 25 temas, tres temas corresponden a los contenidos contemplados para alcanzar un determinado estándar en undécimo grado, no décimo. Sin embargo, su tratamiento puede permitir un acercamiento previo a los conocimientos pretendidos y el alcance de los estándares.
- ❖ Siete de los 25 temas no corresponden a los contenidos contemplados para alcanzar algún estándar en décimo grado. De éstos, dos no aparecen en ningún otro grado.

En cambio, de los 27 temas del libro de II de Bachillerato o undécimo grado se hacen las siguientes observaciones:

- ❖ 14 de los temas corresponden al undécimo y al décimo grado, de los que 11 están contemplados para ser abordados en al menos uno de los grados anteriores.
- ❖ Los 13 temas restantes no se encuentran en los contenidos propuestos en las programaciones; mientras que sólo uno de esos temas estaba contemplado para ser abordado en alguno de los grados anteriores. Los otros 12 son temas que no están contemplados en las programaciones; entre ellos, dos son guías con instrucciones generales y los otros diez son temas relacionados con literatura: géneros u obras.

Ya que no se han publicado los diseños curriculares del Bachillerato Científico Humanista, es difícil establecer otros parámetros de observación. Las diferentes orientaciones del Bachillerato Técnico Profesional, por ejemplo, cuentan con sus respectivos programas en los cuales se fundamentan las asignaturas incluidas para una orientación y su abordaje en la misma.

Los programas no deben confundirse con las programaciones, ya que el contenido y el propósito de cada uno son diferentes. Los programas exponen todo el currículo y la intención educativa de la planificación para un grado, mientras que las

programaciones ordenan todo eso en una estructura útil para llevar a cabo en el año lectivo.

Los siete temas que no forman parte de las programaciones para el I de Bachillerato o décimo grado tienen que ver con categorías gramaticales de las palabras: sustantivos y su clasificación y función, palabras homófonas, tiempos irregulares de los verbos, interjección, entre otros.

De esos siete temas, cinco debieron ser abordados en grados anteriores para cubrir estándares de la lengua oral, la escritura y la lectura; por lo que su abordaje temprano tiene una intención preparatoria.

En cambio, de los trece temas que no forman parte de las programaciones para el II de Bachillerato o undécimo grado sólo uno pudo haber sido abordado en grados anteriores. Por una parte, esto significa que una mayor parte de los contenidos en este grado son nuevos y pueden permitir la ampliación de la temática conocida por los estudiantes.

Sin embargo, los doce temas restantes se podrían clasificar así: 4 guías de análisis de obras, 2 tipos de literatura (griega y latina), 2 estudios de igual número de autores, y 4 apartados para temas relacionados con igual número de obras literarias. Se toman en cuenta dos puntos importantes en este análisis. El primero es que se ha considerado que el hecho de que un tema se repita en diferentes grados no equivale por sí mismo a una redundancia inútil.

El segundo es el hecho de que un tema no haya sido abordado en grados anteriores no significa en sí mismo una ignorancia del estudiante en cuanto a los saberes que lo ayudarán a asimilarlo.

Ya que sólo el índice temático no determina por sí solo la adecuación de los libros de texto para un grado específico y su contribución a la formación de los estudiantes en el área para la cual han sido entregados como parte del currículo de la educación a distancia del IHER, el análisis del cómo se han tratado estos temas fue discutido en la sección 4.2, pág. 49.

Al realizar el cotejo entre los temas que se incluyen en el currículo de español del IHER y los que las programaciones sugieren, se observa que para décimo grado la

tercera parte de los contenidos no están contemplados para ese grado y en undécimo el número asciende a la mitad.

Así, se concluye que la relación entre el diseño los libros de texto del IHER y las programaciones del CNB no es directa, y más bien aparenta responder a las necesidades que el IHER tiene en cuanto a su programación especial al ser un modelo educativo de la educación a distancia.

