

<paradigma>

Revista de investigación educativa

Año 189, N° 28, Junio 2010, Tegucigalpa, Honduras

Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES)

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Autoridades Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Rectora

Lea Azucena Cruz Cruz

Vice Rector Académico

David Orlando Marín López

Vice Rector Administrativo

Hermes Alduvín Díaz Luna

Secretaria General

Iris Milagro Erazo Tábora

Director del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas

Ramón Ulises Salgado Peña

Responsable de la Revista

Mario Alas Solis

Copmité Editorial

Bessy Dolores Hernández

Jorge Alberto Amaya Banegas

Kevin Rubén Ávalos Flores

German Edgardo Moncada Godoy

Portada

Fotografías del Centro de Investigación e Innovación Educativas

CIIE, 2010

ÍNDICE

Presentación.....	5
Desarrollo de capacidades de investigación en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE): una perspectiva desde el plan de mejoramiento 2007-2010. <i>Elma Barahona Henry, Patricia Güity López.....</i>	9
Diseño y validación de guías metodológicas para que los y las docentes del segundo nivel de educación básica del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) desarrollen en niños y niñas competencias investigativas. <i>Ada Alicia Aguilar Hernández, Sonia Patricia Güity López, José Ramón Hurtado Lazo.....</i>	25
Uso de material didáctico en educación básica del CIIE para la comprensión de la multiplicación y división. <i>Ana Isabel Chávez Osorto, Shizue Shibasaki.....</i>	39
La implementación de la evaluación autentica en el CIIE: el caso de tres docentes. <i>Karla Salomé Sánchez Sánchez, Carlos Gerardo Aguilar Núñez.....</i>	51
El acompañamiento docente CIIE-PROMETAM 2007-2009: desde el contexto de la mejora en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. <i>Ana Isabel Chávez Osorto.....</i>	61
Las giras educativas como estrategia didáctica para favorecer el rendimiento académico. <i>Francisca Sara Padilla Rubí, Adriana Aguilera Perdomo, Marco Antonio Navarro.....</i>	75

Conocimientos metacognitivos en la lectura de textos expositivos y su relación con la comprensión lectora en niños de quinto grado de educación básica.

Iliana Marissa González.....91

La formación de valores en el II ciclo de educación básica del CIIE a través de la implementación de secuencias didácticas.

Carla Lizeth Bueso, Iliana Marissa González, Ada Alicia Buezo.....103

La convivencia escolar: una propuesta desde el proyecto de mejoramiento académico en el CIIE-UPNFM.

Elma Barahona Henry, Sonia Patricia Güity López.....115

Correlación de la valoración antropométrica (peso/talla y talla edad) con las calificaciones obtenidas en español y matemática por los(as) niños(as) del tercer grado de educación básica del CIIE.

Wendy Karina Gómez Zúñiga.....127

PRESENTACIÓN

Los artículos que conforman este número de la Revista Paradigma son el resultado del impulso a los procesos de investigación enmarcados dentro del Plan de Mejoramiento Académico del CIIE implementado durante los años 2007-2009. Un grupo de artículos se desarrollaron alrededor del tema de la convivencia escolar; otros refieren al acompañamiento docente para la mejora de los aprendizajes en matemática, evaluación auténtica como propuesta alternativa a la evaluación tradicional, y el desarrollo de habilidades investigativas en niños. Estas investigaciones se realizaron con financiamiento del Fondo del Apoyo a la Investigación de la UPNFM, o con apoyo de la Dirección del CIIE. Los dos últimos trabajos presentan los resultados obtenidos en tesis de maestría.

Elma Barahona y Sonia Guity, presentan un artículo que resume los resultados de la Investigación sobre la convivencia escolar en el marco del plan de mejoramiento del CIIE. El grupo completo de docentes-investigadores que participaron fueron: Diego Alexi Suazo, Adriana Aguilera Perdomo, Magdalena Nazar, Ivett Pavón, Sara Padilla, Nancy Reyes, Doris Castellanos, Gloria Vásquez de Espinoza, Venancio Domínguez, Marco Navarro, Iliana Marissa González, Ada Alicia Buezo, Carla Lizeth Bueso. Esta investigación se planteó como desafío integrar los procesos de docencia, investigación y extensión desarrollados en el CIIE en relación a la convivencia escolar; para lo cual se definieron como objetivos: sistematizar las buenas prácticas de convivencia escolar desarrolladas en el centro, y valorar el impacto de las estrategias sistematizadas en el clima del aula de clase.

De la investigación anterior, surgieron dos estudios, el primero, presentado por Carla Lizeth Bueso, Iliana Marissa González y Ada Alicia Bueso, el cual refiere a la formación del valor de la responsabilidad del II ciclo de educación básica. Los resultados a la intervención educativa desarrollada en el contexto de los valores y desde la perspectiva de la investigación-acción, se centró en el trabajo dentro del aula de clase a partir del cual se desarrollaron un conjunto de secuencias didácticas.

El segundo artículo, presentado por Francisca Sara Padilla Rubí, Adriana Aguilera Perdomo y Marco Antonio Navarro, describe y evalúa las giras educativas didácticas y recreativas, como estrategias orientadas a favorecer el rendimiento académico y la convivencia escolar. Da cuenta de la intervención educativa orientada a favorecer la formación de hábitos, actitudes y valores. Se constituyó, además, en una experiencia didáctica que apoyó espacios curriculares formales y, la metodología empleada fue desde la perspectiva de la investigación-acción.

Ana Isabel Osorto Chávez, presenta el resultado del proceso de Acompañamiento Docente CIIE-PROMETAM 2007-2009. Este trabajo se orientó a sistematizar el acompañamiento docente, y analizar los factores que facilitaron u obstaculizaron la experiencia. A nivel de equipo de docentes investigadores, este trabajo resultó significativo ya que implicó dos grupos de trabajo: un grupo de docentes que implementó la experiencia y, otro grupo que la sistematizó, esto permitió visualizar dinámicas de trabajo para la vinculación de la docencia-investigación y extensión.

El artículo presentado por Karla Salomé Sánchez Sánchez y Carlos Gerardo Aguilar Núñez presenta un análisis sobre la implementación de la evaluación auténtica en el CIIE, a partir del

estudio de tres docentes. El objetivo fue explorar la percepción hacia la evaluación auténtica, como forma alternativa a la evaluación tradicional, y la metodología empleada fue el estudio de caso.

El artículo sobre material didáctico para la comprensión de la multiplicación y división es presentado por la Ana Isabel Osorto, realizado en el contexto del mejoramiento de la enseñanza en matemáticas, PROMETAM, se destaca que el uso de este material didáctico es factible y pertinente por su bajo costo.

Por su parte, Ada Alicia Aguilar Hernández, Sonia Patricia Güity López y José Ramón Hurtado Lazo, presentan los resultados de una investigación orientada a desarrollar habilidades investigativas en niños. Se presentan los resultados en el diseño y validación de guías metodológicas para que los docentes desarrollen estas competencias. La metodología empleada implicó un enfoque mixto: diseño cuasi-experimental e investigación-acción. Se diseñaron y validaron guías metodológicas en Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Español, Técnica Hogar.

Se presentan dos artículos producto de tesis de maestría. Illiana Marisa González, reporta los resultados de un estudio conocimientos meta-cognitivos en la lectura de textos expositivos y su relación con la comprensión lectora en II nivel de educación básica” y, Wendy Karina Gómez Zúniga presenta la correlación de la valoración antropométrica con las calificaciones obtenidas en Español y Matemática en estudiantes de educación básica.

En relación al desarrollo de la investigación en el CIIE, Elma Barahona y Sonia Güity, presentan un análisis desde la perspectiva del Plan de Mejoramiento Académico 2007-2009, en donde se muestran los antecedentes históricos así como la estrategia de

implementación del Plan de Mejoramiento desde la investigación, se discuten las condiciones de integración y fragmentación en relación a la experiencia y los desafíos futuros.

Para finalizar, debe destacarse que este conjunto de trabajos representan un primer paso para consolidar los procesos de docencia-investigación y extensión que se realizan en el CIIE. El Centro cuenta con una tradición en experiencias exitosas, sin embargo, durante los Procesos de Auto-evaluación Institucional y Evaluación por Padres Externos culminados en el 2007, se evidenció como debilidad la escasa documentación de las mismas. Esperamos que sobre esta base, se consolide una dinámica de trabajo en el CIIE que incluya la publicación, como uno de los aportes del Centro a otras realidades educativas.

DESARROLLO DE CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVAS (CIIE): UNA PERSPECTIVA DESDE EL PLAN DE MEJORAMIENTO 2007-2009

Elma Barahona Henry¹

Sonia Patricia Güity López²

RESUMEN

En el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE)³, los procesos de investigación han estado presentes en el quehacer cotidiano de los docentes, desde hace varias décadas. Sin embargo, el Informe de Auto-evaluación Institucional y Evaluación de Pares Externos (2007) reflejó que el CIIE sigue en transición como centro de investigación e innovación, lo que ha dificultado el cumplimiento de uno de sus principios misionales como ser: aportar al sistema educativo hondureño con investigación e innovación desarrollada desde las aulas de clase. A partir de este resultado, el Equipo Directivo del CIIE 2007-2009, comenzó la tarea de impulsar el Plan de Mejoramiento Académico desde la investigación. Esta experiencia permitió identificar las condiciones de integración y fragmentación en torno a la implementación, así como los desafíos futuros.

1. BREVES ANTECEDENTES SOBRE EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CIIE

1 Directora del CIIE. Correo-e: elma_baraha@yahoo.com.

2 Asistente de Investigación del CIIE. Correo-e: sguitylopez@yahoo.com.

3 Unidad académica adscrita a la Vice Rectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM).

El CIIE nació en 1959, con el nombre de Instituto Nocturno Anexo (INA), anexo a la Escuela Superior del Profesorado (ESP) siendo el objetivo servir como centro de práctica a los estudiantes de las diferentes carreras. Para 1990, el IDA se convirtió el Centro Experimental de Educación Media (CEDEM) siendo su función constituirse en un centro donde se experimentarán metodologías y formas de administración. Por esta razón, los grupos de estudiantes fueron subdivididos para realizar ensayos metodológicos, entre grupos controles y grupos experimentales. En 1994, se fusionaron los niveles de preescolar, primaria y secundaria constituyéndose en el Centro Experimental de la UPNFM, en donde cada uno de los niveles funcionaba independientemente, con lo que surgió la necesidad de una nueva estructura administrativa a cargo de un director, dos subdirectores (administrativo y académico) y un secretario general. Durante este período: (a) se diseñó la propuesta del currículo para educación básica, (b) se fusionaron unidades de los tres niveles (preescolar, primaria y media), (c) se implementó el sistema de selección al azar para el ingreso de estudiantes, (d) se rediseñó el Bachillerato en Ciencias y Técnicas, se creó el Bachillerato Técnico en Sastrería para la jornada nocturna, e) se organizó el Centro de Recursos de Aprendizaje (ARA) y la sala de cómputo, (f) se inició la Conferencia de Innovación Educativa y, (g) se propuso elevar el estatus del Centro Experimental Universitario a CIIE⁴.

El CIIE surgió por acuerdo del Consejo Superior Universitario el 13 de diciembre de 1999, en el cual se autorizó a la Rectoría de la UPNFM, organizar el Centro y además se asignó la misión de acompañar el proceso a la Dirección de Investigación. En el acuerdo de creación se potenció la función investigadora del centro ligada a la función docente, esto es, la actividad

4 Según la Licda. María Elena Raudales, se diseñó una propuesta que no fue publicada ni tampoco sometida a proceso de aprobación.

de investigar, se concretó en los espacios escolares específicos; este proceso de cambios en la historia del CIIE⁵, se describen a continuación:

A. La etapa de Transición

De Centro Experimental a CIIE. No logró concretarse la propuesta de organizar los centros de investigación e innovación, pues quedaron funcionando como centros por áreas de estudio. Para la transición se creó la siguiente estructura *organizativa*: (a) Dirección, (b) Secretaria General, (c) Asistente de investigación para coordinar, ejecutar, dirigir y acompañar las investigaciones, (d) Asistente de extensión para difundir y validar las experiencias en ámbitos educativos fuera del CIIE, (e) centros de investigación e innovación por área de estudio en los que se agrupan los docentes según nivel o especialidad, (f) el Departamento de Consejería y Orientación se fusionaron en el Centro de Desarrollo Estudiantil, (g) se fusionaron las bibliotecas, el ARA y el aula de cómputo como unidad de apoyo técnico. Los docentes se organizaron en *centros de investigación por área de estudio*, definidos como unidades académicas ejecutoras, conformadas por profesores pertenecientes a una especialidad de estudio común.

En marzo de 2000 se procedió a la organización del Consejo de Coordinadores de Centros de Investigación por área de estudio, siendo una de sus funciones *definir, formular y evaluar los proyectos de investigación, extensión e innovación del CIIE*. El trabajo de este equipo tuvo acompañamiento de la Dirección de Investigación⁶ y la Facultad de Humanidades⁷. Durante 2001

5 Se presentan generalidades de la descripción realizada por la Licda. Maria Elena Raudales, Directora del CIIE 2000-2004, en el contexto de la Auto-evaluación institucional.

6 Directora, MSc. Marina Alicia Chávez

7 Decana Dra. Suyapa Padilla

a 2003 se ejecutaron y transfirieron los proyectos a los centros asociados y se atendieron las solicitudes de colegios, escuelas, distritos escolares y departamentales. En el 2001 se hizo una revisión del rendimiento académico de los estudiantes e inició el proyecto central de la institución: Proyecto de evaluación auténtica⁸. En el 2002 se preparó la propuesta para el plan de estudios del Bachillerato en Ciencias con Orientación en Educación⁹.

B. Consolidación del Centro de Investigación e Innovación Educativa¹⁰.

Para noviembre de 2003 se declaró el inicio de la etapa de consolidación, la cual se sustentó en los siguientes proyectos: (a) El fortalecimiento de la experiencia de intercambios estudiantiles y docentes a nivel nacional, (b) el seguimiento del Bachillerato en Ciencias con Orientación en Educación en 14 Escuelas Normales¹¹, (c) la atención a estudiantes talentosos¹² proyecto a iniciar su ejecución en el 2004, (d) la construcción del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Para finales de 2003 varios profesores del CIIE estaban involucrados en procesos de investigación-innovación, y la Dirección de Investigación les preparó con diplomados y además participaron en el estudio

8 Coordinado por MSc. Karla Sánchez.

9 La Comisión responsable estuvo coordinada por Licda. María Elena Raudales e integrada por Lic. Rodolfo Sorto, MSc. Bartolomé Chinchilla, Lic. Arnaldo Padilla, Lic. Amparo Portillo.

10 La concepción de lo que sería el CIIE se encuentra definido en el documento Propuesta de desarrollo de la etapa de transición del Centro Experimental a Centro de Investigación. Año 2000.

11 La Comisión encargada del seguimiento estaba conformada por: Lic. María Elena Raudales en la coordinación, 12.Joaquín Rodríguez por la Secretaría de Educación, Lic. Rodolfo Sorto, MSc. Karla Osorio, Lic Angélica Suazo, Lic. Raúl Turcios como equipo núcleo y todo el personal del CIIE como equipo extendido.

12 Propuesta preparada por Dr. Douglas Ávila con el respaldo del Centro de Desarrollo Estudiantil (Lic. Rosmary Iscoa, MSc. Karla Osorio.

“Cómo investigan los profesores de Educación Básica”¹³. Para el año 2007, el Equipo Directivo¹⁴, coordinó la finalización del proceso de Autoevaluación Institucional y Evaluación por Pares Externos y, se diseñó el Plan de Mejoramiento Académico del CIIE 2007-2009 (PMA), la tarea a seguir fue identificar la estrategia para la implementación de la mejora, este proceso se describe a continuación.

2. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CIIE, A PARTIR DEL PLAN DE MEJORAMIENTO ACADÉMICO (PMA) 2007-2009.

El Plan de Mejoramiento Académico (PMA) del CIIE 2007-2009 respondió a los resultados obtenidos en el proceso de Autoevaluación Institucional finalizado en junio de 2007, este plan fue estructurado conforme a los distintos factores¹⁵ evaluados.

Para asegurar el éxito de la implementación del PMA 2007-2009 se creó un proceso sistemático de monitoreo y evaluación periódica, permitiendo tener información oportuna para la toma de decisiones, referente a la modificación de algunas actividades o tareas planificadas, también se buscó asegurar la funcionalidad de los recursos propuestos y el cumplimiento de los tiempos. Sin embargo, la revisión de la estrategia de

13 El informe de los resultados fueron presentados por la Lic. Marina Aguilar de forma escrito y oral a la asamblea de profesores del CIIE. Además se volvió requisito de concursos y contrataciones a nuevos docentes, que todo aspirante a trabajar en el CIIE debía presentar un proyecto de investigación para ser ejecutado en sus clases.

14 MSc. Elma Barahona Henry (Directora), MSc. Diego Alexi Suazo (Sub-director), Licda. Adriana Aguilera Perdomo (Secretaría Académica), MSc. Ivett Pavón (Asistente de Docencia), MSc. Sonia Guity López (Asistente de Investigación), Licda. Magdalena Nazar (Asistente de Extensión).

15 Estudiantes, Recursos Físicos y Financieros, Currículo, Docencia, Vinculación Social y Extensión, Gestión y Administración, Investigación y Padres y madres de familia.

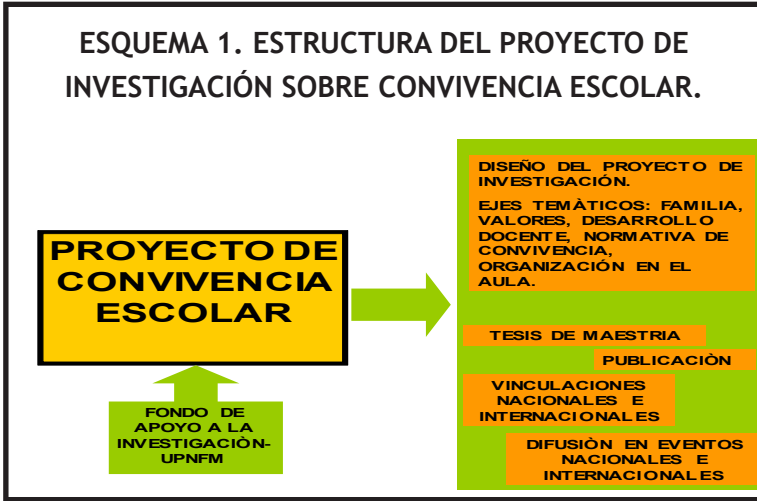
implementación evidenció que la forma en cómo fue diseñado el PMA 2007-2009 implicaba la asignación de tareas aisladas para los equipos docentes responsables de cada factor, es así que el Equipo Directivo, estableció la investigación como estrategia vertebral para guiar la implementación de acciones en pro del mejoramiento académico del CIIE.

El objetivo fue contar con una estrategia integral para el abordaje de las debilidades encontradas durante el proceso de evaluación a través de los diferentes factores; articular las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el centro; y lograr una mayor comprensión sobre la relación entre las funciones de docencia-investigación y extensión.

Es así como surgieron los proyectos de investigación a partir del 2007, para ser ejecutados durante el 2008-2009. Estos fueron presentados a la convocatoria anual del Fondo de Apoyo a la Investigación, convocatoria impulsada por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la UPNFM, los proyectos ejecutados fueron los siguientes:

El proyecto de *“Convivencia Escolar en el Marco del Plan de Mejoramiento del CIIE”*, según el esquema 1, se estructuró de la siguiente forma: el proyecto de investigación, las fuentes de financiamiento, asesoría de tesis de maestría, publicación, vinculaciones a redes nacionales e internacionales, y la difusión en eventos nacionales e internacionales. En este proyecto trabajaron un equipo de docentes- investigadores¹⁶, los que a su vez conformaron sub-equipos para sistematizar las buenas prácticas en los siguientes ejes: desarrollo docente, valores, 16 Investigadora principal MSc. Sonia Patricia Güity y co-investigadores: MSc. Elma Barahona Henry, MSc. Diego Alexi Suazo, Lic. Adriana Aguilera de Zorto, MSc. Sara Padilla, MSc. Ivette Lorena Pavón, Lic. Gloria Vásquez de Espinoza, Lic. Carla Lizeth Bueso, Lic. Ada Alicia Bueso, Lic. Marco Antonio Navarro, MSc. Nancy Suyapa Reyes, MSc. Venancio Domínguez, Lic. Magdalena Nazar, MSc. Doris Castellanos, MSc. Iliana González.

familia, organización en el aula, normativa de convivencia. Se culminó además, una tesis de Maestría en la Educación en Derechos Humanos¹⁷. Este proyecto integró los factores de investigación estudiantes, gestión y administración, docencia, vinculación social y extensión, padres y madres de familia.