5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

- ❖ El currículo de español del IHER para el décimo y undécimo grado no reúne los elementos básicos para demostrar su adecuación para la educación a distancia. Los temas se abordan de forma teórica y memorística; en resumen: tradicional. Esto es contrario a lo que se espera cuando las competencias son más valoradas que la memoria. Por otro lado, no tienen una estructuración consecuente con los grados anteriores de la educación básica; es decir, no se evidencia una secuencia lógica y no incluyen un plan de lectura en su sentido estricto.
- ❖ Los Estándares Educativos Nacionales y las habilidades verbales evaluadas en la PAA sí se corresponden, teniendo un alto porcentaje de puntos en común que confirman que si se tiene una educación básica y media de acuerdo con el CNB, los estudiantes que intentan ingresar a la educación superior con el examen de admisión tienen iguales o mayores posibilidades. Es decir si se cumplen los estándares nacionales, y se enfatiza este condicionante en mayúscula, los estudiantes de los colegios públicos deberían estar preparados para aprobar la PAA. Sin embargo los resultados de las pruebas de español de fin de año parecen indicar lo contrario.
- ❖ Los contenidos de los libros de español del IHER no corresponden a lo contemplado en las programaciones del CNB. Esto significa que los estudiantes del IHER no están recibiendo una preparación que les permita el acceso a la educación superior.

5.2 RECOMENDACIONES

- ❖ El diseño del material para la educación a distancia de personas jóvenes y adultas podría ser el resultado del trabajo interdisciplinario de especialistas en andragogía, en los diferentes campos de conocimiento y en currículo que integren sus conocimientos en programas que no sacrifiquen calidad educativa y que sean adecuados para su público meta.
- ❖ Ya que los Estándares Educativos Nacionales y las habilidades verbales evaluadas por la PAA se corresponden, los esfuerzos de la Secretaría de Educación deben encaminarse a investigar las razones que desembocan en una mayor reprobación de los egresados del sistema educativo reformado de educación básica y media.
- ❖ El IHER, al ser una institución cuyo principal propósito es brindar la modalidad de educación a distancia para personas jóvenes y adultas, podría enfocar sus esfuerzos en adecuar sus materiales educativos a los planes que se han dispuesto para la educación nacional a través del CNB y sus documentos.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazán Ramírez, A., & García López, I. (2002). Relación estructural de indicadores de ingreso y permanencia, y el dominio de habilidades metodológico-conceptuales en cuatro grupos de estudiantes de educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(2), 105-122. Recuperado el 18 de febrero de 2014, de http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2002_2_05.pdf
- Bohórquez, C., García, A., Gutiérrez, M. T., Gómez, J., & Pérez, V. (junio de 2002). Efecto del entrenamiento en reflexividad y la evaluación de equivalencia en la competencia entre relaciones arbitrarias y no arbitrarias en el paradigma equivalencia-equivalencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), 41-56. Recuperado el 19 de febrero de 2014, de <http://www.ijpsy.com/volumen2/num1/31/efecto-del-entrenamiento-en-reflexividad-ES.pdf>
- Brubacher, J. S. (1984). *Filosofía de la Enseñanza Superior*. (A. Merino, Trad.) México: EDAMEX.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua* (Segunda ed.). Barcelona: Graó.
- CEPAL. (s.f.). *CEPALSTAT | Bases de datos*. Recuperado el 2013, de CEPALSTAT | Bases de datos y publicaciones de estadísticas: http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp?idioma=e
- College Board. (2006). Guía de estudio para presentar la prueba. *Prueba de Aptitud Académica*, 64. Puerto Rico: College Board.
- College Board. (2013). *College Board: Latinoamérica*. Recuperado el 22 de octubre de 2013, de College Board: Oficina de Puerto Rico y América Latina: <http://oprla.collegeboard.com/ptorico/latinam/lamain.html>
- Comisión de Transición de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (27 de febrero de 2008). Reglamento de admisión de los estudiantes a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). *Diario Oficial La Gaceta*(31545), págs. B.21-B.28.

- Congreso Nacional de la República de Honduras. (22 de febrero de 2012). Ley Fundamental de Educación. *La Gaceta*(32,754), págs. A.1-A.15.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Grupo ANAYA.
- Dirección de Sistema de Admisión. (2009). *Memoria de la Dirección de Sistema de Admisión*. Memoria, UNAH, Dirección de Sistema de Admisión, Tegucigalpa.
- Dirección de Sistema de Admisión UNAH. (2009). Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de Universidad Nacional Autónoma de Honduras: <https://www.unah.edu.hn/uploaded/content/category/564372221.pdf>
- El Heraldo. (4 de enero de 2012). Honduras: Apenas siete libros entregó Cultura para 140 bibliotecas. *El Heraldo*. Recuperado el 27 de abril de 2014, de <http://www.elheraldo.hn/Secciones-Principales/Al-Frente/Honduras-Apenas-siete-libros-entrego-Cultura-para-140-bibliotecas>
- Fainholc, B. (20 de diciembre de 2004). La calidad en la Educación a Distancia continúa siendo un tema muy complejo. *Revista de Educación a Distancia*(12), 7. Recuperado el 23 de marzo de 2014, de http://www.um.es/ead/red/12/fainholc.pdf?origin=publication_detail
- Fernández González, J., González González, B. M., & Moreno Jiménez, T. (2005). Hacia una evolución de la concepción de analogía: aplicación al análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* , 23(1), 33-46. Recuperado el 19 de febrero de 2014, de <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v23n1p33.pdf>
- Flórez Romero, R., & Arias Velandia, N. (enero- junio de 2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis*, 2(4), 329-344. Recuperado el 18 de febrero de 2013, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3516/2608>
- FONAC. (2000). *Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional*. Foro Nacional de Convergencia. Tegucigalpa: Graficentro Editores.

- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (2013). La mediación pedagógica. En A. Padilla Naranjo, *Cuatro décadas de El Maestro en Casa*. San José, Costa Rica: ICER.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México D.F., México: McGraw-Hill.
- IHER. (2012). Español 10°. En IHER, *Química - Español - Biología*. Tegucigalpa, Honduras.
- IHER. (2012). Español 11°. En IHER, *Biología - Química - Español*. Tegucigalpa, Honduras.
- IHER. (2014). Matrícula 2014 - Centro #1. Tegucigalpa, Francisco Morazán, Honduras.
- INE. (2003). *XXVIII Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples*. Instituto Nacional de Estadística, Tegucigalpa.
- INE. (2007). *XXXV Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples*. Instituto Nacional de Estadística, Tegucigalpa.
- INE. (2009). *XXXVIII Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples*. Instituto Nacional de Estadística, Tegucigalpa.
- INE. (2010). *XL Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples*. Instituto Nacional de Estadística, Tegucigalpa.
- INE. (2012). *XLIII Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples*. Instituto Nacional de Estadística, Tegucigalpa.
- Mansilla Torres, S. (2003). *La enseñanza de literatura como práctica de liberación (hacia una epistemología crítica de la literatura)*. Santiago, Chile: Cuarto Propio. Recuperado el 19 de marzo de 2014, de [http://books.google.es/books?id=1EBHwm7r_FEC&lpg=PA11&ots=cffuCsFKtk&dq=ERGIO%20MANSILLA%20TORRES%20La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20literatura%20como%20pr%C3%A1ctica%20de%20liberaci%C3%B3n%20\(Hacia%20una%20epistemolog%C3%ADa%20cr%C3%ADtica%20de%20la%20lit](http://books.google.es/books?id=1EBHwm7r_FEC&lpg=PA11&ots=cffuCsFKtk&dq=ERGIO%20MANSILLA%20TORRES%20La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20literatura%20como%20pr%C3%A1ctica%20de%20liberaci%C3%B3n%20(Hacia%20una%20epistemolog%C3%ADa%20cr%C3%ADtica%20de%20la%20lit)

- Moreno-Brid, J. C., & Ruiz-Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. CEPAL. México, D.F.: CEPAL. Recuperado el 9 de diciembre de 2013, de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/35095/Serie_106.pdf
- Nieto Anderson, C. (6 de marzo de 2014). ¿Quieres ser más empático? Lee literatura.... *Presencia Universitaria*. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de Presencia Universitaria: <http://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/quieres-ser-mas-empatico-lee-literatura->
- Noriega Chávez, M. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México, D.F., México: Plaza y Valdés.
- OCDE. (2000). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados de PISA*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. México, D.F.: Santillana. Recuperado el 24 de febrero de 2014, de <http://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- Oliva, J. M. (2004). El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 363-384. Recuperado el 19 de febrero de 2014, de http://webs.uvigo.es/reec/volumenes/volumen3/REEC_3_3_7.pdf
- PNUD. (2012). *Informe sobre Desarrollo Humano, Honduras 2011*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Tegucigalpa.
- Ravela, P. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Santiago. Recuperado el 21 de enero de 2014, de <http://www.oei.es/calidad2/ravela.pdf>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Quinta ed.). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Rumble, G. (1987). *La Universidad Estatal a Distancia: una evaluación*. San José, Costa Rica: EUNED.

- Sabulsky, G. (octubre de 2007). *La producción de materiales educativos para la educación a distancia*. Recuperado el 18 de mayo de 2014, de Boletín digital @distancia: http://www.proed.unc.edu.ar/boletin/octubre_2007/boletin.htm
- Salgado, R., & Fonseca, E. (2012). Educación Superior en Honduras. En UPNFM, & INIEES, *Estado de la Educación en Honduras* (págs. 187-207). Tegucigalpa: UPNFM.
- Sanz Fernández, F., & Lancho Prudenciano, J. (s.f.). *Módulo 1: Bases psicológicas. Teorías sobre el aprendizaje*. Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de Fundamentos de la Educación de Personas Adultas: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/modulos_pdf/fundamentos_m1_b.pdf
- Sanz Fernández, F., & Lancho Prudenciano, J. (s.f.). Módulo 3: Fundamentos pedagógicos de la educación de personas adultas. En *Fundamentos de la Educación de Personas Adultas* (pág. 41). Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de Fundamentos de la Educación de Personas Adultas: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/index.htm>
- Secretaría de Educación - PRAEMHO. (2007). *Planes y Programas de Estudio de Educación Media: Bachillerato Técnico Profesional en Administración de Empresas*. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de Educación. (2003). *Currículo Nacional Básico*. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de Educación. (2003). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica III Ciclo*. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de Educación. (2010). *Informe Nacional de Rendimiento Académico*. Secretaría de Educación de la República de Honduras, Tegucigalpa.
- Secretaría de Educación. (2011). *Estándares Educativos Nacionales: Español y Matemáticas*. Secretaría de Educación de la República de Honduras, Tegucigalpa.
- Secretaría de Educación. (2011). *Programaciones Educativas Nacionales*. Secretaría de Educación de la República de Honduras, Tegucigalpa.

- Secretaría de Educación. (2012). *Informe Nacional de Rendimiento Académico 2012*. Secretaría de Educación de la República de Honduras, Tegucigalpa.
- Secretaría de Educación. (2013). *Informe Nacional de Rendimiento Académico 2013*. Secretaría de Educación de la República de Honduras, Tegucigalpa.
- Tünnermann Bernheim, C. (2001). *Universidad y sociedad* (Segunda ed.). Managua, Nicaragua: HISPAMER.
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Mérida, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- UNAH. (10 de diciembre de 2012). *Nota de prensa*. Recuperado el 28 de enero de 2012, de Sitio web de la UNAH: <https://www.unah.edu.hn/uploaded/content/category/2086986870.pdf>
- UNAH. (2013). Informe Resultados Procesos de Admisión 2013. Tegucigalpa, Honduras.
- UNESCO. (1976). Actas de la Conferencia General 19na Reunión Nairobi, 26 de octubre - 30 de noviembre de 1976. *19na Reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (pág. 186). Nairobi: UNESCO.
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado el 13 de noviembre de 2013, de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

7 ANEXOS

Anexo 1 - Breve evolución histórica de la educación superior en Honduras.

Años	Hecho histórico
14/Dic./ 1845	El Dr. Juan Lindo autorizó el funcionamiento de la Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto.
19/Sep./ 1847	La Sociedad del Genio Emprendedor y del Buen Gusto es elevada al rango de Universidad y depende del Ministerio de Educación de Honduras.
1942	El Congreso Nacional aprobó la creación de la Escuela Agrícola Panamericana en el Valle de Yeguaré, El Paraíso.
1950	En el gobierno de Juan Manuel Gálvez se crea la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) en Catacamas, Olancho.
1956	Fue fundada la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán, como institución estatal dependiente del Ministerio de Educación Pública.
1957	La Junta Militar de Gobierno otorgó la autonomía a la Universidad, consignándola en la Constitución de la República, y confiriéndole la denominación de Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
1969	Se funda la Escuela Nacional de Ciencias Forestales.
Ene./19 78	Es aprobada, por resolución del Congreso Nacional, la Ley de Universidades Privadas bajo la cual se crea la Universidad José Cecilio del Valle y la Universidad de San Pedro Sula.
1986	Es fundada la Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC).
1988	Se reconocen como estudios de nivel superior los desarrollados en el Seminario Mayor Nuestra Señora de Suyapa y en la Escuela Agrícola Panamericana.
1989	Se emite la Ley de Educación Superior y, el 14 de diciembre de ese año, la Escuela Superior del Profesorado se convierte en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
1992	Es creada la Universidad Católica de Honduras "Nuestra Señora Reina de la Paz" y la Universidad Tecnológica de Honduras.
1994	La ENA se incorpora al sistema de educación superior.
1996	Es creado el Centro de Diseño, Arquitectura y Construcción (CEDAC) y el Instituto Superior de Educación Policial.
2001	Es creada la Universidad Cristiana Evangélica Nuevo Milenio (UCENM).
2002	La ENA pasa a denominarse Universidad Nacional de Agricultura (UNA).
2003	Es creada la Universidad Metropolitana de Honduras (UMH).
2004	Es creado el Instituto Superior Tecnológico Jesús de Nazareth (ISTJN) y la Universidad Cristiana de Honduras (UCRISH).
2005	Es creada la Universidad Politécnica de Honduras y la Universidad de Defensa de Honduras.
2007	Es creada la Universidad Politécnica de Ingeniería.