El *Acompañamiento Docente CIIE-PROMETAM*, no surgió como un proyecto de investigación, sino como una intervención educativa. Formó parte de acciones más amplias desarrolladas por la UPNFM y PROMETAM, para el mejoramiento de la matemática en el país. En una primera etapa, en el CIIE, se integró por dos equipos de trabajo: el equipo técnico de PROMETAM (externo) y el equipo de docentes del CIIE (I Nivel y la docente de Matemática de II Nivel). Posteriormente, a fin sistematizar la experiencia, otro equipo del CIIE documentó el trabajo realizado. Los factores que integraron este proyecto fueron: investigación, docencia, recursos físicos y financieros, gestión y administración, padres y madres de familia.

¹⁷ Realizada por la Licda. Consuelo Carias, con el tema “Prácticas de Violencia entre Pares: Una perspectiva desde la Enseñanza de Derechos Humanos.

Respecto al proyecto de investigación *Desarrollo de Habilidades Investigativas en Niños/as*, este fue conformado por un equipo de docentes-investigadores¹⁸ del CIIE, y un grupo de docentes que desde el aula implementaron la experiencia¹⁹. Los factores abordados fueron: estudiantes, gestión e investigación, docencia, vinculación social y extensión, investigación, padres de familia. Este proyecto se caracterizó por ser continuidad de dos tesis de maestría sobre el tema²⁰.

El proyecto de investigación sobre la *Percepción de los Docentes del CIIE hacia la Implementación de la Evaluación Auténtica*, fue realizado por dos docentes investigadores²¹, uno del CIIE y el otro perteneciente a otro departamento académico de la universidad. Esta misma línea de trabajo, se continuó en el 2009 presentando proyectos al Fondo de Apoyo a la Investigación de la UPNFM, siendo estos *Mediación Escolar entre Pares*²², *La Evaluación por Competencias Aplicado en los Espacios Pedagógicos del Plan de Estudios 2009 bajo el Modelo por Competencia*²³, y *Trayectorias de Graduados del CIIE 2005-2009*²⁴, los cuales serán ejecutados en el 2010.

18 Investigadora principal: MSc. Ada Alicia Aguilar y co-investigadores: MSc. Sonia Patricia Güity y Lic. José Ramón Hurtado Lazo.

19 MSc. Iliana González, Licda. Carla Bueso, Licda. Ada Alicia Buezo, Lic. Claudia Morales.

20 Realizadas por MSc. Ada Alicia Aguilar y MSc. Sonia Güity.

21 Investigadora principal: MSc. Karla Salomé Sánchez y co-investigador M.A Carlos Aguilar.

22 Investigador principal Lic. Marco Antonio Navarro co-investigadores: Licda. Ada Alicia Buezo, MSc. Esperanza Deras, Licda. Katya Mejía y Licda. Consuelo Carías.

23 Lic. Melvin Fiallos y MSc. Wendy Gómez.

24 Investigadora principal: MSc. Sonia Güity, Co-Investigadores: MSc. Diego Suazo, MSc. Esperanza Deras, Licda. Consuelo Carías, MSc. Esther Fonseca del INIEEDS y MSc. Levi Castro del Departamento de Matemática.

3. DISCUSIÓN Y COMENTARIOS FINALES.

La estrategia para la implementación del PMA 2007-2009 desde la investigación, permitió comprender que el CIIE tiene “una arquitectura propia, donde las actividades adoptan unas formas y configuran patrones sujetos a cambios constantes” (Barnett, 2008:15), esto se relaciona estrechamente con los principios misionales del Centro: formar niños y adolescentes, constituirse en un centro de práctica profesional, y desarrollar investigación e innovación para aportar al sistema educativo nacional. En este contexto, las relaciones de docencia, investigación y extensión, son funciones que en sí mismas implican una lata complejidad, y cuando se desarrollan en escenarios en donde una de ellas prevalece, como en el caso del CIIE, que el énfasis es la docencia, hace evidente tensiones y contradicciones sobre las cuales debe reflexionarse y tomar decisiones. Es así como se pudieron identificar un conjunto de “condiciones de integración y fragmentación” (Clark, 1997), las cuales refieren a las condiciones que favorecen un tipo de relación entre las funciones, o condiciones que promueven un alejamiento entre las mismas, estas condiciones se describen a continuación.

Entre las *condiciones que favorecieron* la integración del PMA 2007-2009 desde la investigación, se encontró que la historia del CIIE en relación a procesos de aplicación y/o experimentación de experiencias innovadoras, se constituyó en un andamiaje que permitió avanzar en la institucionalización de la investigación, sin esta historia previa, no se hubiera podido concretar la consolidación de los proyectos planteados. Sin embargo, como se explica más adelante, es un desafío permanente vincular las funciones de docencia, investigación y extensión, ya que cada una de funciones plantea distintos tipos de exigencia. Esto sólo refleja la complejidad del trabajo académico que desde la perspectiva de Boyer (1997:36) implica “trabajo académico

de *descubrimiento*, trabajo académico de *enseñanza*, trabajo académico de *integración* y trabajo académico de *aplicación*”, lo anterior exige ampliar la comprensión del trabajo que hacen los docentes en la universidad, y sobre todo en una unidad académica con las características del CIIE. Con el surgimiento del CIIE, como centro de investigación e innovación, se creó una estructura organizativa para poder impulsar los procesos académicos. Una de las estructuras que logró consolidarse a nivel técnico a partir del 2007, fueron las Asistencias de Docencia, Investigación y Extensión, ya que en periodos anteriores no se tenía claridad en su definición ni su funcionalidad. En este caso, fue fundamental para la implementación del PMA 2007-2009, el rol que desempeñaron las Asistencias, ya que través de cada una de ellas se diseñaron, ejecutaron y evaluaron los procesos académicos.

La *vinculación* del CIIE con otras instancias de la universidad permitió avanzar en la redefinición de las funciones implementadas en el centro, junto con el Comité de Práctica Docente se potenció al CIIE como centro de práctica profesional; con la Dirección de Servicios Estudiantiles se involucró a estudiantes becarios en el acompañamiento docente desde el aula de clase, según especialidad de estudio; con el Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales se promovió el acompañamiento permanente en relación a los procesos de investigación, así como la generación de publicación; con la Dirección de Evaluación se promovió de manera sistemática la evaluación al desempeño docente, monitoreo del PMA 2007-2009, así como los procesos referidos al acompañamiento docente; con la Dirección de Planificación se logró la articulación de Plan Operativo Anual del Centro con el POA de la UPNFM . El trabajo con la Vice Rectoría de Investigación y Postgrado, permitió concretar ideas que requerían de financiamiento, como ser contar con el asesoramiento internacional de una

docente -investigadora²⁵ en la implementación de la estrategia de investigación a impulsar en el Centro. A nivel externo, un vínculo importante fue el trabajo con el Equipo Técnico de PROMETAM, lo que permitió un involucramiento activo en actividades realizadas a nivel nacional y regional.

En relación a la gestión académica del CIIE se tomaron decisiones referidas a: la adecuación de horarios en donde se explicitó los espacios de trabajos para los proyectos de intervención e investigación; inversión de recursos financieros propios del Centro en material y equipo requerido en algunos proyectos; seguimiento permanente por parte de las Asistencias a los proyectos ejecutados; y se adecuaron los horarios para que los docentes de la jornada vespertina, pudieran realizar estudios de maestría. A partir de los proyectos de investigación desarrollados en el centro, se promovió la participación de docentes en escenarios institucionales, nacionales y regionales, como ser: Encuentro Regional de PROMETAM en Bolivia 2007; I Curso Interamericano sobre Derechos Humanos en El Salvador 2007; Foro Universitario de la UPNFM 2007-2008; Primer Congreso de Educación Cívica en Honduras 2008; Encuentro de Graduados de Orientación en UPNFM 2010; Encuentro de Graduados de la Maestría de Letras y Lenguas en la UPNFM 2010; V Congreso de Investigación Educativa UPNFM 2010; entre otros, así como la presentación de propuestas de consultoría para la Secretaría de Educación en los temas referidos al desarrollo de habilidades meta-cognitivas, mediación de conflicto escolar y violencia entre pares.

Con respecto a las *condiciones de fragmentación* entre las relaciones de docencia, investigación y extensión, se encontró que el involucramiento de docentes del centro en una cantidad de tareas administrativas que en la universidad se llevan a cabo, 25 Se contó con el aporte de la Dra. Isidora Mena de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

y que demandan más tiempo del requerido, afecta la calidad de estas funciones académicas. A este fenómeno en donde se sobredimensionan las tareas administrativas, Padrón (2005) le nombró “endurecimiento burocrático versus ablandamiento académico” y básicamente está referido a que los procesos de índole académico se ven definidos, supeditados u opacados por procesos de tipo burocrático. La vida del centro gira alrededor de los procesos de docencia, ya que el énfasis está en la formación de niños y adolescentes, atención a padres y madres de familia, así como el acompañamiento a los estudiantes que realizan su práctica profesional. Cuando se profundiza en el desarrollo de la docencia en este contexto, y la responsabilidad que conlleva, los docentes perciben la investigación, como sobrecarga de trabajo, ya que no siempre existe la claridad de cómo estas funciones pueden vincularse. Esta situación no es extraña, si se considera que la Universidad en la práctica, está fuertemente centrada en la docencia y por ende en la formación profesional, y que las relaciones entre docencia e investigación están todavía en proceso de desarrollo.

A nivel organizativo los Centros de Estudios todavía no logran consolidarse como centros de investigación e innovación, se sigue en un periodo de transición. Una explicación a ello es la falta de desarrollo teórico en lo referido a metodologías de enseñanza, teorías de aprendizaje, o en su caso ser expertos en temáticas específicas. En ciertos periodos históricos del CIIE, se promovió la formación en investigación como herramienta de indagación en el contexto del aula de clase, y no necesariamente acompañada del desarrollo teórico sobre el objeto de estudio. El cultivo de la teoría es fundamental para realizar investigación de calidad y pertinente para la universidad y el sistema educativo, de lo contrario la investigación se convierte en un simple recurso metodológico, pero no en el instrumento a través del cual se renueva el conocimiento, por tanto, debe

cultivarse de forma integral la capacidad teórica y técnica desde los Centros de Estudios. Ha aumentado la formación de docentes con estudios de maestría, es decir, han aumentado los niveles de profesionalización académica, sin embargo, la experiencia demuestra que esta no es la condición única, ni suficiente, para que se produzcan nuevas prácticas académicas, que apunten a un cambio de la cultura existente. Brunner y Flisfisch (1983: 185-187), explican este fenómeno como parte del sistema tradicional que no logra renovarse y se convierte por tanto en tradicionalista, ya que se “descarta la producción del conocimiento y del saber (...), y el reconcomiendo aun de la docencia de calidad, no está basado en la evaluación de pares, sino centrado en el estudiante, (...) en este tipo de sistemas se tiende a desvalorizar la competencia y premiar estrategias de adaptación que implican la preservación del equilibrio existente”. Se requiere, por ello, de mayores esfuerzos para fortalecer los Centros de Estudio como centros de investigación e innovación, desde donde se definan líneas de investigación, se consoliden grupos de investigación, así como prácticas académicas integrales, que apunten a cambios en la cultura académica.

Las Asistencias de Docencia, Investigación y extensión combinan el trabajo técnico con el desarrollo de docencia, lo que puede implicar en muchos momentos sobrecarga de trabajo, sobre todo cuando la horas frente a docencia son altas. Es necesario analizar cuál es el equilibrio adecuado en cuanto a la responsabilidad académica, a fin de atender con calidad las tareas que se llevan a cabo. En lo que refiere a la extensión, una de los factores que más ha afectado son los paros y huelgas que se han producido en el sistema educativo, lo que ha implicado que la transferencia de procesos no logra completarse o tardan más tiempo del programado para su ejecución. Debe revisarse la estrategia de extensión para encontrar opciones a esta situación, ya que de

lo contrario el Centro tiene dificultades para cumplir con uno de sus principios misionales y es aportar al sistema educativo con innovación e investigación educativa. Respecto a la Vice Rectoría de Investigación y Postgrado²⁶, es necesario seguir impulsando acciones integrales a través de los planes operativos de ambas unidades para poder dar continuidad y fortalecer los procesos existentes, ya que mucho de lo que el CIIE pueda lograr requiere del acompañamiento de esta Vice Rectoría, sobre todo en aquellos procesos que implican la gestión de recursos financieros, búsqueda de asesoramiento por parte de expertos nacionales e internacionales, y la vinculación de CIIE con redes nacionales e internacionales; para ello se deben valorar los logros en el PMA 2007-2009 y hacer las redefiniciones que sean pertinentes con el fin de avanzar en la concreción de la mejora académica. Finalmente es de destacar que el CIIE es una unidad académica que como su historia lo indica, ha hecho aportes significativos a la UPNFM y al sistema educativo. Asimismo, es una unidad que sigue en transición como centro de investigación e innovación, pues la Universidad está en transición en relación a la investigación, por tanto, cualquier análisis que sobre el Centro se realice debe considerar la “arquitectura” propia del CIIE, así como de la institución de la cual forma parte, ya que se constituye en parte orgánica de la misma.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. 1ra. Edición. España: Editorial Octaedro.*

Boyer, E. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro. México: Fondo de Cultura Económica.*

²⁶ Inició su funcionamiento en el año 2005.

Brunner, J.J. & Flisflisch, A. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura.* Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Clark, B. (1997). *Las universidades modernas como espacios de investigación y docencia.* México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa Editores.

Informe de Auto-evaluación Institucional del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE). (2007). CIIE-DEVA. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Informe de Evaluación Externa del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE). (30 de julio al 2 de agosto de 2007). Equipo de evaluadores: Valencia Vargas, S.; Sequeira Calreo, v. & Calderón Chávez, C. CSUCA-SICEVAES, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Padrón, J. (2005): "Los Doctorados en Ciencias Sociales: ablandamiento académico y endurecimiento burocrático". *Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. 19; Núm. 0 PP-0084.11/ E012-N2 2005.

Plan de Mejoramiento Académico del CIIE 2007-2009. CIIE-Dirección de Currículo. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Raudales, M.E. (2000). *Propuesta para el desarrollo de la etapa de transición del Centro Experimental a Centro de Investigación.* Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

“DISEÑO Y VALIDACIÓN DE GUÍAS METODOLÓGICAS PARA QUE LOS Y LAS DOCENTES DEL SEGUNDO NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVAS (CIIE) DESARROLLEN EN NIÑOS Y NIÑAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS”.

*Ada Alicia Aguilar Hernández**
*Sonia Patricia Güity López***
*José Ramón Hurtado Lazo****

RESUMEN

La presente investigación se realizó en el año 2008 en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en la ciudad de Tegucigalpa, Honduras, con el propósito de diseñar y validar cuatro guías metodológicas para que los y las docentes desarrollen y/o fortalezcan competencia investigativas en niños y niñas del segundo nivel de Educación Básica. Se realizó bajo la perspectiva del enfoque mixto, con un diseño experimental (cuasiexperimento) con pretest y posttest y bajo la metodología de la investigación-acción. El proceso fue desarrollado a través de las etapas siguientes: a) Diseño de guías metodológicas de Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Español, Técnica Hogar, b) Elaboración y aplicación de pretest, c) Taller de inducción en el manejo de las guías dirigido a docentes, d) Intervención de grupos con las estrategias didácticas (validación de las guías) d) taller de seguimiento con las y los docentes, e) Aplicación del posttest, f) Taller de evaluación de estrategias con las y los docentes, g) Revisión y rediseño de guías metodológicas, h) Elaboración de informe y publicación de resultados.

* Docente del CIIE adalicia2007@yahoo.es.

** Docente del CIIE Sguitylopez@yahoo.com.

*** Docente del Departamento de Educación Física ramonhurtado@yahoo.com.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha sido desde muchas décadas, una preocupación y ocupación constante en el ámbito científico, como pilar fundamental para la construcción y reconstrucción de los saberes en el mundo que nos rodea, sin embargo, se ha hecho evidente que la investigación debe considerarse un camino no sólo para el logro de grandes descubrimientos científicos y tecnológicos, sino que debe formarse desde las bases del individuo, esto es, desde su educación en los primeros años de su vida escolar. Este estudio, por lo tanto, se ha centrado, en la búsqueda de alternativas viables, que faciliten la adquisición de competencias investigativas procurando potenciar en niños y niñas, cualidades, habilidades y destrezas propias de su edad. En las últimas décadas ha surgido un movimiento de alcance internacional, la investigación-acción y cuenta con diferentes grados de desarrollo y con puntos de encuentro y desencuentro, según los enfoques y el contexto histórico-social y educativo donde se llevaron a cabo las experiencias. Tiene sus raíces en distintos lugares geográficos (EE.UU., Inglaterra, Australia) y diferentes ámbitos: sociológico, pedagógico, político y otros. (Boggino y Rosekrans, 2004, p.23). Es de esperarse que por las características propias de la Investigación-Acción esté ligada a las prácticas pedagógicas por lo que serán los y las docentes los responsables de su ejecución.

Sin duda que, estos docentes investigadores(as) demandarán espacios físicos en donde desarrollar la investigación. En el ámbito educativo, la escuela se constituye en el espacio idóneo y concreto para realizarla, pero se hace necesario revisar también detenidamente otros escenarios dentro o fuera de la escuela. Para utilizar al máximo los escenarios que ofrece el entorno para el desarrollo de las estrategias didácticas se utilizaron diversos escenarios además del aula, por ejemplo: El

Parque de las Naciones Unidas “El Picacho”, Chiminike, Museo Santa María de los Ángeles, Museo Para La Identidad Nacional, Biblioteca Nacional, Biblioteca UPNFM, Sala multimedia, laboratorio de Ciencias Sociales, Auditorium del CIE, Áreas verdes de la UPNFM, radioemisoras, Taller de Técnica Hogar, pasillos, aula de arte y canchas deportivas, entre otras.

Además fue necesario romper con el texto como única fuente de conocimientos e ir acumulando otro tipo de material bibliográfico como libros, revistas que niños y niñas trajeron al aula, sobre diversos temas. Complementaron lo anterior, las colecciones de documentos audiovisuales, como fotografías, afiches, mapas y esferas. El aula convertida en un ambiente de labor activa produjo abundante material que era necesario guardar, por lo que se acondicionaron cajas, gavetas, estanterías y mesas. Así mismo, los niños y niñas trajeron muchos disfraces que utilizaban en las diversas personificaciones que realizaban. La investigación estuvo centrada en que niños y niñas desarrollaran competencias de investigación. En este sentido, es conveniente definir el término “competencia”, del latín *competens*, *competentis* (Moliner, 1998, citado por Muñoz Giraldo y otros, 2001, p.15) el que tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto o también el que conoce, es experto o apto en cierta ciencia o materia. Aurora La Cueva (1997) manifiesta que éstas pueden ser de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

Para desarrollar y/o fortalecer las competencias investigativas que de acuerdo a Aurora Lacueva (1997) pueden definirse como “un conjunto de acciones innovadoras y creativas que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad”, fue necesario la implementación de una rica y variada gama de estrategias que las docentes seleccionaron de las Guías Metodológicas. Por su utilización en diversas asignaturas y por la cantidad de competencias que contribuyeron a desarrollar se destacaron

entre otras: las conversaciones con expertos, videos, giras educativas, textos libres, dibujo libre, cartelera de preguntas, bingo, crucigrama, glosario, exposiciones orales, trifolio, laboratorios, tríptico, debate, mapa conceptual, investigación bibliográfica, carpeta, cuadro comparativo, proyectos, línea de tiempo, dramatizaciones, anagramas, lectura libre, libro artesanal, guía del televidente, elaboración de comic, jugando con palabras, paseo virtual, que sabor tiene y maquetas. (Fuente: grupos focales, evaluación de estrategias y entrevistas a docentes del Proyecto, 2008) Todas estas estrategias Aurora La Cueva (2002) las clasifica en: Experiencias Desencadenantes, Proyectos de Investigación, Actividades Cortas y Fértiles y Trabajos con Materiales Auto-instruccionales.