Elaboración propia con base en el trabajo Educación Superior en Honduras de Salgado & Fonseca (2012) y el informe de la OEI sobre los Sistemas Educativos Nacionales: Honduras (2001).

Anexo 2 - Artículos referentes al proceso de admisión en las Normas Académicas de la UNAH.

	Original, escrito en 1992	Reforma hecha en 2002
Artículo 90	Admisión: Es el proceso mediante el cual un Centro de Educación Superior, comprueba si el aspirante al ingreso, reúne los requisitos establecidos. Al final de este proceso, el centro resolverá positiva o negativamente sobre su aceptación. Los aspirantes al primer ingreso, presentarán solicitud de admisión de conformidad a las normas de cada centro, a excepción de la UNAH.	Admisión: Es el proceso mediante el cual un Centro de Educación Superior, comprueba si el aspirante al ingreso, reúne los requisitos establecidos. Al final de este proceso, el centro resolverá positiva o negativamente sobre su aceptación. Los aspirantes al primer ingreso, presentarán solicitud de admisión de conformidad a las normas de cada centro.
Artículo 91	Son requisitos para admisión de estudiantes de pregrado: a) Solicitud formal de admisión. b) Título original y fotocopia cotejada o legalizada del mismo que acredite los estudios cursados en el ciclo diversificado del Nivel Medio. En el caso de reconocimiento de estudios del nivel medio realizados en el extranjero, se deberá presentar acuerdo del Poder Ejecutivo. c) Certificado de aprobación de la prueba de admisión para el nivel superior, en aquellos centros cuyos organismos de gobierno lo hayan aprobado como requisito. ch) Los incisos a) y c) del presente artículo no se aplicarán a la UNAH. d) Los demás que establezcan la reglamentación de cada centro.	Son requisitos para admisión de estudiantes de pregrado: a) Solicitud formal de admisión. b) Título original y fotocopia cotejada o legalizada del mismo, que acredite los estudios cursados en el ciclo diversificado del Nivel Medio. En el caso de reconocimiento de estudios del nivel medio realizados en el extranjero, se deberá presentar acuerdo del Poder Ejecutivo. c) Certificado de aprobación de los requisitos de admisión para el nivel superior. d) Los demás que establezcan la reglamentación de cada centro.
Artículo 94	Son requisitos mínimos para matrícula: a) Primer Ingreso: 1) Resolución favorable a la solicitud de admisión. 2) Documentos personales que establezca cada centro. 3) Pago de derechos de matrícula según plan de arbitrios de cada centro; 4) Los demás requisitos que cada centro establezca. 5) El numeral uno del presente inciso no se aplicará a la UNAH, en función de lo establecido en el inciso d) del Artículo 91 del presente Reglamento. b) Reingreso: 1) Constancia de matrícula previa en el centro. 2) Acreditar que cumple con los requisitos establecidos para su permanencia. 3) Pago de derechos de matrícula, según plan de arbitrios. 4) Los demás requisitos que establezca cada centro.	Son requisitos mínimos para matrícula: a) Primer Ingreso: 1) Resolución favorable a la solicitud de admisión. 2) Documentos personales que establezca cada centro. 3) Pago de derechos de matrícula según plan de arbitrios de cada centro; 4) Los demás requisitos que cada centro establezca. b) Reingreso: 1) Constancia de matrícula previa en el centro. 2) Acreditar que cumple con los requisitos establecidos para su permanencia. 3) Pago de derechos de matrícula, según plan de arbitrios. 4) Los demás requisitos que establezca cada centro.

Fuente: Acta CES 143-UNAH del Consejo de Educación Superior con fecha 15 de febrero de 2002. Recuperado el 30 de octubre de 2013 en el sitio web de la UNAH: <https://www.unah.edu.hn/uploaded/content/category/1914616028.pdf>

Anexo 3 - Puntajes de admisión vigentes a partir de marzo de 2008 para las carreras más demandadas.