2. ¿QUÉ MOTIVÓ LA SELECCIÓN DEL TEMA?

El panorama actual de la investigación en Honduras refleja, que la actividad científica es reciente, prácticamente se remonta al cercano siglo XX comenzando mas como un esfuerzo individual que como respuesta a necesidades de generar nuevos conocimientos que contribuyeran al desarrollo social y económico del país, ello ha provocado poca producción científica, sumado a la falta de recursos humanos y financieros. El apoyo dado a la investigación es muy escaso y es reciente el compromiso formal del gobierno con la ciencia y la tecnología, destinando a partir de 1990, fondos hacia este sector, creando y organizando el Consejo Hondureño de Ciencia y Tecnología (COHCYT). (Suazo y otros. 2002).

El Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), es uno de los espacios académicos más propicios para fomentar desde las bases la investigación no como actividad o proyecto limitado a un tiempo o espacio específico, sino un semillero permanente

para la formación de pequeños investigadores que puedan afrontar exitosamente las demandas de la nueva sociedad del conocimiento, buscando respuestas reflexionadas a partir de una investigación ligada a contenidos, actividades educativas y formas de evaluación en las distintas asignaturas de su plan de estudios. En este contexto surgió el siguiente problema de investigación: ¿El uso y manejo adecuado de guías metodológicas promueve en los niños y niñas del segundo nivel de educación básica del Centro de Investigación e Innovación Educativas, la formación de competencias investigativas? Esta investigación constituyó para los niños y niñas del centro, un abanico de oportunidades para cultivar y fomentar la observación, el diálogo, la comprensión y el análisis de su contexto cultural, pilares fundamentales para que posteriormente logren insertarse con éxito en la sociedad.

Para los docentes del centro, esta investigación fue la puerta de entrada a un enfoque metadisciplinario que sin duda, ayudará a los niños y niñas a elaborar nociones científicas pero integradas en estructuras más amplias, en donde participen valores, actitudes, conocimientos, sentimientos, emociones, vinculaciones personales con los temas, y las asignaturas. Para el CIIIE es un sistemático y organizado esfuerzo por superar problemas y deficiencias manifestadas en el campo de la investigación, convirtiéndose en una institución pionera y modelo de otras instituciones educativas que en condiciones similares y aún diferentes puedan implementar exitosamente estas estrategias para la formación de pequeños investigadores.

3. MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo la perspectiva del enfoque mixto, en donde se realizó una etapa cuantitativa y una cualita-

tiva, el diseño que se adoptó es Experimental (Cuasiexperimental) con preprueba y posprueba y el método, Investigación-Acción. La hipótesis fue de diferencia de grupos y Bivariada dada la inter-vención de dos variables: estrategias didácticas y competencias investigativas. Es también de carácter cuantitativo, en la determinación de las variables o categorías de análisis, así como la técnica propuesta para el análisis de los datos obtenidos. La población la constituyeron los niños y niñas del Centro de Investigación e Innovación Educativa y la muestra es de tipo no probabilística conformada por 64 niños y niñas matriculados en el Quinto y Sexto Grado de Educación Básica en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la UPNFM, año 2008. El experimento consistió en la intervención de grupos con las estrategias didácticas seleccionadas de las guías metodológicas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español y Educación Técnica para el Hogar, durante el segundo semestre, las cuales fueron diseñadas por el equipo de docentes investigadores durante el primer semestre del año 2008. En la etapa cuantitativa consistió en la aplicación de un pretest a niños y niñas consistente en una lista de chequeo con veinticinco competencias investigativas a medir en tres niveles de dominio: ausencia, parcial y pleno. Después de la intervención de los grupos se aplicó el postest con características idénticas al pretest, los datos obtenidos fueron comparados por medio del programa SPSS, versión 13, para poder determinar si existían diferencias estadísticamente significativas o no, entre ambos grupos.

La etapa cualitativa se realizó durante un periodo de cuatro meses, e implicó la observación de clases en forma constante en los grupos en donde se validaron las guías, recogiendo datos mediante el diario de campo, videos, fotografías y grabaciones, así mismo se realizaron grupos focales con los y las docentes durante y después de la intervención con el propósito de

evidenciar en opinión de los y las docentes si las guías estaban surtiendo efecto en el desarrollo de competencias investigativas en niños y niñas, también se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada a las y los docentes para conocer su opinión respecto al uso de las guías como herramienta didáctica y por último se aplicó a los a las docentes un instrumento de evaluación para conocer que competencias investigativas había contribuido a desarrollar o fortalecer cada estrategia didáctica utilizada en el desarrollo de los temas. Con los datos obtenidos se elaboraron protocolos de: observaciones, grupos focales y entrevistas; luego se diseñaron matrices donde se vació la información de mayor relevancia que aportaron los datos cualitativos lo que permitió la triangulación que facilitó obtener las tendencias que fueron confirmadas con la información que aportó el posttest.

4. RESULTADOS

El grafico N° 1 nos muestra la cantidad de niños y niñas que tenían dominio pleno de cada competencia conceptual antes y después de la intervención, para una lectura más exacta puede verificarse la información que nos muestra la siguiente tabla, en donde también aparecen los otros niveles (ausencia y parcial).

GRÁFICO N° 1 COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS CONCEPTUALES, DOMINIO PLENO ANTES Y DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA

ANTES DE LA EXPERIENCIA				DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA		
DOMINIO COMPETENCIAS	AUSENCIA	PARCIAL	PLENO	AUSENCIA	PARCIAL	PLENO
Proponer problemas en clase	38	23	2	9	27	28
Plantear posibles soluciones para resolver problemas	32	30	2	9	22	33
Hacer preguntas sobre el tema y sobre otros temas.	29	29	6	2	24	38
Participar activamente en los temas propuestos.	26	32	6	4	25	35
Manejar más contenido que el abordado en clase.	29	28	6	7	25	32
Explicar conceptos o términos sobre el tema.	26	33	3	5	28	31
Manejar vocabulario científico.	30	3	1	4	31	29
Proponer soluciones a otros problemas.	22	37	4	11	17	36
Inventar/proponer nuevos problemas.	32	30	2	12	18	34

Fuente: pretest y postest aplicado a 64 niños y niñas de quinto y sexto grado del CIIE 2008.

En las distintas tablas puede observarse a detalle el estado de cada competencia conceptual, procedimental y actitudinal antes y después de la experiencia y hacer las interpretaciones respectivas, por razones de extensión en esta publicación la interpretación se hizo en términos generales. Por lo que se puede afirmar que al inicio de la experiencia (pretest) los niños y niñas del CIIE tenían el siguiente manejo de las competencias

conceptuales: 5.6% dominio pleno, 42.5% dominio parcial y 46.9% ausencia. Después de la experiencia (postest) reflejó los siguientes resultados: 51.4% dominio pleno, 37.7% dominio parcial y 11.0% ausencia. Vale la pena mencionar que después de la intervención con las estrategias didácticas el nivel de ausencia se manifestó con mayor frecuencia en dos competencias: Inventar/proponer nuevos problemas (12) y proponer soluciones a otros problemas (11), en el pretest las mismas competencias revelaron que su mayor frecuencia se mostró en el dominio parcial, el postest nos refleja que estas dos competencias son las que más alcanzaron un nivel pleno.



El gráfico 2 muestra la frecuencia en que se manifestaron las competencias procedimentales antes (pretest) y después

(postest) de la intervención con las estrategias didácticas en un nivel de dominio pleno.

TABLA N° 2 COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES						
ANTES DE LA EXPERIENCIA				DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA		
DOMINIO	AUSENCIA	PARCIAL	PLENO	AUSENCIA	PARCIAL	PLENO
COMPETENCIAS						
Emitir juicios de valor.	16	45	3	0	25	39
Analizar textos escritos y orales.	24	33	6	0	32	32
Buscar información adicional sobre el tema	31	25	8	0	20	44
Relacionar su entorno con los temas desarrollados	11	48	3	0	17	47
Comunicar oralmente sus ideas.	13	42	9	0	10	54
Elaborar informes de trabajo.	23	35	1	0	25	39
Seleccionar apropiadamente los materiales y equipo para realizar una demostración	17	36	3	0	21	43
Manejar objetos e instrumentos de laboratorio	28	4	1	0	30	34
Fuente: pretest y postest aplicado a 64 niños y niñas de quinto y sexto grado del CIIE 2008.						

La tabla anterior muestra que de acuerdo al pretest aplicado al inicio de la experiencia los niños y niñas del CIIE tenían el siguiente manejo de las competencias procedimentales: 7.43% dominio pleno, 52.3% dominio parcial y 31.8% ausencia. Después de la experiencia el postest reflejó los siguientes resultados: 64.8% dominio pleno, 35.1% dominio parcial y 0% ausencia. A diferencia de las competencias conceptuales se observa que las competencias procedimentales fueron alcanzadas por el 100% de niños y niñas en distinto nivel de dominio.

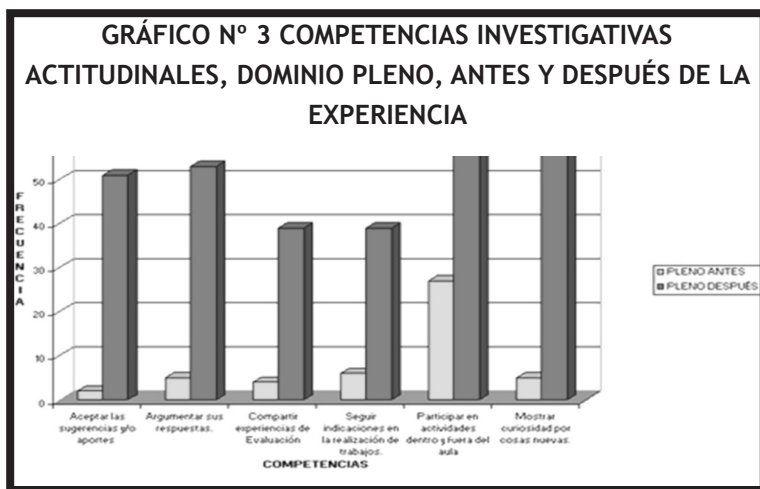


TABLA N° 3 COMPETENCIAS ACTITUDINALES

DOMINIO COMPETENCIAS	ANTES DE LA EXPERIENCIA			DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA		
	AUSENCIA	PARCIAL	PLENO	AUSENCIA	PARCIAL	PLENO
Aceptar las sugerencias y/o aportes que le hacen sus compañeros y compañeras	8	52	2	0	13	51
Argumentar sus respuestas	15	44	5	0	11	53
Compartir experiencias de auto, hetero y coevaluación, con sus compañeros y compañeras de clase	23	37	4	0	25	39
Seguir indicaciones en la realización de trabajos	22	34	6	0	25	39
Participar en actividades dentro y fuera del aula	0	36	27	0	1	63
Mostrar curiosidad por cosas nuevas	1	57	5	0	1	63

Fuente: pretest y postest aplicado a 64 niños y niñas de quinto y sexto grado del CIE 2008.

5. DISCUSIÓN

De acuerdo al pretest aplicado al inicio de la experiencia los niños y niñas del CIIE tenían el siguiente manejo de las competencias actitudinales: 12.8% dominio pleno, 67.7% dominio parcial y 18% ausencia. Después de la experiencia el posttest reflejó los siguientes resultados: 80.2% dominio pleno, 19.8% dominio parcial y 0% ausencias. Al igual que las competencias investigativas de tipo procedimental, las competencias investigativas de tipo actitudinal fueron alcanzadas por el 100% de los niños y niñas que evidenciaron no poseerla al inicio de la intervención.

Además se evidenció que las competencias investigativas adquiridas en distintos niveles por los niños y niñas del segundo nivel de educación básica del Centro de investigación e Innovación Educativa (CIIE) fueron del tipo: Conceptual, Procedimental y Actitudinal.

Según los datos reflejados en el posttest, el mayor nivel de significancia alcanzado se percibe en las competencias actitudinales 80.2%, seguido de las competencias procedimentales 64.8% y por último las competencias conceptuales 51.4%.

De acuerdo a la información que se obtuvo se puede aseverar que la aplicación de diversas estrategias didácticas en las asignaturas de Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Español y Técnica Hogar, marcaron la diferencia en la adquisición de competencias investigativas en niños y niñas del Segundo nivel de Educación Básica del Centro de investigación e Innovación Educativa (CIIE) durante el segundo semestre del año 2008.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boggino, N., y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa.* Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Martínez, Marco A. (2001). *Las Guías Metodológicas: Orientaciones para su preparación.* ICADE.

Lacueva, A. & Herrero, R. (1997). *Por una didáctica a favor del niño.* 2ed. Venezuela: Laboratorio Educativo.

Lacueva, A. (2002). *Ciencia y tecnología en la escuela.* España: Editorial Popular.

Suazo, M., Moncada, G. (2001) *La Investigación en Honduras. Tegucigalpa, Honduras: Dirección de Investigación de la UPNFM.*

Muñoz, J: F., Quintero, J., Munévar, R. (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan. ¿Cómo desarrollarlas?.* 20ed. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Vasco, E. (1996). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y Docencia en el aula.* Bogotá: Magisterio.

USO DE MATERIAL DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA DEL CIIE PARA LA COMPREENSIÓN DE LA MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN.

ANA ISABEL OSORTO²⁷

SHIZUE SHIBASAKI²⁸

RESUMEN

Se describe la experiencia didáctica desarrollada en el contexto del Acompañamiento Docente CIIE-PROMETAM 2007-2009, en relación al uso de material didáctico, orientado a la comprensión de la multiplicación y división desde 1er grado hasta 6to grado de Educación Básica. El material didáctico empleado tiene como característica su bajo costo lo que aumentó su pertinencia para ser utilizado en diferentes contextos escolares. Las valoraciones cualitativas realizadas por las docentes de grado y por observadores externos evidenciaron que los estudiantes lograron un nivel de razonamiento matemático más avanzado, sin embargo, se requieren indagaciones más sistemáticas sobre este punto.

1. INTRODUCCIÓN

El Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), es la unidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en donde se implementan y validan experiencias metodológicas desde el aula de clase, que luego pueden ser compartidas con el sistema educativo hondureño. En este contexto surgió el acompañamiento docente CIIE-PROMETAM

27 Docente de Matemática del CIIE en el II Nivel de Educación Básica. Coordinadora del Acompañamiento Docente CIIE-PROMETAM. Correo-e: osort1@yahoo.es.

28 Programa de Voluntarios Japoneses de JICA. Correo- e: hitorisizuka.shibasaki@gmail.com.

2007-2009 (Osorto, 2010) como parte de un conjunto de acciones implementadas en diferentes niveles, entre PROMETAM y la UPNFM. El acompañamiento docente en el CIIE, se constituyó en una oportunidad para que un grupo de docentes planificaran, desarrollaran y evaluaran acciones orientadas a la mejora en la enseñanza de las matemáticas, lo que implicó el desarrollo de clases de calidad que apuntaran a su vez, a la mejora de los aprendizajes. Para ello fue necesario que las docentes: (1) desarrollaran los contenidos de acuerdo a la secuencia; (2) lograsen un dominio científico de los contenidos; (3) planificaran los contenidos, centrados en los niños (a) como protagonistas; ofrecieran suficiente tiempo para actividades individuales; (4) promovieran espacios para formular preguntas de manera que los niños pensarán y razonarán el por qué, además de aprovechar sus opiniones incluyendo las equivocaciones; (5) hicieran uso adecuado de los materiales didácticos, conociendo su objetivo, función y la ocasión adecuada; (6) analizarán el avance de los niños para hacer una orientación individual oportuna; (7) clasificarán los ejercicios propuestos tomando en cuenta el nivel de dificultad y cantidad suficiente para lograr el objetivo de la clase; y (8) aplicarán adecuadamente las técnicas básicas de la enseñanza.

Así, a través del acompañamiento docente, se desarrollaron diferentes actividades como ser: capacitaciones sobre contenido específico de matemática de cada uno de los tres grados del I nivel (Primero, segundo y tercer grado de Educación Básica); observaciones de clases (una por semana); clases demostrativas por parte del equipo técnico²⁹ de Prometam y

²⁹ Formado por Luis Soto (Enlace UPN FM y PROMETAM), Sofía Carrasco (Docente del Depto. de Matemática de UPN FM), Ana Osorto (Enlace CIIE - PROMETAM) y Samira Suazo (Docente del CIIE) y docentes de I Nivel Licda. María de la Paz García, MSC. Karla Osorio, y la colaboración de la voluntaria japonés Shizue Shibasaki.

teniendo como observadores a estudiantes de Didáctica Especial y del Programa de Formación de Docentes (FID) de la UPNFM, Todo ello, encaminado a intercambiar sugerencias concretas de cómo mejorar la labor docente, promover un espacio para el aprendizaje compartido y el crecimiento profesional en relación a habilidades profesionales y apropiación de diferentes formas de enseñar³⁰.

2. MÉTODOS

El proyecto de acompañamiento docente empleó el Enfoque Cualitativo, que usa la recolección de datos sin medición para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. (Sampieri, 2007:8), la experiencia desarrollada en el CIEE de este proyecto, durante 2007-2009, emplea las sistema-tización entendida como la **interpretación crítica** de una o varias experiencias, que a partir de su **reconstrucción y ordenamiento**, descubre o explicita la **lógica** del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué se han hecho de ese modo. (Universidad Central de Venezuela, s/f). Así mismo el diseño de investigación que se está empleando es el diseño narrativo, que recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas, Creswell (2005) citado por Sampieri (2007) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes.

30 Se valora la participación de Shizue Shibasaki (voluntaria japonesa), en el desarrollo de todas las actividades del acompañamiento docente y específicamente en el desarrollo de las clases de matemática en el II nivel. Congreso Internacional en JICA. Intercambio de la experiencia en matemática, Santa tecla, El Salvador.

3. USO DE MATERIAL DIDÁCTICO

Una de las dimensiones trabajadas en la planificación, desarrollo y evaluación de las clases, fue el uso del material didáctico. Para el aprendizaje de la matemática fue indispensable y necesario el uso de material concreto para que el niño pudiera conceptualizar y entender ideas matemáticas. Es por ello que en I y II Nivel del CIE, se implementó el uso de materiales, lo que ayudó y facilitó la conceptualización y manipulación. Se encontró un aumento en el razonamiento matemático en los niños y desarrollo de habilidades de pensamiento. Sin embargo, un análisis de las dificultades presentadas por los niños y niñas en II Nivel, encontró que las operaciones con mayor dificultad de enseñanza aprendizaje fueron la multiplicación y división. A partir de la identificación de estas dificultades se procedió al desarrollo de actividades que implicaron un mayor uso de material didáctico por parte de los estudiantes. Este material se describe a continuación.

4. RESULTADOS

El material didáctico se empleó desde primero hasta sexto grado, en cada grado, las características en el uso fueron variadas y definidas acorde a las características de cada grupo. **Primer grado:** Para la composición y descomposición del 10, se utilizó las tarjetas de marcas, material concreto.

FOTOGRAFÍAS 1. DOCENTES PREPARANDO MATERIAL DIDÁCTICO Y NIÑOS(AS) HACIENDO USO DEL MATERIAL CONCRETO Y TARJETAS DE MARCA.



Segundo grado: como se mencionó anteriormente el contenido de mayor dificultad fue la multiplicación. Para ello fue necesario el uso de material concreto, por ejemplo, frijoles para entender el sentido de la multiplicación, realizar muchos ejercicios para la construcción de cada una de las tablas de multiplicar, tarjetas de multiplicación para garantizar su aprendizaje. Como muestra de ello se realizaron dos clases demostrativas en Canal 10, una para lograr la comprensión del sentido de la multiplicación y otra para la construcción de la tabla del 2. Para la construcción del resto de las tablas de multiplicación, se sigue exactamente el mismo proceso. Estas clases demostrativas se continúan realizando el tercer sábado de cada mes. También vale la pena mencionar que este programa está dirigido a estudiantes, padres de familia, estudiantes y docentes de las escuelas normales,

estudiantes y docentes de la carrera de matemática de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, estudiantes y docentes del Programa de Formación Continua, estudiantes y docentes del Programa Inicial de Formación Docente y público en general.

FOTOGRAFÍA 2. NIÑA MOSTRANDO TARJETAS DE MULTIPLICAR.



Tercer grado: para la división, se utilizaron las tarjetas numéricas. En el evento de celebración de del cumplimiento de los 100 días de clases, tres estudiantes de éste grado compartieron lo que habían aprendido en cuanto al contenido, materiales utilizados y algoritmo. La exposición se hizo ante Prebásica, 1ro, 2do y 3er grado, autoridades del CIIE, profesores de otras áreas, padres y madres de familia. Los comentarios de quienes escucharon la presentación fueron positivos, por ejemplo: “que bien explican estos niños”, “¡Cuánto han aprendido!”, ¡Qué fácil se les hace a los niños aprender de esta forma tan sencilla!, “¡Con qué facilidad manipulan el material!”, “¡Qué claridad tienen sobre el algoritmo!”, “¡Si yo hubiera aprendido así, me gustaría la matemática!”, “¡Cómo disfrutan lo que están haciendo!”

FOTOGRAFÍA 3. USO DE TARJETAS NUMÉRICAS.



Cuarto grado: Plegados con triángulos, tarjetas numéricas para la multiplicación y división. Con este material los estudiantes pudieron comprobar el intercambio que es necesario hacer para comprender el algoritmo.

FOTOGRAFIA 4. USO DE PLEGADOS CON TRIÁNGULOS Y TARJETAS NUMÉRICAS.



Quinto grado: Convertor de unidades de longitud. Con este material aumentó la capacidad de los estudiantes para el intercambio entre cada una de las unidades de longitud, se utilizó de papel periódico para la elaboración de un metro cuadrado. Con este material a los estudiantes se les facilitó las diferentes conversiones de superficie, cintas de papel para

la introducción del concepto de fracción y también figuras y sólidos geométricos en concreto y papel respectivamente. En Canal 10, se desarrolló la clase demostrativa sobre “Fracciones equivalentes”, juego de “piedra papel o tijera” para entender la comparación de fracciones de igual numerador, y cuadrados de papel para verificar la comparación de fracciones de distinto numerador y denominador.

FOTOGRAFIA 5. CONVERTOR DE UNIDADES DE LONGITUD EMPLEANDO PAPEL



Sexto grado: Se emplearon bloques base 10 para comprender el algoritmo de cada una de las operaciones con números decimales, así como también el intercambio de cada uno de los órdenes y subórdenes. En Canal 10 se desarrolló la clase demostrativa sobre “Suma de fracciones de distinto denominador”, elaboración de sólidos geométricos dados cada uno de los patrones, materiales para deducir cada una de las fórmulas para calcular el área de cada uno de los cuadriláteros, uso de hojas cuadrículadas para encontrar cada uno de los desarrollos de cubos, prismas, pirámides.

FOTOGRAFIA 6. USO DE BLOQUES GEOMÉTRICOS



5. DISCUSIÓN

Es necesario mencionar que las clases de matemáticas de 1ro, 2do y 3er grado fueron impartidas por las profesora de grado que son generalistas, (docente que enseñan las asignaturas básicas Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Estudios Sociales en el I nivel del CIIE) en cambio en 4to, 5to y 6to grado las clases fueron impartidas por un especialista de matemática. Es por ello que la descripción de los materiales utilizados en I nivel fueron producto de las observaciones que se han hecho del acompañamiento docente que se realiza una vez a la semana, en el marco del proyecto de PROMETAM. Los materiales que se describieron fueron producto de las clases que a diario se

desarrollan en el II nivel.

En el tema de la multiplicación y división existen variedad de opciones en el uso de material didáctico. Sin embargo, no todo material es el adecuado. Esta experiencia ayudó a identificar cuál es el material más adecuado de acuerdo a las características de los grados. El material didáctico resultó pertinente en cuanto a facilitar el aprendizaje, porque se ha experimentado desde el aula de clase, y la pertinencia así como el bajo costo de los materiales, indicó que este material puede ser aplicado a otros contextos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Osorto, A. I. (2010). *El acompañamiento docente CIE - PROMETAM 2007 -2009: Desde el contexto de la mejora en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Revista Paradigma, UPNFM. (en prensa).*

Hernández Sampieri, R. (2007). *Metodología de la Investigación. McGraw-Hill México.*

Un Paso hacia “¡Me gusta Matemática! (2008), *Explicación sobre la Guía para Maestros y el Cuaderno de Trabajo. PROMETAM Fase II. Tegucigalpa.*

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN EL CIIE: EL CASO DE TRES DOCENTES

Karla Salome Sánchez Sánchez³¹

Carlos Gerardo Aguilar Núñez³²

RESUMEN

La evaluación es un elemento importante del proceso educativo. El presente estudio explora la percepción de tres docentes del CIIE hacia la implementación de la Evaluación Auténtica (EA) como una forma de evaluación alternativa a la tradicional. El método de estudio de casos se utilizó para encontrar respuesta a las preguntas de investigación. Se utilizaron entrevistas para la recolección de datos. Se analizó cada caso por separado y después la comparación entre ellos. Los hallazgos sugieren que la implementación de la EA surge como una motivación personal de los docentes para mejorar el proceso educativo, se encontraron pre-concepciones de los docentes respecto a las estrategias y criterios de evaluación, en el proceso de construcción de rúbricas los estudiantes tienen muy poca participación y se necesita un mayor apoyo administrativo en la capacitación docente.

1. INTRODUCCIÓN

Según Bennet y Hawkins (1992) las metas de la educación han cambiado considerablemente durante la última década porque se cree que los cambios en la evaluación ocasionan también cambios directamente en el salón de clases. Esto es, porque se ha concebido la educación como un proceso dinámico por

31 Docente del CIIE-UPNFM ksanchez23@yahoo.com

32 Docente del Depto. De ETI-UPNFM carloseti06@yahoo.com.mx

lo tanto cualquier cambio hecho en uno de los elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje podría afectar cualquier otro elemento. Cuando la evaluación se diseña bien y se usa de una manera apropiada, los métodos de evaluación no sólo podrían contribuir a mejorar la enseñanza sino también el aprendizaje del estudiante.

En un esfuerzo por pasar de la evaluación tradicional a la evaluación auténtica o desempeño, el CIIE ha llevado a cabo este tipo de evaluación durante los últimos cinco años, como un proyecto administrativo con el propósito de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. La relación entre la evaluación auténtica (EA) y el rendimiento del estudiante ha sido planteada por Gronlund: "la evaluación auténtica exige que los estudiantes demuestren sus logros, comprensión y habilidades al momento de realizar una tarea o una serie de tareas" (2003, p2). Este logro puede medirse usando varias estrategias de evaluación. Entre las estrategias de evaluación auténtica se pueden mencionar las siguientes: dar un discurso, escribir una historia, desarrollar un experimento, elaborar carpetas de progreso, elaborar informes de laboratorio, elaborar una maqueta y muchas otras. Estas estrategias de evaluación no solo mejoran el proceso de enseñanza sino también el aprendizaje de los estudiantes ayudándoles a reflexionar sobre su propio trabajo y así hacerlos conscientes de lo que necesitan mejorar. En el CIIE, los docentes han jugado un papel muy importante en el proceso de implementación de la evaluación auténtica.

Es por ello que se propuso, investigar las opiniones de los maestros sobre la implementación de la evaluación auténtica en el aula. El propósito general de este estudio fue investigar las estrategias de evaluación auténtica que los docentes empleaban en el aula; explorar qué tipos de dificultades enfrentaron los

docentes al momento de implementar la evaluación auténtica; conocer cómo los docentes siguieron el proceso de elaboración de rúbricas o guías de evaluación, así como el tipo de apoyo que recibieron los maestros durante la implementación la evaluación auténtica.

2. MÉTODOS

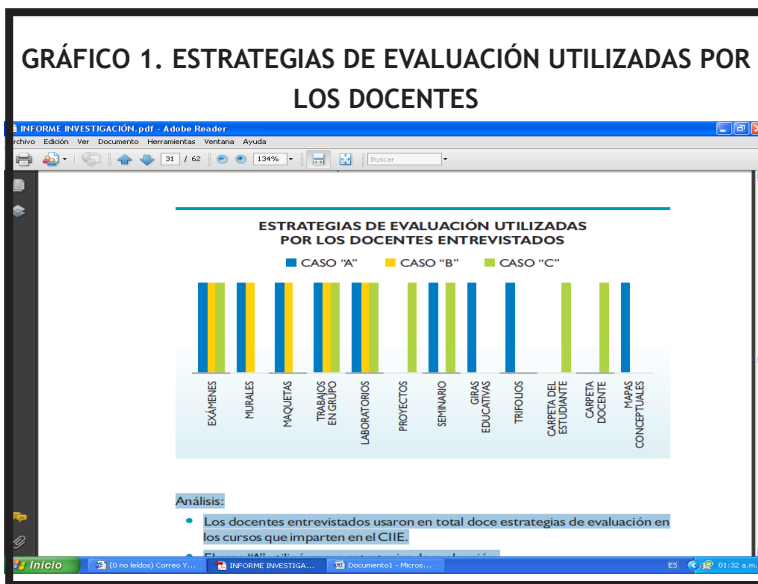
La metodología empleada fue el estudio de casos comparados. Merriam (1998) ha señalado que el uso de estudio de caso será apropiado para "un entendimiento profundo de la situación para aquéllos involucrados" (p. 19). El estudio de caso proporcionó descripciones detalladas de las opiniones de estos tres docentes al implementar la evaluación auténtica en el aula. Para recolección de datos en este estudio de caso, se dirigieron entrevistas. Se realizaron entrevistas individuales siguiendo un protocolo. El protocolo se construyó basado en los cuatro tipos de preguntas descritas por Merriam (1998): hipotéticas, abiertas o cerradas, interpretativas. El protocolo de la entrevista se dividió en dos partes: información demográfica sobre los participantes y preguntas de la investigación. También se dirigieron observaciones para establecer la validez de los hallazgos; se pidió permiso a los maestros para tener un observador en el aula. Se seleccionó una muestra específica de tres docentes, una maestra y dos maestros, no se utilizó una muestra al azar debido a la naturaleza de la preguntas de investigación. La confidencialidad y el anonimato de los participantes fueron garantizados. Después de realizar las entrevistas se procedió a transcribirlas tratando de incorporar todo tipo de expresión corporal hecha por los entrevistados. Luego, usando los códigos pre-establecidos, los investigadores buscaron los temas principales que surgieron de los datos. El procedimiento de análisis realizado, fue: primero, cada caso se analizó individualmente y luego se realizó el "cross case analysis", es decir, un análisis comparado de cada caso en

sus similitudes y diferencias para determinar cómo las opiniones o impresiones de los participantes difieren de otras.

3. RESULTADOS

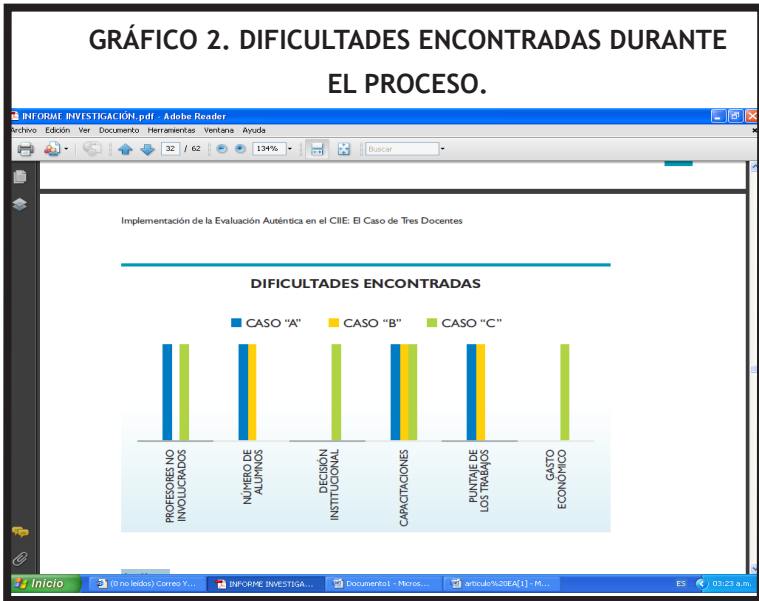
A continuación se presentan los resultados obtenidos, ordenados en las siguientes categorías: estrategias de evaluación empleadas por los docentes, dificultades encontradas durante el proceso, procedimiento para la construcción de rúbricas y apoyo administrativo para la implementación de la EA.

En relación a las estrategias de evaluación empleadas por los docentes, en el gráfico 1. se muestra Los docentes entrevistados usaron en total doce estrategias de evaluación en los cursos que imparten en el CIIE: El caso "A" utilizó nueve estrategias de evaluación, el caso "B" utilizó cinco estrategias de evaluación y el caso "C" utilizó siete estrategias de evaluación. Es de destacar que los tres casos solo coincidieron en tres de las doce estrategias de evaluación; (exámenes, trabajos en grupo, y laboratorios). Estos resultados son coherentes con lo planteado por Hibbard y otros (1996), en donde la evaluación basada en el desempeño (auténtica) "representa un conjunto de estrategias para la aplicación de conocimientos, habilidades, y hábitos de trabajo a través de tareas de desempeño que son significativas e involucran a los estudiantes"



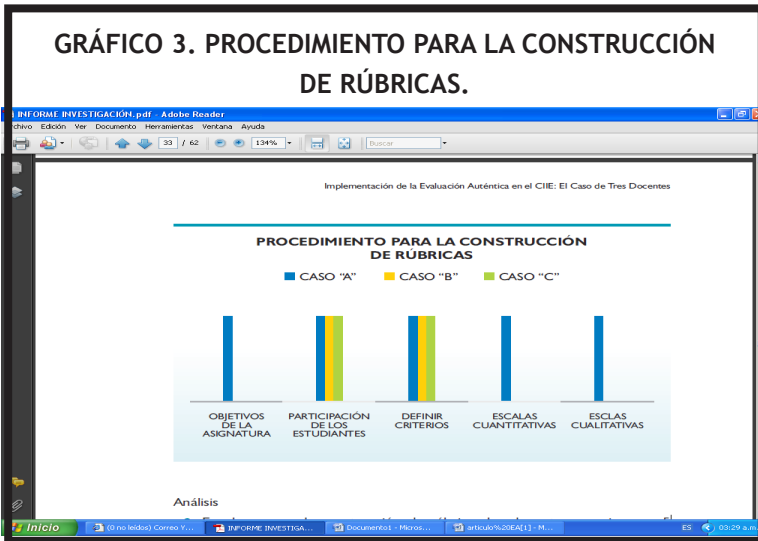
Con respecto a las dificultades encontradas durante el proceso de implementación, se encontró que Los docentes encontraron varias dificultades al aplicar la EA, como ser: el falta de involucramiento de los demás profesores, número de alumnos en las aulas, la decisión fue institucional, falta de capacitación docente, la cantidad de puntajes asignados a los trabajos desde la EA y los gastos económicos altos (gráfico 2). El caso "A" describió claramente cuatro dificultades de las seis planteadas en el gráfico, el caso "B" mencionó tres dificultades relevantes al aplicar la EA y el caso "C" coincidió con el docente A en el número de dificultades mencionadas. Los tres casos coincidieron en el único aspecto de capacitación docente en las dificultades encontradas. Estos resultados son esperables, porque los maestros sienten que no saben lo suficiente sobre cómo evaluar el desempeño del estudiante de una manera justa (Airasian, 1997). También, porque las experiencias anteriores han fracasado o los resultados no han sido convincentes, lo que aumenta una actitud de renuencia por parte de los docentes

para de llevar a cabo este tipo de evaluación.

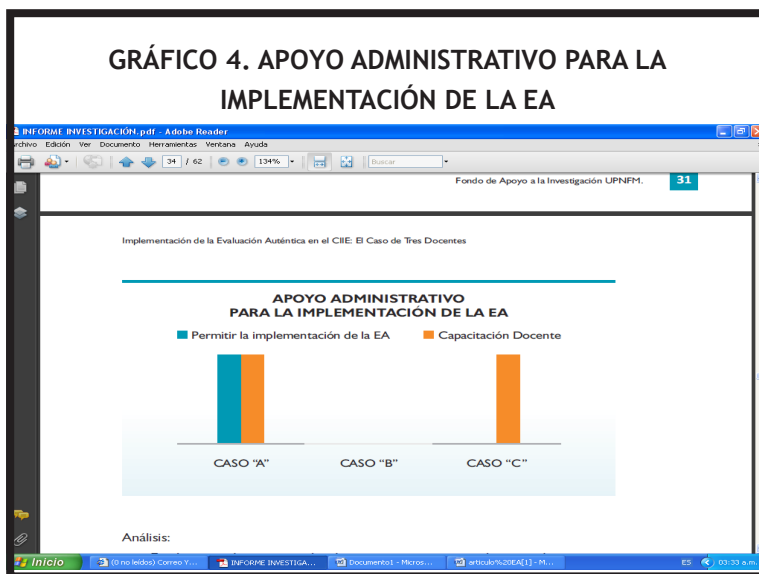


Sobre el procedimiento para la construcción de rúbricas, los docentes mencionaron 5 aspectos importantes: objetivos de la asignatura, participación de los estudiantes, definir criterios, considerar escalas cuantitativas y cualitativas (gráfico 3). El caso "A" mencionó los cinco aspectos, el caso "B" y el caso "C" coinciden en los dos aspectos que mencionaron, los tres casos coinciden en los aspectos de participación de los estudiantes y definición de criterios en la construcción de rúbricas. La evaluación basada en el desempeño no tiene una respuesta correcta o incorrecta, refiere más a los niveles en los que un estudiante puede dominar los objetivos de aprendizaje (Brualdi, 1998). Por esta razón, el uso de rúbricas es crucial. También, con el uso de rúbricas un docente puede definir los diferentes niveles de habilidad para el criterio tomado en cuenta (Airasian, 1997). Hay dos tipos de guías de evaluación que han sido planteadas en

este trabajo: analítica y holística. Las rúbricas analíticas dividen una actuación en facetas separadas y cada faceta es evaluada a una escala diferente. Las rúbricas holísticas usan una sola escala para evaluar el proceso más ampliamente (Moskal, 2000).



Con respecto al apoyo administrativo para la implementación de la EA, dos aspectos sobresalen: permitir la implementación de la EA y la capacitación docente (gráfico 4). El caso "A" mencionó los dos aspectos, El caso "B" no mencionó ninguno de los dos aspectos y el caso "C" mencionó solamente la capacitación docente.



4. DISCUSIÓN

Los intentos de implementación de la EA surgen como una motivación personal de los docentes para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en el CIIE. Los hallazgos muestran que los docentes no tienen una definición clara de lo que es la evaluación auténtica y como implementarla en su labor académica.

Los docentes investigados presentan una serie de preconcepciones en relación a lo que son las estrategias de evaluación y los criterios de evaluación. Además, los resultados muestran, que en el proceso de construcción de rúbricas los estudiantes tienen muy poca participación, lo que dificulta una comunicación efectiva referente a los criterios a evaluar.