Carrera	Puntaje PAA
1. Medicina	1100
2. Ingeniería Civil	1000
3. Ingeniería Mecánica Industrial	1000
4. Ingeniería Química Industrial	1000
5. Ingeniería Eléctrica Industrial	1000
6. Ingeniería Industrial	1000
7. Ingeniería en Sistemas	1000
8. Licenciatura en Derecho	900
9. Licenciatura en Administración de Empresas	900
10. Odontología	900
11. Arquitectura	900
12. Ingeniería en Ciencias Acuícolas y Recursos Marinos Costeros	827
13. Ingeniería Agronómica	827
14. Ingeniería Forestal	827
15. Ingeniería Agroindustrial	827
16. Demás carreras	700

Fuente: (Dirección de Sistema de Admisión, 2009, pág. 63)

Anexo 4 - Estructura de los Estándares Educativos Nacionales para Español.

Bloque	Componente
Lengua oral	Intercambio oral (PB a 11°) Se refiere a la comunicación con personas de su edad y/o con adultos, en su presencia o mediante medios tecnológicos, aplicando normas de uso del lenguaje y la gramática de acuerdo al contexto y propósito del intercambio.
	Vocabulario (PB a 11°) Se refiere al uso del vocabulario variado de acuerdo a las necesidades del contexto y el propósito del texto.
Lectura	Conciencia fonética (PB a 1°) Se refiere al reconocimiento y utilización de los sonidos diferenciados que forman las palabras y la relación de esos sonidos con su forma escrita.
	Conceptos fundamentales del libro y del texto impreso (PB a 4°) Se refiere a la apreciación visual de la forma y estructura del libro y del texto impreso.
	Tipos de texto (1° a 11°) Se refiere a la lectura y uso de distintos tipos de texto para el logro de los demás estándares de lectura.
	Comprensión lectora (PB a 9°) Se refiere al desarrollo del proceso de interacción entre el lector, sus conocimientos previos y el texto para interpretar el significado.
	Vocabulario (PB a 11°) Se refiere al reconocimiento y comprensión de palabras, tanto en su significado explícito como implícito, para entender mensajes y enriquecer el vocabulario personal.
	Desarrollo de la lectura (PB a 11°) Se refiere a: (A) la lectura de textos de forma correcta y fluida. (B) La lectura diaria de forma intencionada e independiente. Nota: para lograr este estándar, se espera que el alumno y la alumna aprovechen su tiempo libre, tanto en la escuela como en el hogar, con el fin de desarrollar la lectura independiente.
Escritura	Planificación y organización (PB a 11°) Se refiere a los pasos previos que se deben seguir para la producción de textos.
	Estudios y habilidades de investigación (5° a 11°) Se refiere al conocimiento y uso de las diferentes fuentes de información que favorecen el estudio y la investigación de temas de interés para facilitar la producción de textos escritos.
	La escritura como proceso (PB a 11°) Se refiere a la producción de textos escritos de tipo narrativo, descriptivo, expositivo y persuasivo, aplicando estrategias de redacción, normas de uso de la gramática y de los aspectos mecánicos de la escritura.
	Vocabulario (PB a 11°) Se refiere al uso de vocabulario variado de acuerdo con las necesidades del contexto y el propósito del texto escrito.

Fuente: (Secretaría de Educación, 2011)

Anexo 5 – Estándares Educativos Nacionales para Español.

Bloques, componentes y estándares	Grados a los que corresponden											
Lengua oral – Intercambio oral	º	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Utilizan normas de cortesía en intercambios cotidianos en el contexto familiar y escolar.	x											
Dirigen y aplican instrucciones en el desarrollo de juegos y actividades cotidianas.	x											
Utilizan la descripción y la narración al repetir cuentos, historietas cortas y trabalenguas, declamar poesías o al reproducir canciones y rondas.	x											
Utilizan y comprenden formas sociales y de tratamiento en el intercambio cotidiano, tanto verbal como no verbal, en el contexto familiar y escolar.		x	x									
Aplican y formulan instrucciones en el desarrollo de una actividad o de un juego, de acuerdo a una secuencia de pasos.		x	x	x	x	x	x					
Expresan y fundamentan sus opiniones acerca de temas de la vida cotidiana y de los medios de comunicación y comprenden y respetan las opiniones de los demás.		x	x	x	x	x	x					
Crean e interpretan oralmente textos descriptivos, narrativos, expositivos y persuasivos.		x	x	x	x	x	x					
Utilizan y comprenden lenguaje libre de discriminación sociocultural, étnica y de género.		x	x	x	x	x	x					
Utilizan y comprenden normas y pautas en el desarrollo del intercambio formal, tanto verbal como no verbal.				x	x	x	x					
Aplican normas gramaticales del lenguaje oral.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Demuestran habilidades en el uso de la lengua estándar, atendiendo a las normas sociales de intercambio verbal y no verbal, según el contexto discursivo de los interlocutores.								x	x	x	x	x
Aplican y formulan diferentes normativas e instrucciones en diversos contextos.								x	x	x	x	x
Expresan y fundamentan sus opiniones acerca de temas socioculturales y comprenden y respetan las opiniones de los demás, para negociar u consensuar ideas.								x	x	x	x	x
Lengua oral – Vocabulario	º	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Utilizan un vocabulario sencillo.	x											
Utilizan y comprenden una variedad de palabras en la producción y recepción de textos orales.		x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Comprenden y utilizan en textos orales términos técnicos, lenguaje no-estándar y palabras con múltiples significados.								x	x	x		
Utilizan y comprenden una variedad de palabras en la producción y recepción mensajes orales.											x	x

Leen comprensivamente según sus propios intereses, tanto en el centro educativo como en la casa, por lo menos 30 minutos diarios, preferentemente 60 minutos.				X	X								
Leen comprensivamente según sus propios intereses, tanto en el centro educativo como en la casa, por lo menos 1 hora diaria, preferentemente 2 horas.						X	X						
Leen comprensivamente según sus propios intereses, tanto en el centro educativo como en la casa, por lo menos 2 horas diarias, preferentemente 3 horas.								X	X	X	X	X	
Escritura – Planificación y organización	P.B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Demuestran habilidad y destreza en la ejercitación grafo-motor.	X												
Utilizan normas de la pre-escritura en la producción de sus textos.	X												
Planifican definiendo el propósito, tema, destinatario, tipo y formato del texto que van a escribir.		X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Seleccionan y organizan sus ideas en el diseño de un plan en torno a un tema y a su contexto.								X	X	X			
Especifican objetivos y limitaciones, desarrollan alternativas, miden riesgos, juzgan y seleccionan la mejor alternativa al tomar decisiones.											X	X	
Planifican definiendo el propósito, tema, destinatario, tipo, formato y estilo del texto que van a escribir.											X	X	
Seleccionan y organizan sus ideas en el diseño de un plan en torno a un tema y a su contexto para una redacción.											X	X	
Escritura – Estudios y habilidades de investigación	P.B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Registran diferentes tipos de textos haciendo uso de diversas técnicas de síntesis y organizan la información para escribir textos.						X	X	X	X	X			
Demuestran habilidades de liderazgo mediante el uso positivo de las reglas y valores, defienden una posición lógica apropiadamente y desarrollan credibilidad, tomando en consideración los puntos de vista de los demás.											X	X	
Registran diferentes tipos de textos haciendo uso de diversas técnicas de síntesis y organizan la información para escribir textos e iconos verbales.											X	X	
Escritura – La escritura como proceso	P.B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Construyen textos creativos de acuerdo a un propósito y destinatario.	X												
Aplican normas sencillas de coherencia en la producción de textos cortos.	X												

Escriben textos narrativos, descriptivos, expositivos y persuasivos, revisándolos y mejorándolos hasta obtener una versión final.		x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Utilizan lenguaje libre de discriminación sociocultural, étnica y de género.		x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Aplican normas de la gramática (morfosintáctica, ortográfica, semántica y pragmática), caligrafía y puntuación en la producción de textos coherentes.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Escriben juicios valorativos sobre diferentes temas socioculturales.								x	x	x	x	x
Escriben en forma coherente, articulada y pertinente, textos narrativos, descriptivos, expositivos y persuasivos, revisándolos y mejorándolos hasta obtener una versión final.											x	x
Escritura - Vocabulario	B P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Utilizan una variedad de palabras en la producción de sus textos.	x											
Utilizan una variedad de palabras y sus relaciones semánticas en la producción de textos escritos.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Utilizan y comprenden lenguaje libre de discriminación sociocultural, étnica y de género.											x	x

Fuente: (Secretaría de Educación, 2011)