Las dificultades mencionadas por los docentes al implementar la EA son las siguientes: número de alumnos por grado mayor de treinta, falta políticas administrativas en implementar un modelo

de evaluación consistente en todos los grados respondiendo a la particularidad de cada disciplina, actitud de los alumnos hacia la aceptación de un nuevo modelo de evaluación, mayor tiempo empleado que implica un riesgo en cubrir los contenidos y las destrezas no adquiridas por los docentes. Finalmente, en los intentos por implementar este modelo de evaluación se detectó muy poca capacitación brindada a los docentes por parte de las autoridades de CIIE.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P.W. (1997). *Evaluación del Aula*. Nueva York: McGraw-Colina.
- Brualdi, A. (1998). *Llevando a cabo la evaluación del desempeño en el aula*. En la *Oficina de Investigación Educativa y Mejora (ED)*, Washington, D.C.
- Dietel, R.J., & otros (1991). *Lo que las investigaciones dicen sobre la evaluación*. Laboratorio Educativo Central norte (NCREL).
- Gronlund, N.E. (2003). *La Valoración del Logro del Estudiante*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Hibbard, K. M., & Y Otros. (1996). *Aprendizaje y evaluación basado en el desempeño para el maestro*. EE.UU.; Virginia: Asociación para la supervisión y Desarrollo del Plan de estudios. Recuperado el 12 de diciembre de 2004, del banco de datos de ERIC.
- Merriam, S.B. (1998). *La Investigación Cualitativa y Aplicaciones de Estudio de Caso en Educación: Revisado y Extendido de la Investigación de Estudio de Caso en Educación*. San

Francisco, CA, : Jossey-Bass.

Moskal, B. M. (2000). *Modelo de evaluación para la clase de matemática. Enseñanza de Matemática en la Escuela Media.* 6(3), 192-194. Recuperado el 12 de diciembre de 2004, del banco de datos de ERIC.

EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE CIIE-PROMETAM 2007-2009: DESDE EL CONTEXTO DE LA MEJORA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.

Ana Isabel Chávez Osorto^{33*}

RESUMEN

Los resultados que se presentan reportan la sistematización³⁴ de la experiencia de Acompañamiento Docente CIIE-PROMETAM 2007-2009, desarrollada en el marco del mejora-miento de la enseñanza de la matemática. El objetivo de este trabajo fue mostrar el proceso de organización, planificación y evaluación del acompañamiento docente, así como las condiciones institucionales que favorecieron y obstaculizaron. Esta experiencia se constituye en un aporte ya que permite visualizar qué necesitan los docentes para mejorar la enseñanza de la matemática, y además, identificar cuáles son las condiciones institucionales y del aula de clase que permiten a los niños potenciar sus niveles de razonamiento matemático.

1. INTRODUCCIÓN

Con el propósito de transmitir no sólo conocimiento a los niños sino también de fomentar sus habilidades de pensar por ellos mismos los maestros deben continuar aprendiendo, es así como en diferentes países utilizan incomparables sistemas de capacitación

33 Docente de CIIE osort1@yahoo.es

34 La sistematización del acompañamiento docente fue realizada con MSc. Sonia Guity, Asistente de Investigación del CIIE y MSc. Elma Barahona Henry, Directora del CIIE. Las Docentes del I Nivel que implementaron la experiencia fueron Licda. María de la Paz García, MSc. Karla Osorio, Licda. Rosmery Iscoa.

de profesores en servicio. En Honduras específicamente en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) se ha implementado con la ayuda de PROMETAM³⁵, y desde el 2007, el sistema de acompañamiento docente en matemática, dirigido a docentes de I Nivel (1ro, 2do y 3er grado), y coordinado con la docente disciplinar de II Nivel.

Es sabido, que para el desarrollo de clases de calidad, es necesario que los maestros: (a) desarrollen los contenidos considerando la secuencia, (b) logren dominio científico de los contenidos, (c) desarrollen una planificación sea centrada en los niños (a) pensando que ellos sean protagonistas, (d) planifiquen suficiente tiempo para actividades individuales, (e) formulen preguntas de manera que los niños piensen y razonen el por qué, y aprovechar sus opiniones incluyendo las equivocaciones, (f) utilicen adecuadamente los materiales didácticos, conociendo su objetivo, función y la ocasión adecuada, (g) analicen el avance de los niños para así hacer una orientación individual oportuna, y (h) apliquen adecuadamente las técnicas básicas de la enseñanza.

Con base en lo anterior, se considera que es a través del acompañamiento docente que se crean las condiciones para que los docentes puedan: (a) capacitarse sobre contenido específico de matemática de cada uno de los tres grados del I Nivel; (b) observen de clases (una por semana); (c) participen en clases demostrativas planificadas por parte del equipo técnico³⁶, todo ello encaminados a intercambiar sugerencias concretas de cómo

³⁵ El proyecto Mejoramiento en la Enseñanza Técnica en el Área de Matemática.

³⁶ Formado por Luis Soto (Enlace UPN FM y PROMETAM), Sofía Carrasco (Docente del Depto de Matemática de UPN FM), Ana Osorto (Enlace CIIE - PROMETAM) y Samira Suazo (Docente del CIIE) y docentes de I Nivel: Licda. María de la Paz García, MSc. Karla Osorio, y Lic. Rosmery Iscoa, teniendo como observadores a estudiantes de Didáctica Especial y FID

realizar desempeñar mejor labor docente, tener una oportunidad de aprender juntos, y de crecer profesionalmente mejorando habilidades y apropiación de diferentes formas de enseñar. En este contexto, PROMETAM inició en el CIIE en el año 2007³⁷, y con el objetivo que esta experiencia de acompañamiento docente, se constituyera en una base para fundamentar trabajos posteriores, se procedió a sistematizar, el camino recorrido, lo que permitió valorar logros, comprender los facilitadores y obstaculizadores de la experiencia, y en base a ello proponer nuevas rutas para que la experiencia pueda ser fortalecida, además, de conocer sus aportes en el campo de la investigación e innovación educativa.

2. MÉTODOS

A. Diseño. Para la sistematización del proyecto de acompañamiento docente se empleó el enfoque cualitativo. Este enfoque permitió la recolección de datos sin medición con el fin de descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Sampieri, 2007:8). Se empleó la sistematización entendida como la interpretación crítica, que a partir de su reconstrucción y ordenamiento, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué se han hecho de ese modo. Asimismo, el diseño de investigación que

37 Este equipo de PROMETAM inicialmente estuvo integrado por Luis Soto (enlace de la UPNFM con PROMETAM), María Dolores Meléndez, Orlando López, Donaldo Cárcamo, Gustavo Ponce, por parte de JICA Kieko Kondo, Shiori Abe y Norihiro Nishikata, por parte del CIIE las docentes que participaron fueron Nancy Reyes (Pre básica) en I Nivel María de la Paz García (Primer grado), Rosmary Iscoa (Segundo grado), Karla Osorio (Tercer grado), en II Nivel Marlen de Guardiola (Cuarto grado), Iliana González (Quinto grado), Wendy Gómez (Sexto grado). En segundo grado posteriormente se incorporó la Profesora Alizeth Xiomara Mejía, ya que la Profesora Iscoa solicitó licencia.

se está empleando es el diseño narrativo, que recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. Creswell (2005, citado por Sampieri, 2007) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes.

B. Técnica de recolección de datos. Se empleó la entrevista semi-estructurada a nivel de grupos focales y entrevistas individuales, igualmente se realizó la revisión de textos. Para las entrevistas individuales y colectivas se elaboraron las preguntas (abiertas) pertinentes dirigidas a Personal Técnico de PROMETAM, Equipo Directivo y Asistencias del CIIE, Docentes de I y II nivel que participaron directamente en la experiencia, Directivos de Unidades académicas de la UPNFM que se vincularon al proyecto desde su ingreso al CIIE, Docentes del Centro de Matemática del CIIE y padres/madres de familia de niños y niñas de Prebásica y I nivel.

C. Técnica de Análisis de Datos. Se empleó el análisis cualitativo, en donde se organizarán los datos obtenidos, para identificar las unidades de análisis emergentes, luego las categorías, para un primer plano de análisis y pasar a la codificación en un segundo plano que implica comparar categorías y agruparlas por temas, esperando obtener clasificaciones, hipótesis y teoría.

D. Participantes. Se establecieron como participantes estudiantes y profesores de Prebásica y I Nivel (1ro, 2do, 3ro y 4to grado).

3. RESULTADOS

El Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) es una unidad académica adscrita a la Vicerrectoría de investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). El CIIE fue concebido como un centro de práctica docente, en donde los y las estudiantes de las diferentes carreras que ofrece la UPNFM puedan realizar prácticas docentes a nivel intermedio y final. Se dedica por ello a la formación de niños, niñas y adolescentes en los niveles Prebásica, Básica y Diversificado. Asimismo se constituye en un espacio para la generación de investigación e innovación educativa desde el aula de clase. Por tanto, es el escenario ideal para que PROMETAM implementara una propuesta de acompañamiento docente en el nivel básico.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE CIIE- PROMETAM.

La experiencia de acompañamiento docente se describió en dos dimensiones: la primera referida a la participación del CIIE en la propuesta de apoyo técnico por parte PROMETAM, y la segunda referida a las acciones desarrolladas desde el Centro para dar sostenibilidad al acompañamiento docente.

La propuesta de apoyo técnico por parte de PROMETAM, se estructuró en los siguientes aspectos:

1. *Capacitación desarrollada a nivel interno* en donde se organizó una capacitación en temática específicas para los docentes del CIIE (Concepto de número: concepto, Materiales, Triada; Número cero diez, 100; suma y resta, Sentido, Materiales, Cálculo horizontal y

vertical, con el enfoque de resolución de problemas; Multiplicación: Concepto, Sentido, Materiales, Cálculo vertical; División: Concepto, Sentido, Materiales, Cálculo vertical; Ambiente comunitario; El reloj; Múltiplos y Divisores; Mínimo Común Múltiplo, Máximo Común Divisor; Pensamiento Lógico; Uso de Material; y estrategias para apoyar a estudiantes con dificultades académicas).

2. *Desarrollo de la 3ra y 4ta Conferencia Regional de Matemática*, en donde se desarrollaron por los docentes de la región clases demostrativas. La participación del CIIE se dio a nivel de los estudiantes desde Primero a Sexto Grado (2008) y desde Segundo a Sexto (2009). Docentes de diferentes nacionalidades desarrollaron clases demostrativas a los niños y niñas, y éstas fueron observados por docentes tanto de Honduras como de la Región (Centro América y el Caribe, Republica Dominicana, específicamente).
3. *Acompañamiento a los docentes del CIIE*. Este centró en los siguientes aspectos: (a) Observación y asistencia técnica de clases de Matemática a cada uno de los grados: inicialmente estas se desarrollaron una vez por semana, (b) reuniones técnicas de las observaciones de clases, (c) clases demostrativas (Equipo Técnico, Profesoras de I Nivel -con planificación individual-, Profesoras de I Nivel -con planificación de equipo-). (d) Estudio de la lección. El docente que impartie la clase, comenta sobre: ¿cuál es su objetivo?, ¿cómo se sintió?, aspectos que facilitaron y obstaculizaron las clases, el material usado, valoración de las actividades propuestas. Los docentes observadores comentan los aspectos positivos que identificaron en la clase. Los docentes observadores comentan los aspectos a mejorar para futuras clases

Las acciones orientadas a la sostenibilidad del acompañamiento docente en el CIIE, se orientaron a los siguientes aspectos:

1. A nivel organizativo: (1) Organización de los horarios de tal forma que las docentes de primero y segundo nivel tuvieran destinado tiempo para realizar el acompañamiento docente; (2) Designar al docente de Matemática de segundo nivel, como el enlace de las acciones entre PROMETAM y CIIE; (3) promover espacios reflexión entre PROMETAM y CIIE para realizar valoraciones al proceso; (4) adquisición de material didáctico: en prebásica y I nivel se compró material didáctico, y para segundo nivel material para geometría, (5) las docentes de Prebásica, I y II Nivel desarrollaron dos propuestas que integran el trabajo con niños/niñas, padres y madres de familia: (a) Aprender Matemática es Divertido³⁸ y, (b) Propuesta CIIE- PROMETAM 2008³⁹. Una descripción general de cada uno de ellos se presenta a continuación.

2. Planificación de proyectos: (1) *Proyecto: Aprender Matemática es Divertido*. Esta propuesta contempló los siguientes objetivos: (a) mejorar los procesos de enseñanza -aprendizaje de las matemáticas en I y II Nivel mediante el apoyo técnico de PROMETAM, (b) establecer líneas de comunicación permanente entre CIIE-PROMETAM, (c) realizar jornadas de trabajo, (d) sistematizar experiencias adquiridas con los niños y niñas, (e) desarrollar clases demostrativas en aula abierta. Estos objetivos a su vez se integraron en cuatro actividades relevantes: (a) asesoría y acompañamiento

38 Elaborado por Licda. Nancy Reyes, Licda. Maria de la Paz García, MSc. MSc. Karla Osorio, Licda. Rosmary Iscoa.

39 Elaborada por Licda. Nancy Reyes, Licda. Maria de la Paz García, MSc. Karla Osorio, Licda. Wendy Gómez, Licda. Ana Osorto

docente por parte de PROMETAM, (b) Clases demostrativas de puertas abiertas, (c) Planificación de talleres sobre la importancia de la enseñanza de matemáticas en el hogar a través de la Escuela de Padres (d) Planificación y organización de las actividades a desarrollar y sistematización de las acciones llevadas a cabo (e) definir el rol del docente enlace CIIE- PROMETAM. (2) *Propuesta CIIE- PROMETAM 2008*⁴⁰. Esta propuesta surgió a partir de la reunión de trabajo desarrollada el 17 de noviembre de 2008, en donde uno de los propósitos era establecer las líneas de trabajo para el 2009. Las áreas de trabajo que se plantearon fueron (a) capacitación, que incluye capacitación inicial y de proceso, (b) acompañamiento docente, que integra la observación y asesoría mensual dentro los salones de clases ó visita del equipo del CIIE a INICE cuando no le sea posible al equipo PROMETAN realizar la observación en el aula, y el establecimiento de una red de comunicación y asesoría periódica vía telefónica y por correo electrónico, (c) seguimiento y evaluación del proceso a través de reuniones técnicas de seguimiento, bimestrales; clases demostrativas internas del primer nivel; reunión de cierre; (d) fortalecimiento del aprendizaje matemático en I Nivel a través del diseño de espacios de aprendizaje matemático, y el trabajo con padres de familia.

3. Sobre el trabajo realizado con padres, se desarrollaron jornadas de trabajo con padres de familia, por parte de docentes y administrativos del CIIE. Estas jornadas se enfocaron en los siguientes aspectos: los padres y madres deben (a) tener una actitud positiva hacia las matemáticas frente a los niños; (b) hablar con la

⁴⁰ Elaborada por Licda. Nancy Reyes, Licda. Maria de la Paz García, MSc. Karla Osorio, Licda. Wendy Gómez, Licda. Ana Osorto

docente evitando quejas frente a los niños; (c) felicitar al niño por su esfuerzo y conversar positivamente sobre la escuela; (d) acompañar en la realización de tareas escolar para fomentar una costumbre en el niño; (e) estimular a los niños para que pregunten a la docente sobre temas que no conocen, (f) incentivar a los niños a consultar a la profesora; (g) visitar a la profesora en la hora de consulta para conversar sobre el rendimiento académico de los niños. En el caso de los niños que lo requieren, la docente asignará tareas adicionales y los padres deben incentivar positivamente a los niños para que las cumplan.

5. DISCUSIÓN

A nivel del profesor los resultados obtenidos indican que los docente lograron: (a) Tener un panorama más claro sobre la importancia de abordar cada uno de los contenidos en el grado que corresponde, así como analizar el aporte del uso de los materiales (concretos y semi-concretos) al desarrollo del pensamiento matemático, (2) visualizar el acompañamiento como un apoyo y no como una supervisión y rendición de cuentas del trabajo, (3) adquirir las competencias básicas para trabajar en matemática, (4) darse cuenta de la necesidad de aprender matemática para poder enseñar, teniendo una actitud positiva hacia la clase y así, ayudar al desarrollo del pensamiento matemático en sus estudiantes, (5) adquirir una mayor conciencia de que no es necesario saberlo todo, pero estar dispuestos(as) a aprender para lograr aprendizajes significativos y el alcance de competencias en cada grado, (6) poder valorar su labor en la Capacitación Regional, cuando profesores extranjeros desarrollaron dos clases con sus estudiantes del 2008 y 2009.

En relación a los y las niños(as), las valoraciones realizadas por ellos indicaron: (1) se promovió un ambiente de confianza para el trabajo, (2) se logró despertar el gusto por las matemáticas⁴¹, (3) lograron estar más atentos, haciendo intentos por pensar de inicio sin esperar que los profesores les den todo, como ha sido la costumbre, (4) lograron que el trabajo en el cuaderno de cuadrícula sea de su agrado, (5) demostraron lo aprendido en las dos clases que impartieron profesores extranjeros en la capacitación regional.

Sobre las perspectivas para la investigación en el CIIE en relación al acompañamiento docente, la experiencia desarrollada en el CIIE, abre distintas rutas para el desarrollo de la investigación e innovación en educación: a nivel del aprendizaje del profesor, aprendizaje de los estudiantes, y en la comprensión de los contextos educativos en relación a las estrategias que desde el cambio educativo y diseño curricular, deben impulsarse para que se produzcan adopciones o adaptaciones en la cultura organizacional.

Respecto al aprendizaje del profesor, una de las líneas de investigación que se está impulsando en la actualidad está relacionada con la comprensión de la enseñanza efectiva. Esta refiere a la capacidad que desarrollan los docentes en dos dimensiones: en el conocimiento pedagógico de la materia, y el conocimiento del contenido de la materia. Trabajo pioneros realizados por Shulman (1987) y Scheerens (2000), entre otros, demuestran que los docentes desarrollan diferentes niveles de experticia en la enseñanza de su asignatura. Sería interesante profundizar sobre cómo el acompañamiento docente CIIE-PROMETAM, mejora los niveles de experticia de los docentes, y

41 Estos resultados son coherentes con lo obtenido en la Evaluación al Desempeño Docente 2009, realizada cada año por la Dirección de Evaluación de la UPNFM. Los niños expresaron que su clase favorita era matemática.

de ser así, comprender en qué radica el impacto del aprendizaje del profesor sobre la comprensión de su asignatura. En el caso del CIIE, que a su vez, se constituye en centro de práctica pedagógica de la UPNFM, sería importante comprender los niveles de experticia que alcanzan los docentes en práctica, a fin de retroalimentar el diseño curricular de las diferentes carreras de la universidad.

Con relación al aprendizaje de los estudiantes, la investigación desarrollada en las últimas dos décadas aporta evidencia consistente sobre las formas en que los niños y adolescentes aprenden, y de cómo estas formas difieren de los adultos (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Temas centrales a estudiar se relacionan en cómo se produce la transferencia de conocimientos de un contexto a otro contexto; en el caso de la metodología PROMETAM, sería necesario indagar qué tan efectivos son los niveles de transferencia alcanzados por los estudiantes.

A nivel del sistema educativo y la cultura, uno de los temas de vanguardia es el cambio educativo (Fullan & Stiegelbauer, 1997). Es sabido que en distintos niveles del sistema, es un tema de que debe estudiarse, ya que una de los desafíos centrales es hacer que las reformas lleguen al aula de clase.

Respecto a las perspectivas para la investigación e intervención educativa en el CIIE, en cuanto al desarrollo de propuestas se pueden orientar a cuatro aspectos: (a) desarrollar investigación didáctica a fin de ensayar propuestas metodológicas orientada hacia la mejora de los aprendizajes en matemática, (b) desarrollar propuestas para ampliar la experiencia a otros centros educativos, buscando con ello la evaluación del impacto de la experiencia, (c) realizar investigación orientada a comprender la adquisición de conceptos matemáticos por

parte de los estudiantes, teniendo como base las teorías de aprendizaje, (d) realizar investigación orientada a comprender el aprendizaje del profesor en contextos específicos como es el caso de la experiencia de acompañamiento docente.