Anexo 6 – Subcategoría “Instrucciones / Información general”

Instrucciones / Información general	La oración, que es el enunciado del ejercicio, tiene uno o dos espacios en blanco. PAA-CO3
	Los estudiantes deben seleccionar la opción que contenga la palabra o palabras que completen mejor el sentido de la oración. PAA-CO4
	Se presenta un enunciado con una o dos palabras omitidas, y se pide que complete el enunciado, escogiendo la opción que armonice con el sentido del enunciado. PAA-CO6
	Cada enunciado provee suficiente información de modo que pueda hallarse la respuesta correcta. PAA-C09
	Éstos componen el porcentaje mayor de los ejercicios de razonamiento verbal. En esta parte se mide una variedad de habilidades. PAA-LE1
	Toda lectura contiene la información necesaria para contestar los ejercicios. Algunos términos difíciles se explican en un glosario que sigue a las lecturas. PAA-LE12
	Este tipo de ejercicio requiere que el estudiante identifique la relación entre el par de palabras del enunciado (en mayúsculas) y seleccione la opción con el par de palabras que contenga una relación similar. PAA-AN2
	Algunas de las relaciones analógicas son: la causa y el efecto (niebla y opaco); lo general y lo particular (mamífero y ballena) y la parte y el todo (rueda y automóvil). PAA-AN3
	Las oraciones se obtienen de materiales ya publicados que tratan sobre una diversidad de temas. PAA-CO8
	Las lecturas tratan temas sobre los distintos del saber: humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales y otros temas generales. PAA-LE7

Elaboración propia

Anexo 7 – Detalle de estudiantes del IHER que han aplicado a la PAA por centro de estudio.

Sede del IHER que ha reportado estudiantes en la PAA	Cantidad de estudiantes que han aplicado	Cantidad de estudiantes admitidos	Porcentaje de admitidos
IHER - San Marcos de Colón	3	3	100.00%
IHER - Nahuaterique	1	1	100.00%
IHER - El Encino	1	1	100.00%
IHER - Siguatopeque	78	58	74.36%
IHER Asociado Prof. Franz Tattenbach - Cedros	206	144	69.90%
IHER - Santa Rosa De Copán	49	33	67.35%
IHER - Santa Cruz de Yojoa	15	10	66.67%
IHER - Arizona	61	38	62.30%
IHER - Talanga	347	211	60.81%
IHER - Yuscarán	68	41	60.29%
IHER - Marcala	10	6	60.00%
IHER - La Lima	154	90	58.44%
IHER - La Ceiba	31	18	58.06%
IHER - Villanueva	33	19	57.58%
IHER - El Porvenir	7	4	57.14%
IHER - San José	9	5	55.56%
IHER - San Pedro Sula	519	285	54.91%
IHER - Roatán	11	6	54.55%
IHER - Nueva Arcadia	37	20	54.05%
IHER - Danlí	175	89	50.86%
IHER Centro De Nazareth - Tatumbla	10	5	50.00%
IHER - El Paraíso	164	81	49.39%
IHER - Distrito Central (Tegucigalpa)	2424	1162	47.94%
IHER - Nacaome	33	15	45.45%
IHER - La Unión	9	4	44.44%
IHER - Juticalpa	67	28	41.79%
IHER - La Paz	42	17	40.48%
IHER - Choluteca	305	123	40.33%
IHER - San Esteban	50	20	40.00%
IHER - Yocón	5	2	40.00%
IHER - Orocuina	13	5	38.46%
IHER - El Progreso	110	42	38.18%
IHER - Dulce Nombre de Culmí	21	8	38.10%
IHER - Pespire	100	37	37.00%
IHER - Morazán	20	7	35.00%
IHER - Catacamas	63	22	34.92%
IHER - Gracias	29	10	34.48%

IHER - Amapala	21	6	28.57%
IHER - La Libertad	7	2	28.57%
IHER - Guaimaca	8	2	25.00%
IHER - Concepcion de María	27	6	22.22%
IHER - Silca	19	4	21.05%
IHER - Esquipulas del Norte	10	2	20.00%
IHER - Santa Elena	7	1	14.29%
IHER - El Triunfo	7	1	14.29%
IHER - Vallecillo	1	0	0.00%
IHER - Lauterique	2	0	0.00%
IHER - Güinope	3	0	0.00%
TOTAL	5392	2694	

Elaboración propia con base en datos del Sistema de Admisión – UNAH.