En conclusión el acompañamiento docente CIIE- PROMETAM, ofrece una ventana para indagar desde la cultura organizacional sobre: cómo una innovación puede ser adoptada o adaptada, tanto a nivel del centro educativo como por parte de los equipos docentes; los facilitadores y obstaculizadores de la experiencia, y la posibilidad de que la experiencia sea consistente en el tiempo. Esto se articula, con el diseño de currículos que sean más efectivos en cuanto a responder a la demandas de los contextos, y sobre todo que garanticen un nivel efectivo en el logro de los aprendizajes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bransford, J. D.; Brown, Ann L., & Cocking, R R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Committee on Developments in the Science of Learning. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council. Washington, D.C.: National Academy Press*

Fullan, M & Stiegerlbauer, S. (1999). *El Cambio Educativo. Guía de Planeación para Maestros. México: Trillas.*

González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad. Madrid: Muralla.*

Hernández Sampieri, R. (2007). *Metodología de la Investigación. McGraw-Hill; México.*

Stevenson, J & Stigler, W. (1999). *¿Por qué los escolares de Asia oriental tienen alto rendimiento académico? Estudios Públicos*, 79. Pp. 298-357. Chile: Centro de Estudios Públicos.

Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform*, *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N° 1, primavera.

Sheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness. Fundamental of Educational PLannig*. No. 68. Paris: UNESCO.

Boletín: Un Paso hacia “¡Me gusta Matemática! Explicación sobre la Guía para Maestros y el Cuaderno de Trabajo. PROMETAM Fase II. (2008), Tegucigalpa.

LAS GIRAS EDUCATIVAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

*Francisca Sara Padilla Rubi**

*Adriana Aguilera Perdomo***

*Marco Antonio Navarro****

RESUMEN

El estudio fue desarrollado en los años 2008-2009 como parte del Proyecto de investigación “LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL MARCO DEL PLAN DE MEJORAMIENTO DEL CIIE”. El propósito fue diseñar y evaluar las las giras educativas didácticas y recreativas como herramienta para el aprendizaje; tema vinculado a la línea de acción: Apoyo al rendimiento académico dentro del eje: La organización en el aula de clase. Las giras se ejecutaron en cada uno de los grados que conforman el segundo nivel (ciclo) de la educación básica (4º, 5º y 6º) en las cuales participaron estudiantes, padres y y/o madres de familia y maestra guía de cada grado así como el equipo de investigación.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de los alumnos tiene lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales, constituyen la vida del grupo y condicionan los procesos de aprendizaje. Así, para que el docente pueda intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento

* Docente del CIIE sarisza@yahoo.com.

** Docente del CIIE adry@yahoo.com.

*** Docente del CIIE elmanf06@yahoo.com.

y la acción de los alumnos, ha de conocer los múltiples influjos que tienen lugar en la compleja vida del aula y fuera de ella (actividades al aire libre) e intervienen decisivamente en lo que aprenden los estudiantes y en los modos de aprender todo esto puede lograrse mediante una adecuada organización del aula. (Taba.H.1966.p62.)

Las Giras Educativas didácticas y recreativas han tenido un impacto en la población estudiantil del CIIE, en los aspectos académicos, socio-afectivos y recreativos contribuyendo a su desarrollo integral. En el aspecto Académico, el estudiante tiene la oportunidad de captar con todos sus sentidos lo que teóricamente se ha visto en el aula de clases, relacionando los conceptos abstractos con los conceptos concretos, ampliando sus conocimientos y construyendo experiencias de aprendizajes al realizar las Giras Educativas. Con la finalidad de reforzar los contenidos previamente desarrollados en clases para aprovechar el lugar de la Gira Educativa, el docente prepara y entrega una guía de trabajo y/o cuestionario o solicita un informe con lineamientos sobre el lugar de la gira, logrando de esta manera que los estudiantes se concentren en puntos de interés que muchas veces pueden pasar desapercibidos por la emoción de salir de la institución o de conversar con sus compañeros.

En los aspectos socio-afectivos, los estudiantes moldean actitudes y formas de comportamiento en distintas situaciones fuera del aula y/o, al salir de gira se fortalece en ellos el carácter independiente o autónomo, son capaces de tomar sus propias decisiones sin la ayuda del padre de familia. Fortalecen el espíritu de convivencia, las responsabilidades, el trabajo en equipo, la solidaridad, ampliando y mejorando sus relaciones con sus compañeros, docentes y padres de familia, y en el aspecto recreativo la gira significa para los estudiantes una experiencia inolvidable, divertida y emocionante en la

cual tienen la oportunidad de jugar, correr, bañar, explorar etc. desde el inicio que se ha propuesto las Giras Educativas hasta su desarrollo y finalización. Se observó un cambio en los estudiantes en el momento que saben que van a salir de la institución, mejoran su comportamiento en el aula de clases, en recreos y sus hogares, cumpliendo con sus tareas de asignatura y responsabilidades asignadas, ya que al realizar la Gira Educativa tienen la oportunidad de compartir los alimentos, conversar y conocer más a sus compañeros, en otros espacios fuera del aula logrando una convivencia armónica entre pares y consiguiendo de esta manera una formación integral.

2. MÉTODOS

El estudio se realizó en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de la ciudad de Tegucigalpa municipio del distrito central. Con la participación de 122 estudiantes que cursaban el II nivel de educación básica distribuidos así: 42 estudiantes de cuarto grado, 42 estudiantes de quinto grado y 40 estudiantes de sexto grado, particularmente en la realización de las giras educativas didácticas y recreativas, se diseñó y se le dio curso a un proceso metodológico basado en la investigación-acción que permitió seguir paso a paso las etapas consideradas en esta metodología: La Preparación, Diseño de Instrumentos, Recolección de Información y Organización de la misma para su Análisis Posterior. Al interior se llevaron a cabo las etapas que a continuación se detallan:

A. ETAPA DE PREPARACIÓN SENSIBILIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

En esta primera etapa, se realizaron diversas reuniones a saber:

- *Con los docentes de los grados considerados en el proyecto, para dialogar y darles a conocer el alcance del mismo, sus objetivos y el rol que debían desempeñar en la ejecución del mismo.*
- *Con los padres de familia, para destacar la importancia de las giras educativas como estrategia educativa para enriquecer los conocimientos de sus hijos y,*
- *Finalmente, con los estudiantes para motivarles sobre las oportunidades de lograr mayores conocimientos en el campo con las Giras Educativas y el comportamiento que deben adoptar durante la realización de las mismas, todas estas reuniones se realizaron por cada uno de los grados considerados en el proyecto.*
- *En esta etapa, también se consideró el diseño del plan de cada una de giras educativas a realizar, objetivos, duración, y fechas de realización. Esto incluyó la elaboración de planes de gira, planes de desarrollo de la gira, planificación de vivenciales, elaboración de guiones para entrevistas y grupos focales.*

B. ETAPA DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

Una vez socializado el proyecto con los diferentes involucrados en el mismo, se diseñaron los diferentes tipos de instrumentos a aplicar, teniendo como característica la sencillez en su aplicación, considerando para ello, las necesidades identificadas por cada grado, en el orden socio afectivo, de conocimiento y de recreación; la edad de los niños y la facilidad de poderlos responder. En este sentido, se diseñó un instrumento para aplicar el diferencial semántico en cuarto grado, en quinto grado se diseñó el instrumento, aplicando la escala Likert y en sexto grado, se diseñó un instrumento para aplicar la Escala de Actitud para actividades al aire libre. Para los padres de familia

se diseñaron guiones: para los de cuarto grado, se elaboró un guión para la realización de grupo focal; para los padres de quinto grado se diseñó un guión para la entrevista individual y para sexto grado se diseñó un plan de conversatorio. Para los profesores guías de cada grado, se realizaron guiones de entrevista. Una vez diseñado los instrumentos, se aplicaron los diferentes instrumentos utilizando diferentes técnicas: grupos focales, entrevistas, cuestionarios y observaciones in situ.

En la recolección de información se hizo uso de tecnología apropiada para este propósito, tales como la cámara digital y la grabadora, como instrumentos de evidencia y observación para medir los indicadores establecidos en el proyecto. Ejemplo, en la Gira de carácter recreativo con los estudiantes de sexto grado los niños organizados en equipo, hicieron pinturas al aire libre y escribieron una pequeña composición sobre las actividades de campo al aire libre.

C. ETAPA DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOPIlada

Recopilada la información requerida, se procedió a transcribirla (en el caso de las entrevistas grabadas) organizarla y tabularla por grado y por los diferentes ítems que se establecieron en los instrumentos. Asimismo, la información obtenida a través de los grupos focales y de las entrevistas aplicadas, se resumió en protocolos de observación.

3. RESULTADOS

A.- GIRA EDUCATIVA REALIZADA CON ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO

Una vez tabulados los datos recopilados a través de cada uno de los instrumentos aplicados con los niños y niñas, madres y padres de familia y docentes de cada grado, se procedió a analizarlos, auxiliándose para ello de tablas de frecuencia y gráficos que permitieran visualizar, facilitar y simplificar el análisis. A continuación se describe los resultados más relevantes de este proceso.

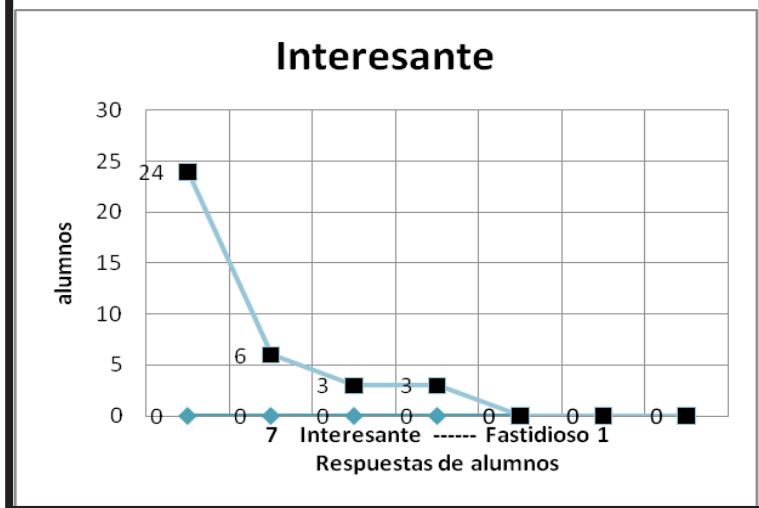
1. DIFERENCIAL SEMÁNTICO

Se empleó el diferencial semántico para medir la actitud de los estudiantes del Cuarto grado. El Diferencial Semántico se emplea para medir actitudes es que las personas tienen diferentes significados para los mismos signos o palabras, en la medida que varíen sus conductas hacia los objetos que representan. Para facilitar la comprensión y análisis de los resultados se ha graficado uno, de más sobresalientes de los adjetivos bipolares que se plantearon a los estudiantes.

2. “INTERESANTE - FASTIDIOSA

Con este par bipolar de adjetivos se ha procurado medir el nivel de interés que han tenido las giras educativas para los estudiantes. 24 alumnos de 35 han calificado las giras como muy interesantes, siguiéndole 6 alumnos en una escala inmediatamente inferior, lo que indica y se confirma que este tipo de actividades despiertan el interés en los estudiantes"

GRÁFICO 1 COMPORTAMIENTO DE CUARTO GRADO CON RESPECTO A LA GIRA EDUCATIVA



A. GRUPO FOCAL REALIZADO A MADRES DE FAMILIA Y PROFESORA GUIA, PARTICIPANTES EN GIRA EDUCATIVA REALIZADA EN EL HOTEL ESCUELA MADRID CON NIÑOS/AS DE CUARTO GRADO.

Desarrollado con padres de familia de cuarto grado y con el fin de obtener retroalimentación sobre las opiniones de los padres de familia y los maestros involucrados en la gira educativa al Hotel y escuela Madrid se desarrolló un grupo focal con la participación de 1 maestro y 10 padres de familia. Las aportaciones brindadas por cada uno de los actores fueron relevantes y se organizaron en categorías con el fin de facilitar su análisis, las cuales las siguientes: socio afectivo, actitudes, Recreación, Aprendizaje:

B. GIRA EDUCATIVA REALIZADA CON ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO MEDICIÓN Y ANALISIS DE ACTITUDES CON LA ESCALA DE LIKERT

Para medir las actitudes de los estudiantes de Quinto grado, con respecto a las giras educativa, utilizando la escala Likert se procedió a resumir toda la información generada por los diferentes instrumentos aplicados. La orientación de estos instrumentos se encaminó a medir cinco factores: Convivencia / interacción con el entorno social, Aprendizaje / Académico, Experiencias / observaciones, Recreación.

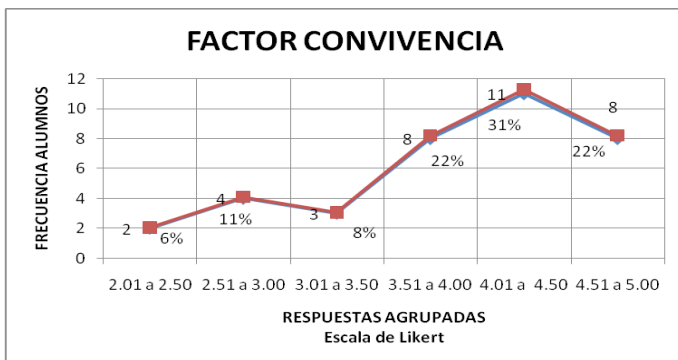
Cada uno de estos factores, incluyó varios ítems siendo un total de 26, los cuales fueron medidos en una escala de 1 a 5, de acuerdo con la siguiente calificación: Necesita mejorar, Aceptable, Bueno, Muy Bueno, Excelente.

Una vez tabulada la información se agrupó por cada uno de los factores, determinando el promedio de la valoración dada por cada estudiante a cada ítem. De esta manera se logró resumir la información a un nivel que facilitará el análisis con la utilización de gráficos y tablas de frecuencia.

1. FACTOR CONVIVENCIA

Este factor resume las calificaciones dadas por los participantes a los diferentes ítems, orientados a obtener información sobre si la gira le permitió socializar con amigos, compartir experiencias con los demás compañeros, mejorar sus actitudes con los miembros de la gira, mejoramiento de sus relaciones interpersonales, mejoramientos de sus hábitos de higiene y cuidado personal y su integración a las diferentes actividades desarrolladas en la gira.

GRÁFICO N° 2 PUNTUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES RESPECTO A LA CONVIVENCIA



La mediana de los resultados promediados para cada factor fue de 4.2 y la moda de 4.3, lo que indica que estos resultados en la escala de Likert en la calificación de muy bueno, lo que es muy significativo. Esto es consistente con los resultados que se ilustran en la tabla 1, en donde prácticamente un 75% de los 36 estudiantes, afirmaron que la gira educativa contribuyó a fortalecer la convivencia de los mismos.

TABLA N°1 DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA PARA FACTOR CONVIVENCIA

FACTOR CONVIVENCIA		
CLASE	F	FR
2.01 a 2.50	2	5.6%
2.51 a 3.00	4	11.1%
3.01 a 3.50	3	8.3%
3.51 a 4.00	8	22.2%
4.01 a 4.50	11	30.6%
4.51 a 5.00	8	22.2%
TOTAL	36	

B. ENTREVISTA A MADRES DE FAMILIA Y PORFESORA GUIA, PARTICIPANTES EN GIRA EDUCATIVA REALIZADA EN OJOJONA CON NIÑOS DE QUINTO GRADO.

Las entrevistas aplicadas a 4 madres de familia que participaron en la gira educativa realizada en Ojojona municipio de Francisco Morazán, y a la profesora guía responsable del grado, facilitaron información muy relevante en cuanto a los logros alcanzados con la gira educativa, sus expectativas y recomendaciones, las cuales, para efectos de análisis se describieron en protocolos de forma narrativa. En primera instancia, de la información proporcionada por las madres de familia, puede categorizarse en siete grupos importantes: Convivencia y socialización, Cambio de actitudes, Aprendizaje, Recreación/motivación, Fortalecimiento de valores, Organización y planificación, Integración de los padres.

C.- GIRA EDUCATIVA REALIZADA CON ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO AL PARQUE NACIONAL LA TIGRA

4. ESCALA DE ACTITUDES SOBRE LAS ACTIVIDADES DE CAMPO

Este componente del estudio se dirigió a identificar los factores más relevantes en los alumnos y alumnas de sexto grado, que se plantean a continuación:

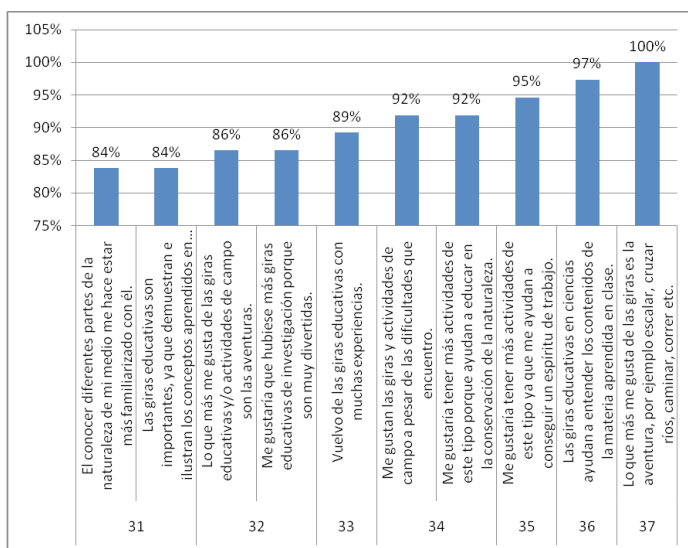
- Formativo o de aprendizaje.
- Recreativo
- Socio-afectivo.

Como puede apreciarse, dentro de los 10 ítems identificados en la gráfica se encontraron evidenciados los tres factores que motivaron este estudio. En este sentido, se resalta que más de

un 80% de los niños se sienten motivados a participar en las giras educativas, señalando entre estos motivos y en su orden de importancia los siguientes:

1. *El disfrutar de la aventura*
2. *Complementar los conocimientos recibidos en la clase.*
3. *Les ayuda a lograr un espíritu de trabajo.*
4. *Les ayuda a que los eduquen en la conservación de la naturaleza.*
5. *A pesar de las dificultades que se puedan presentar les gusta participar en las giras educativas.*
6. *Logran adquirir muchas experiencias.*
7. *Les gustaría que se programaran más giras de investigación.*

GRÁFICO N° 3 DIEZ RESPUESTAS MÁS SIGNIFICATIVAS QUE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO EXPRESARON SOBRE LAS GIRAS EDUCATIVAS.



5. ANALISIS DE RESULTADOS DEL CONVERSATORIO CON PADRES DE FAMILIA

Con el propósito de que las/os Madres y Padres de Familia del Sexto Grado de Educación Básica expresasen su propia opinión sobre Las Giras Educativas, dentro del Marco de Desarrollo del Eje de Organización en El Aula.

En el desarrollo del conversatorio, se tomó como base la formulación de tres preguntas claves que son las que sirvieron para generar y mantener la discusión durante la reunión. Estas preguntas fueron:

¿Qué saben ustedes acerca de las Giras Educativas?

Como producto de esta pregunta se resumieron las opiniones de las madres y padres de familia así:

- a) Son actividades que abarcan varios aspectos educativos y personales, les ayuda a la convivencia; social, natural, recreativa e histórica.
- b) Método interactivo de Enseñanza-aprendizaje para aplicar más los conocimientos a la temática a desarrollar, histórica, recreativa, social y natural.
- c) Es una estrategia muy buena para los niños y niñas, ya que a través de ellas desarrollan y fortalecen conocimientos.

¿Qué importancia creen ustedes que tienen las Giras Educativas, en la formación académica de sus hijos/as?

Las respuestas brindadas por los padres y madres de familia se resumieron así:

- a) Tienen bastante importancia porque ayudan a

despertar el interés analítico y consciente para ver la realidad en cualquier temática del campo, como una nueva experiencia que permite interactuar con sus compañeros/as.

- b) Aprender a convivir, a fortalecer conocimientos de una forma práctica.
- c) Adquirir y fortalecer conocimiento que hace ver el mundo como un todo integral.

¿Cuáles, según ustedes serían las actividades a desarrollar con sus hijos/as dentro del Eje de Organización en El Aula?

La pregunta se centró básicamente en cómo lograr una participación del padre y de la madre de familia y su integración dentro del proceso de enseñanza. La actividad dio como resultado las siguientes actividades que pueden desarrollar los padres y madres de familia:

- a) Impartir charlas para fortalecer los valores morales y sociales.
- b) Organizar obras de teatro orientadas a la conducta disciplinaria tanto dentro y fuera del aula.
- c) Eje educativo: Formación de círculos de estudio para mejorar el proceso Enseñanza-Aprendizaje en nuestros niños/as.

Eje Social: Realizar más actividades de convivencia.

Eje Emocional: Impartir charlas para la formación de valores y hábitos.

6. DISCUSIÓN

Se lograron identificar los siguientes aciertos:

- Fortalecer las áreas de conocimiento, socio-afectiva y recreativa a través de la implementación de las giras.
- Apropiación de la práctica de gestión pedagógica.
- Consolidación de trabajo en equipo.
- Seguimiento de procesos horizontales y verticales del currículo.
- Sistematización de las experiencias de aula.
- Aplicación cotidiana del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, para lograr un convivir armonioso.
- Apropiación de los niños y niñas de los procesos de aprendizaje.
- Propiciar el aprendizaje independiente.
- Promover pensamientos flexibles en los entes involucrados.
- Facilitar el desarrollo de actividades alternas en áreas débiles, tomando en cuenta las diferencias y el potencial individual de cada niño(a).
- Organización, implementación y de giras educativas.
- Generación de un clima social adecuado a necesidades e intereses.
- Favorecer la Gestión Administrativa y curricular del Centro.
- Implementación de estrategias al aire libre.
- Socializar las experiencias realizadas.
- Generar espacios de reflexión y sistematización de experiencias.

Al conjugar la información recogida a través de las técnicas de recopilación aplicadas en los diferentes grados, se puede concluir que las giras educativas contribuyeron y fortalecieron significativamente los procesos de enseñanza aprendizaje,

mejoraron la motivación de los niños/as, promovieron la adopción y formación de valores y actitudes positivas; sin embargo, demandan una mayor participación de los padres de familia, no solamente manifestado a través del apoyo económico, sino la integración de éstos en las actividades que si bien pueden exigir un poco más de tiempo, es de gran apoyo en el aspecto socio-afectivo del niño/a.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Duarte, J. (sf). *Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual*.

Revista Iberoamericana de Educación. OEI.

Garan, Rodríguez, N. (2004). *El Clima Escolar*. Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima. Consultado el 3 de agosto 2009

Gimeno Sacristan J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Gómez Alemany I. (1990). *Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica*. Cuadernos de pedagogía N^o183. Pag. 38-42.

Taba.H. (1966). *Estrategias de enseñanza y funcionamiento cognitivo entre los alumnos de escuelas primarias*. San Francisco California.

CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS EN LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA.

ILIANA MARISSA GONZÁLEZ⁴²

RESUMEN

La finalidad del presente estudio consistió en diagnosticar en estudiantes de quinto grado de Educación Básica, la disposición de conocimientos metacognitivos, su empleo en el desarrollo de tareas lectoras, y la existencia de relación ambos y la comprensión lectora. Se desarrolló en las Escuelas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE). La metodología empleada fue de tipo mixto con un diseño de tipo no experimental-transversal con un nivel de profundidad de análisis correlacional. Los resultados indicaron que la comprensión lectora y la metacognición están asociadas. Se discuten aspectos relacionados con la didáctica de la lectura centrada en el trabajo con conocimientos metacognitivos.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos básicos de la educación primaria es capacitar al alumnado para que lea de forma comprensiva, reflexiva e interpretativa, ya que la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje, mediante el cual se puede, tanto aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano, como

⁴² Docente del CIIE imgc33@yahoo.com

desarrollar capacidades cognitivas superiores de reflexión, espíritu crítico, conciencia, etc. Por ello, se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y crecimiento intelectual de la persona (Mendoza, 2003).

Tomando en cuenta el papel fundamental que desempeña la comprensión lectora en la escolarización, se han realizado tanto en el contexto nacional como internacional, diversas investigaciones en cuanto a la evaluación del lenguaje. A nivel internacional en el año 1998, se realizó un estudio por el Laboratorio Educativo de Evaluación de la Calidad de Educación [LLECE] y UNESCO (Casassus, Cusato, Froemel, Palafox, 2002, p. 26), el cual fue realizado con alumnos(as) de tercer y cuarto grados de educación primaria de trece países de América. El mismo consistió en un estudio regional comparativo de lenguaje, en el que de manera implícita se evaluaron las competencias en lectura, como parte esencial del área del lenguaje, ocupando Honduras los últimos lugares, datos que coinciden con los resultados del estudio realizado en el contexto nacional por el Informe “Progreso Educativo HONDURAS”, según el cual los niveles de aprendizaje obtenidos por los(as) alumnos(as) del sistema educativo nacional están entre los más bajos de la región y que en la única prueba comparativa internacional en la que el país ha participado, ocupó los últimos lugares en español de tercero y cuarto grado. (Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu [FEREMA], Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], 2005, p. 13). De igual manera, se revelan bajos resultados en el estudio realizado en el contexto nacional por el Informe Progreso Educativo HONDURAS [FEREMA] [PREAL], 2005) según el cual, pese a que se perfila aceptable un porcentaje de por lo menos el 60% de respuestas correctas, los alumnos de tercer y sexto grado, apenas logran responder correctamente alrededor de 40

a 45% de las preguntas de lenguaje, (p.14). Con tales resultados se ha puesto de manifiesto que con frecuencia los lectores no elaboran el significado de lo que leen y no se dan cuenta de su comprensión defectuosa o inexistente.

De acuerdo a lo anterior, la comprensión lectora se entiende como un proceso cognitivo que apunta a que el lector construya el significado, requiriendo de los aspectos comprensibles en el texto y asociándolas con sus ideas anteriores (Calsamiglia y Tusón, 2004; Cassany, Luna y Sanz, 1997; Colomer, et al., 1997 citada en Lomas, 1999; Mendoza, 2003; Santiago, Castillo y Ruiz, 2006; Solé, 1998; Vieiro y Gómez, 2004), por lo que surge el interés por el conocimiento y control de los procesos cognitivos; esto es la metacognición, la cual conduce a que el lector reflexione acerca de lo que lee, y se convierta en un lector autónomo ya que se vuelve consciente de sus procesos cognitivos de lectura y adquiere los mecanismos de control sobre los mismos.

En coherencia con lo anterior surgió el presente estudio correlacional con el fin de conocer si los alumnos y alumnas del quinto grado de educación básica de las escuelas públicas John F. Kennedy, Dr. Salvador Corletto y Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) disponían de conocimientos metacognitivos y hacían uso de ellos al momento de adelantar una tarea de lectura.

2. MÉTODOS

El modelo de la investigación correspondió a un estudio mixto (Hernández et al., 2004). En cuanto al elemento cuantitativo, el propósito fue medir dos variables, el uso de conocimientos

metacognitivos en la lectura y el nivel de comprensión lectora. Para ello se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos, el cuestionario de conocimientos metacognitivos, parte A y B y la prueba diagnóstica de comprensión lectora, bajo la noción de producto y de proceso. Con respecto al elemento cualitativo, se aplicó la entrevista estructurada con el fin de profundizar y complementar la información (Hernández et al., 2004) obtenida en el cuestionario de Procesos Metacognitivos.

El diseño del estudio fue de tipo no experimental, a la vez se determinó cuál era la relación entre ambas variables (Hernández et al., 2004; Castañeda, De la Torre, Morán y Lara, 2005), por lo que el diseño apropiado al estudio fue el transversal, ya que el estudio se realizó en un momento dado.

Debido al nivel de profundidad de análisis, el estudio fue correlacional ya que se determinó si las variables del mismo se encontraban vinculadas. (Castañeda, et al., 2005; Hernández et al., 2004).

En cuanto al trabajo de campo realizado se inició con la identificación y del entorno correspondiente a los tres centros educativos objetos del estudio. Seguidamente el proyecto se socializó con los Directores de los Centros Educativos y se solicitó su autorización para llevar a cabo la investigación.

La población del estudio propuesto la constituyeron 27 niñas(os) del quinto grado sección “U” del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” de Tegucigalpa, 33 niñas(os) del quinto grado sección “A” de la escuela pública de educación primaria John F. Kennedy de Tegucigalpa y 9 niñas(os) del quinto grado sección “U” de la escuela pública de educación primaria Dr.

Salvador Corletto de la aldea de Zuntule, Tegucigalpa, M.D.C., lo cual hizo un total de 69 alumnos. Esta población se seleccionó ya que correspondía a tres grupos con características distintas en cuanto a su contexto educativo como socioeconómico, de manera que se pretendió explorar si estos aspectos contextuales de la población marcaban alguna diferencia significativa y ejercían alguna influencia en los fenómenos de estudio tratados en la investigación.

En relación a lo anterior, las técnicas de recolección de datos empleadas fueron la entrevista estructurada, el cuestionario de diagnóstico sobre el uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, y finalmente el diagnóstico de comprensión lectora en pruebas lectoras de proceso.

3. RESULTADOS

3.1. NIVEL DE LECTURA EN LA PRUEBA DE COMPRESIÓN LECTORA DE PROCESO

De acuerdo al análisis general sobre el nivel de lectura según el desempeño en la prueba de comprensión lectora de proceso se encontró que los(as) alumnos(as) de los tres Centros Educativos, no lograron dar cuenta de sus procesos cognitivos en la tarea de comprender el texto, con lo que se confirmó la hipótesis de que el nivel de comprensión lectora de los(as) alumnos(as), conforme a la noción de proceso, es bajo.

3.2. USO DE CONOCIMIENTOS METACOGNITIVOS EN LA LECTURA A PARTIR DE UNA TAREA LECTORA

Con respecto a los resultados obtenidos en el análisis general del uso de conocimientos metacognitivos en la lectura a partir de una tarea lectora, se evidenció según la teoría de Smith(1994), que la mayor parte de la población se ubicó en el nivel Implícito (I) cuyos conocimientos se encuentran totalmente a nivel procedi-mental, con lo que se confirmó la hipótesis de que los alumnos, no disponían de conocimientos metacognitivos en la lectura, por tanto no hacían uso de ellos en una tarea lectora.

3.3. ANÁLISIS DE RELACIONES ENTRE VARIABLES

De acuerdo a los resultados de la correlación entre variables con la escala de Spearman, la correlación no paramétrica entre ambas variables a nivel de toda la población del estudio, resultó significativa al nivel 0.05 (bilateral), lo cual significó que dichas variables estaban asociadas, en el sentido de que a mayor uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, mayor nivel de comprensión lectora o viceversa.

4. DISCUSIÓN

Con respecto a la población del estudio, cuyas diferencias contextuales eran bien marcadas, según el análisis de las mismas; los grupos que obtuvieron resultados más ventajosos en cuanto al entorno ambiental debido a que interactuaban en un ambiente urbano y en Centros Educativos con las condiciones básicas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siguieron el siguiente orden de ventaja: en primer lugar, el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), en segundo lugar, la escuela John F. Kennedy y finalmente, la Escuela Dr. Salvador Corletto, cuyos alumnos informaron

convivir en un contexto ambiental poco favorable en el ámbito geográfico, ya que habitaban en una zona rural retirada del casco urbano, lo cual generaba algunas limitantes para asistir diariamente a sus jornadas de clase diarias. Asimismo, en esta Escuela, se desarrollaban las clases con la modalidad multigrado, situación distinta a la escuela John F. Kennedy, en donde los(as) alumnos(as) eran atendidos(as) por una maestra generalista, y en el caso del CIEE, a partir del segundo ciclo de educación básica, se impartían las clases por parte docentes especialistas. Estos resultados obtenidos en los tres Centros Educativos, con sus respectivas diferencias, dejan una interrogante planteada en cuanto a si su entorno ambiental; entre ellos, el hogar y la escuela, están contribuyendo a que su nivel de lectura y su relación con la metacognición se encuentre en los niveles encontrados en el estudio.

Por otro lado, en relación a que los alumnos de toda la población no lograron dar cuenta de sus procesos cognitivos en la tarea de comprender el texto, por lo que su nivel de comprensión lectora conforme a la noción de proceso es bajo, se puede asumir que al no expresar dichos procesos cognitivos en el desarrollo del ejercicio de lectura asignado, sus conocimientos metalectores y metacomprendivos aún no están desarrollados, sino que se encuentran en sus estructuras cognitivas a nivel implícito; ya que no planifican, supervisan ni evalúan la tarea lectora, por tanto las estrategias metacognitivas existen en sus esquemas cognitivos en un formato de representación implícita.

Ello podría ser consecuencia de la formación didáctica que se ha realizado en las tareas de lectura, que indica estar enfocada más en la lectura como producto, que de proceso; lo cual ha generado que la mayoría de alumnos(as) de toda la población no practique las estrategias propias del proceso lector, y los

pocos que ponen en práctica algunas de ellas, lo hacen revelando mucha dificultad y limitaciones.

A ello se refiere Brown, citada en Mateos (2001) al expresar que cuando un sujeto desconoce su listado de estrategias, seguramente no las desarrollará de manera adecuada para resolver con eficacia la tarea. Para Piaget citado en Pozo y Monereo (1999), es necesario relacionar “la construcción y empleo de estrategias en la tarea con las representaciones” que las personas tienen de ella. Éstas, constituyen modelos particulares elaborados por las personas al tener acercamiento con la tarea, habitualmente son implícitas, y a la vez son consecuencia de significados que surgen de esquemas generales de carácter operatorio y de esquemas específicos vinculados a la situación.

Asimismo, los resultados anteriores fueron confirmados cuando se evidenció que la mayoría de los(as) alumnos(as) (distribuida así: 33.3% CIIE; 66.7% J.F.K.; 100% Dr. S.C.) no hacían uso de sus conocimientos metacognitivos en la lectura, lo cual fue reflejado en que no dieron cuenta de estrategias metacognitivas durante el ejercicio lector. Ello significaba que no conocían, ni controlaban los procesos cognitivos implicados en la lectura, por lo que se encontraban en sus estructuras cognitivas a nivel implícito o inconsciente.

Por otro lado, una parte de la población (63% CIIE; 33.3% J.F.K.) se posicionó en el nivel explícito 1 (E1) que correspondía al nivel condicional según la teoría de Smith (1994), evidenciado a través de la mediana interacción de los distintos procesos cognitivos por razón de la realización de algunas estrategias de lectura, aunque con errores consistentes en expresar de forma ambigua e incompleta las diferentes ideas del texto, lo cual

es propio de este nivel como una evidencia de reflexión en lo que se hace. Este grupo de alumnos por consiguiente, aún no hacía uso de conocimientos metacognitivos en la lectura, pero estaban evolucionando hacia ello.

Finalmente, un reducido porcentaje del 3.7% de la población correspondiente al Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) logró dar cuenta de sus procesos metacognitivos en la lectura, ubicándose en el nivel explícito 2/3(E2/3) que hacía referencia al nivel declarativo, es decir, ser metacognitivo. Sin embargo, se consideró un grupo muy reducido con respecto a su Centro Educativo y más en relación a la población total; por lo que no se valoró como una muestra representativa para establecer una generalización de que la población si hacía uso de conocimientos metacognitivos en la lectura.

En conclusión, el bajo nivel de desarrollo de los conocimientos metacognitivos, influye en el desempeño lector de los(as) alumnos(as), porque éstos no tienen las herramientas necesarias para enfrentar una actividad centrada en el proceso, sólo en el producto de la lectura, ya que aún no se han desarrollado en sus esquemas mentales los procesos cognitivos ni estrategias metacognitivas implicadas en la lectura, lo cual coincide con el enfoque superficial del aprendizaje.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calsamiglia, H. y Tusón A. (2004). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso. (1era ed.)*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E. y Palafox, J.C. (2001). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. SANTIAGO. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados para Alumnos de Tercer y Cuarto grado de la Educación Básica. Informe Técnico.*
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar Lengua. (2da. ed.)* Barcelona: GRAO.
- Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu. FEREMA. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. PREAL. (2005). *Educación: El Futuro es Hoy. Informe de Progreso Educativo Honduras. Recuperado el 27 de noviembre del 2007 en http://www.oei.es/quipu/honduras/preal_honduras2005.pdf*
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación (4ta ed.)*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Lomas, C. (1999). *Cómo Enseñar a hacer cosas con las Palabras*. Barcelona: Paidós.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación. (1era ed.)*.

Buenos Aires, Argentina: Aique.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura.*
(1era ed.). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.

Pozo, J. y Monereo C. (1999). *El Aprendizaje Estratégico.*
Enseñar a Aprender desde el Currículo. (1era ed.). Madrid,
España: Aula XXI Santillana S.A.

Santiago, A. W., Castillo, M. C. y Ruiz, J. (2006). *Lectura,*
Metacognición y Evaluación. (2da. ed.). Bogotá, D.C. :
Alejandría Libros.

Smith, K. A. (1994). *Más allá de la Modularidad.* (1era ed.)
Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura.* (8ava ed.). Barcelona:
GRAO.

Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura:*
Procesos, Teorías y aplicaciones Instruccionales. (1era
ed.). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

LA FORMACIÓN DE VALORES EN EL II CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CIIE A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS.

Carla Lizeth Bueso^{43*}

Iliana Marissa González^{**}

Ada Alicia Buezo^{***}

RESUMEN

Esta investigación formó parte del proyecto “La convivencia escolar en el marco del plan de mejoramiento del CIIE”. El objetivo fue la formación de valores, específicamente del valor de la responsabilidad, a través de la implementación de secuencias didácticas. Siguiendo la metodología de la investigación-acción, participaron estudiantes del II Nivel de Educación Básica (4to, 5to y 6to grado). Los resultados obtenidos demostraron varios aciertos en cuanto a la estrategia de elección del valor fomentar, ya que respondió a las necesidades de los estudiantes. Entre las dificultades se encontró que el tiempo de la implementación de las secuencias didácticas fue insuficiente y que su diseño no contempló la transversalidad.

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, la responsabilidad es la capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente. Asimismo para Schmelkes,(1998) la responsabilidad constituye un valor ético-moral que hace

43 Docente del CIIE carla_bueso@hotmail.com, ** Docente del CIIE imgc33@yahoo.com, *** Docente del CIIE alibuezo198425@yahoo.es

referencia al hecho de que se le pidan cuentas a una persona por las consecuencias negativas de algo que ha realizado o dejado de realizar, o se le reconozcan las consecuencias positivas.

La palabra “valor” viene del verbo latino “*valere*” que significa estar bien, tener salud, vigor, fuerza, energía. Un valor es algo que “está bien”, que posee esas características, algo que se impone por sí mismo. La palabra valor se emplea en múltiples campos de la vida y de la actividad humana y posee, por consiguiente, múltiples acepciones. Se habla de valor, por ejemplo, en la matemática (una cantidad tiene valor positivo o negativo); en el lenguaje artístico (una obra vale o no estéticamente); en el lenguaje de la salud (una persona puede ser inválida o minusválida); en el lenguaje lógico (un argumento tiene o no valor); en el lenguaje económico (el valor de una mercancía, o los valores de la bolsa), etc. Se habla, pues, de valores materiales y de valores espirituales.

Existen muchos valores que deben formar parte del individuo para que su proyección humana y social sea positiva. Para ello la sociedad completa debe contribuir mediante sus diferentes instituciones sociales, en primer lugar, la familia, como núcleo social, asimismo la escuela.

En lo que a la escuela se refiere, existe un valor ético que debe fortalecerse permanentemente en los alumnos debido a que se convierte en el medio para que éstos cumplan de manera correcta y productiva con sus deberes tanto como personas en cuanto a mantener las buenas relaciones con los demás, como, en el sentido del cumplimiento de las asignaciones académicas. Precisamente, por ello se hará una exposición acerca del valor de la responsabilidad, valor ético que día a día va mostrando a las personas el compromiso que se tiene consigo mismo y con la sociedad Buxarrais (1997).

La responsabilidad, como valor ético, tiene que ver con las consecuencias justas o injustas de los propios actos, con lo que se incorpora la noción de justicia. En relación a ello, las acciones de toda persona tienen un efecto positivo o negativo sobre su medio social, por lo que esos actos siempre tendrán una repercusión ya sea de forma mediata o inmediata en la sociedad. Cuando se le atribuye a una persona el valor de la responsabilidad se asume que ésta puede controlar su comportamiento a través de las siguientes capacidades: (a) asumir y tomar decisiones adecuadas, (b) cumplir con la parte que le corresponde en un trabajo en equipo u otro compromiso, (c) buscar soluciones a los problemas y asumir las Consecuencias, (d) cumplir de forma adecuada en cuidar, preservar y mejorar el entorno natural y (e) estar consciente de que nadie puede responder por él (Buxarrais, 1997).

Con el objetivo de fortalecer el valor de la responsabilidad en el II Nivel del CIIE (cuarto, quinto y sexto grado) y tomando en cuenta experiencias previas de otros docentes del centro⁴⁴, en la formación de valores, se seleccionó la estrategia basada en el dilema moral, que se enmarca en la teoría del desarrollo del juicio moral que elaboró Kohlberg (1977 citado en Schmelkes, 1998). Desde esta propuesta se sostiene que el aprendizaje de valores y el desarrollo del juicio moral se pueden realizar a lo largo de toda la vida. A partir de ello, se diseñó una propuesta estructurada conforme a los indicadores y secuencias didácticas orientadas a fortalecer el valor de la responsabilidad, las mismas que fueron realizadas en la clase de Orientación.

44 Cómo enseñar creativamente valores en el aula de clases, desarrollado por Dra. Suyapa Padilla; Forjando un carácter, desarrollado por Licda. Magdalena Nazar, y “Disciplinar o aprender a convivir” desarrollada por MSc. Karla Osorio.

2. SECUENCIAS DIDÁCTICAS.

Las secuencias didácticas son una sucesión planificada de actividades, las cuales serán desarrolladas en un determinado periodo de tiempo. Además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma (realizadas en un contexto espacio- temporal distinto al aula). Es por ello que éstas constituyen el corazón de la didáctica, el aquí y el ahora, el momento de la verdad en que se pone en juego el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza- aprendizaje. La secuencia didáctica implica la planificación de corto plazo, que durante su ejecución confluye con la de largo plazo (Tomachewski, s.f.; Nérici, Imideo, 1973 citados en Torres y Girón, 1999).

Experiencias previas sobre la formación en valores en el CIIE se orientaron al desarrollo de proyectos. En esa línea, se propuso el proyecto de investigación “La convivencia escolar en el marco del plan de mejoramiento del CIIE”⁴⁵, dentro del cual se insertó el eje de formación en valores, considerando que formar en valores constituye un proceso de transformaciones continuas que permite desarrollar en las personas autonomía, con el fin de apropiarse de criterios particulares de juicio moral y ser capaz de actuar conforme a los mismos (Schmelkes, 1998).

3. MÉTODOS

La metodología empleada en el proyecto de Investigación sobre el fortalecimiento del valor de la responsabilidad tiene su fundamento lógico en la investigación acción. Según ésta, fundamentalmente se procura generar la transformación social, cambiar la realidad y que las personas adquieran conciencia de

⁴⁵ Desarrollado con Fondos de Apoyo a la Investigación-UPNFM.

su rol en ese proceso de transformación (Sandin, 2003 citado en Hernández, Fernández y Baptista 2006).

En coherencia con que la investigación-acción representa el estudio de un contexto social en el cual por medio de un proceso de investigación con pasos en forma de espiral, se investiga a la vez que se interviene (León y Montero, 2002 citado en Hernández y otros, 2006) el proyecto de investigación se realizó en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), en el II Nivel de Educación Básica (cuarto, quinto y sexto grado), mediante la implementación de secuencias didácticas realizadas en la clase de Orientación. Estas secuencias se implementaron una vez por semana por las profesoras guías de cada uno de estos grados. De igual manera, de acuerdo con la visión técnico - científica de la investigación-acción según la cual, ésta se compone de fases secuenciales de acción como la planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación (Álvarez-Gayou, 2003 citado en Hernández y otros, 2006), se integraron etapas de trabajo en las cuales según los diseños de investigación-acción se recolectan datos cuantitativos y cualitativos (Hernández y otros, 2006). Dichas etapas se describen a continuación:

3.1. Primera etapa: Recolección de datos. En cuanto al método de recolección de datos, se utilizó el cuestionario (Hernández y otros, 2006). En este contexto, se realizó un diagnóstico, que partiendo de la bibliografía revisada, se basó en conocer los valores socio-afectivos y éticos que los niños y niñas de II nivel practicaban a diario en su ambiente escolar y familiar. La validación del diagnóstico se realizó a través de jueces expertos. A este diagnóstico se le tituló “Diagnóstico General en la Formación en Valores”, el cual dio como resultado la necesidad de fortalecimiento del valor de la responsabilidad.

A partir de ello y fundamentados en los lineamientos teóricos de la investigación, se procedió a identificar los indicadores del valor de la responsabilidad, en base a los cuales se elaboró el pre - diagnóstico sobre este valor cuya hipótesis fue que el nivel del valor de la responsabilidad en los alumnos de II Nivel después de una intervención académica para su fortalecimiento, sería satisfactorio. De acuerdo a lo anterior, las variables del estudio fueron: el valor de la Responsabilidad y la intervención académica para el fortalecimiento de la responsabilidad.

Luego se procedió a su validación, a través de jueces expertos. Finalizado este proceso de validación, el instrumento fue aplicado a los alumnos de II nivel, población objeto de la investigación, por otros docentes pertenecientes al proyecto de convivencia. Después de conocer los resultados del pre-diagnóstico se procedió a seleccionar la estrategia metodológica para realizar la intervención en el fortalecimiento el valor de la responsabilidad, en concordancia con los antecedentes del CIIE histórico, es decir, las experiencias previas en convivencia, teniendo como resultado la elección de las secuencias didácticas (ver figura 1).

3.2. Segunda etapa: Protocolo de observación cualitativa. Con el fin de contrastar los resultados cualitativos, con los resultados cuantitativos del cuestionario post-diagnóstico en el fortalecimiento del valor de la responsabilidad, se realizó el *Protocolo de observación de intervención de secuencias didácticas*, correspondiente a la técnica cualitativa de recolección de datos como una parte

del proceso de investigación. Cada una de las clases desarrolladas, era observada y registrada por un(a) docente observador(a), asignado(a) por parte del equipo de investigación del proyecto de convivencia con el fin de contrastar los resultados cualitativos, con los resultados cuantitativos del cuestionario post-diagnóstico en el fortalecimiento del valor de la responsabilidad.⁴⁶

Al finalizar la aplicación de las secuencias didácticas, se utilizó el mismo prediagnóstico como post-diagnóstico para conocer el impacto obtenido como producto del proceso de intervención en el fortalecimiento del valor de la responsabilidad.

3.3. Tercera etapa: Análisis de los resultados. El análisis de los resultados se realizó con el paquete estadístico SPSS versión 15. De acuerdo a éstos, se evidenció que la responsabilidad era el valor que debía ser trabajado. Por lo que se procedió a determinar elementos teóricos necesarios para su abordaje a través de las secuencias didácticas.

⁴⁶ En 4to grado, la docente observadora fue la Lic. Magdalena Nazar; en 5to grado, fue la MSc. Iveth Pavón y en 6to grado, fue el docente en práctica de matemáticas Josué Mendoza.

FIGURA 1: INDICADORES Y SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL FORTALECIMIENTO DEL VALOR DE LA RESPONSABILIDAD

Indicadores y secuencias didácticas de la propuesta didáctica en el fortalecimiento del valor de la responsabilidad ¹					
Secuencias Didácticas	Indicadores				
	1	2	3	4	5
	Nivel en que asume y toma decisiones adecuadas a la situación planteada.	Nivel en que cumple con las asignaciones que le corresponden en determinado trabajo, ya sea en equipo o individual.	Nivel en que busca soluciones a los problemas y asume las consecuencias.	Nivel en que cumple de manera adecuada en cuidar y mejorar su ambiente escolar.	Nivel en que está consciente de que nadie puede responder por sus acciones.
1-2	Toma de Decisiones en cuanto a la conducta y sentimientos.				
1-2		Nivel de compromiso en el cumplimiento de asignaciones en los trabajos de equipo.			
1-2			Búsqueda de soluciones a los problemas y la forma en que se asumen las consecuencias de los actos.		
1-2				Cumplimiento de las asignaciones establecidas por cada comité de trabajo del grado.	
1-2					Nivel en que está consciente de que nadie puede responder por sus acciones.

4. RESULTADOS

Inicialmente a partir de los resultados del prediagnóstico, el valor de la responsabilidad se ubicó en un nivel bajo en la población objeto de estudio. En consecuencia, para contribuir al fortalecimiento del valor de la responsabilidad, se implementó la propuesta didáctica en la que se diseñaron diez secuencias didácticas, las cuales, de acuerdo con los lineamientos teóricos en que se fundamentó la investigación, correspondían a los siguientes indicadores del valor de la responsabilidad: nivel en que los alumnos asumen y toman decisiones adecuadas a la situación planteada, nivel en que cumplen con las asignaciones que les corresponden en determinado trabajo, ya sea en equipo o individual; nivel en que buscan soluciones a los problemas y asumen las consecuencias y nivel en que cumplen de manera adecuada en cuidar y mejorar su ambiente escolar. La implementación de las secuencias didácticas se llevó a cabo de manera creativa, sistematizada y coherente.

Durante este proceso de intervención de las secuencias didácticas, los alumnos fueron los protagonistas de cada una de ellas ya que construían las reflexiones pertinentes para cada indicador, lo que fue evidenciado en los siguientes aspectos:

- Actitud de interés, dinamismo y trabajo ante las distintas actividades desarrolladas sobre el valor de la responsabilidad.
- Compromisos y acuerdos establecidos por los(as) alumnos(as) con respecto al cambio de actitud y acciones a realizar en su desempeño escolar y relaciones interpersonales alrededor del valor de la responsabilidad.
- Confirmación por parte de los(as) alumnos(as) de que el fortalecimiento del valor de la

responsabilidad es un elemento formativo sustancial para el mejoramiento del rendimiento y la convivencia escolar.

Como consecuencia, al realizar el análisis de datos del post-diagnóstico se encontró que el nivel de responsabilidad en los(as) alumnos(as) del segundo nivel se situó en un nivel medio, lo cual fue coherente con el desempeño de los(as) alumnos(as) durante el proceso de intervención en relación a que en sus distintas acciones a nivel académico y a nivel de relaciones personales, trataban de responder de manera positiva de acuerdo con los compromisos adquiridos como producto de sus reflexiones durante la implementación de las secuencias didácticas. Uno de los elementos favorables para la obtención de estos resultados fue que el instrumento de recolección de datos y análisis estadístico del mismo, brindó información acertada ya que el valor ético seleccionado correspondía realmente a las necesidades de los alumnos fundamentalmente en cuanto a su rendimiento escolar y relaciones interpersonales. De tal manera, los resultados obtenidos fueron coherentes con la hipótesis de la investigación.

5. DISCUSIÓN

En base a la implementación de las diez secuencias didácticas sobre el valor de la responsabilidad se puede afirmar que se cumplió con el objetivo de fortalecer el valor de la responsabilidad en los(as) alumnos (as) de segundo nivel, ya que hubo aspectos positivos que influyeron para ello, esencialmente la actitud de disponibilidad, recepción y acción por parte de los alumnos en pro del interés por tratar de responder a los compromisos establecidos en cada secuencia didáctica; reconociendo a la

vez que su apropiación y práctica, es parte de un proceso de formación continua a largo plazo, en el cual intervienen el hogar, la escuela y todo el entorno social del individuo tal como lo plantea la teoría del desarrollo del juicio moral que elaboró Kohlberg (1977 citado en Schmelkes, 1998,) la cual sostiene que el aprendizaje de valores se puede realizar a lo largo de toda la vida y como lo plantea Buxarraís (1997), para quien la sociedad completa debe contribuir en la formación de valores mediante sus diferentes instituciones sociales, en primer lugar, la familia, como núcleo social, asimismo la escuela.

Por otra parte, durante el proceso de intervención hubo factores obstaculizadores que influyeron para el desarrollo de las secuencias didácticas en el fortalecimiento del valor de la responsabilidad, uno de ellos fue que el tiempo de la hora clase resultó muy reducido e insuficiente (50 minutos a la semana) por lo que se demandaba de más tiempo, ante lo cual había que abreviar o apresurar algunas actividades para cumplir el tiempo planificado.

Asimismo, incidió desfavorablemente que cada docente especialis-ta se enfocó en el desarrollo de los objetivos de su clase, lo cual no les permitió determinar un espacio permanente para el fortalecimiento del valor seleccionado.

De este modo, para una futura implementación de la propuesta, es necesario generar espacios en los que no exista ninguna interrup-ción en la aplicación de la misma, ya que ello debilita el impacto a nivel cognitivo de los alumnos porque los procesos mentales de motivación, atención, organización y comprensión, entre otros se obstruyen.

En este aspecto se sugiere ampliar el tiempo de la intervención, tanto a nivel de la hora clase, como a nivel del tiempo de intervención, por ejemplo que la misma en lugar de comprender cin-

cuenta minutos, comprenda una hora y en lugar de aplicarse en un semestre, se aplique en un año.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buxarrais, M. (1997). *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española. México: Trillas.*

Hernández, R. et al. (2006). *Metodología de la Investigación. (4ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill.*

Boggino, N., y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias. 1ra edición. Argentina: Homo Sapiens.*

Schmelkes, S. (1998). *Educación y valores: "Hallazgos y necesidades de la investigación". Revista Educar, Nueva Época, núm. 4.*

Torres M., Girón P.(1999). *Manual de didáctica general. Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", Centro Universitario de Educación a Distancia.*

LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UNA PROPUESTA DESDE EL PROYECTO DE MEJORAMIENTO ACADÉMICO EN EL CIIE-UPNFM.

*Elma Barahona Henry
Sonia Patricia Güity*

RESUMEN

Los resultados obtenidos en esta investigación se enmarcan en los procesos de mejoramiento académico que se desarrollan en el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE). El objetivo fue sistematizar buenas prácticas de convivencia escolar, y valorar el impacto de las estrategias sistematizadas en el clima de aula. Respecto a la metodología, esta se enmarcó en la investigación-acción. Los resultados demuestran que existe una trayectoria en el CIIE, sobre prácticas de convivencia escolar, y que se requiere seguir indagando sobre las variables que están interrelacionadas con la convivencia. Las limitaciones y perspectivas para trabajos futuros son presentadas.

1. ANTECEDENTES EMPIRICOS Y CONCEPTUALES.

El estudio de la convivencia escolar tiene justificaciones de diferente tipo, en el contexto de la mejora de los aprendizajes, se ha encontrado que los altos rendimientos están asociados a climas escolares positivos (Murillo, Carrasco & Marcela, 2009); desde la prevención de la violencia escolar, se considera que promover la convivencia escolar, genera condiciones que influyen en la disminución de la violencia en los centros educativos; una tercera justificación se relaciona con las demandas que se

hacen a los centros educativos en formar para la convivencia democrática, cultura de paz e inclusión (UNESCO, 2008).

¿Qué se está entendiendo por convivencia? En una revisión que hacen Mena, Ragmanoli y Valdés (2006) sobre el concepto se pueden identificar los siguientes elementos: refiere a la *interrelación* entre diferentes miembros del centro escolar, por tanto alude a las diferentes *formas de interacción* entre los actores, y en los diferentes niveles de las instituciones educativas. Cobra relevancia ya que la en la relación de los diferentes actores todos son *sujetos de derecho y de responsabilidad*. Involucra la *cultura escolar* tanto en sus *formas explícitas como implícitas* de expresión, por tanto es mucho más amplio que el concepto de disciplina y conducta. La convivencia *se aprende*, por tanto las dificultades para co-existir con otros es constitutiva de la convivencia humana. No está exenta de conflicto, *se nutre de la diversidad*. Si todo lo anterior nos indica que la convivencia se aprende, una de las instituciones llamadas a promoverla es la escuela, ya que se constituye en uno de los contextos que está en la sociedad en donde se puede enseñar y aprender a convivir, de ahí que el desafío de las escuelas sea desarrollar un *modelo para la convivencia* que permita la formación en valores y habilidades socio-afectivas y éticas.

La UNESCO (2008:14), amplía el concepto de convivencia escolar a “convivencia escolar democrática, cultura de paz e inclusión”. Estas nuevas miradas al concepto, indican que en la medida que evoluciona nuestra comprensión de la convivencia humana, también el concepto evoluciona. Podemos concluir que

La convivencia escolar no es un fenómeno simple, está influenciado por diversas dimensiones con manifestaciones explícitas e implícitas, que definen las formas de relación entre los miembros de la

comunidad escolar. Estas dimensiones serían: estilos de gestión de la escuela, estilos de organización institucional, estilos de relaciones interpersonales, estilos de trabajo al interior de la escuela, estilos metodológicos de enseñanza, estilos disciplinarios y clima social escolar. (Mena, Ragmanoli & Valdés, 2006: 3-4).

En el caso del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), unidad académica de la Universidad Pedagógica Francisco Morazán (UPNFM), se encuentran documentados desde la década de los 90⁴⁷, propuestas sobre el tema. Es así como a partir de la culminación de los procesos de autoevaluación institucional, evaluación de pares externos y diseño e implementación del plan de mejora 2007-2009, se propuso el proyecto de investigación *LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL MARCO DEL PLAN DE MEJORAMIENTO DEL CIIE*, a través del cual se diseñó una estrategia desde la investigación-acción para: (a) sistematizar buenas prácticas de convivencia escolar, desarrolladas en diferentes momentos históricos en el centro, y (b) se realizó una valoración de diferentes estrategias implementadas en la generación de un clima positivo en el aula.

2. MÉTODOS

2.1. *Diseño*: Se propuso un diseño de investigación en dos etapas. Se trabajó con la propuesta de investigación-

47 Proyecto de Convivencia en la Comunidad del Centro de Investigación e Innovación Educativa (S/F); Reglamento Interno del Centro Experimental (1996); Proyecto Disciplina con Dignidad (1996); Sistema de Convivencia. Documento de Trabajo. Karla Osorio (2001); Régimen de Convivencia: Karla Osorio, Venancio Domínguez, Arnaldo Padilla, Yosana Castillo; (2003); Reglamento Interno del CIIE. Lesly Mejía y Raúl Turcios, (2006).

acción, a fin de definir una estrategia sistematización de las buenas prácticas. En segundo lugar, con el objetivo de establecer una valoración de impacto de las diferentes estrategias seleccionadas para promover un clima de aula favorable para la convivencia se definió un diseño cuasi experimental en donde se establecieron dos grupos de estudiantes: un grupo experimental y un grupo control. A través de este tipo de diseño se realizó la valoración de impacto.

2.2. Cuatro variables se definieron para este estudio: escuela, ingreso al centro, grado y sexo. La variable escuela se conformó por el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) y la Escuela Ramón Rosa. Para variable ingreso se definieron dos niveles: pre-básica y grados intermedios; buscando indagar el momento del ingreso de los estudiantes al centro educativo. La variable grado, refiere a cuarto, quinto y sexto grado; y la variable sexo a femenino y masculino.

2.3. *Participantes.* Se establecieron como participantes estudiantes del II nivel (cuarto, quinto y sexto grado) del CIIE quien se constituyó como grupo experimental y, como grupo control la Escuela Ramón Rosa (RS). El número de estudiantes participantes fueron 123 del CIIE, y 142 de la RS.

2.4. *Instrumento.* Con relación al instrumento para valorar el clima del aula, se diseñó una escala para estudiantes, conformada por 17 ítems.

2.5. *Procedimiento general.* Sobre la etapa de *sistematización de las buenas prácticas*, se procedió a la

delimitación de las buenas prácticas que desarrolladas en el centro sobre convivencia escolar. Las buenas prácticas se articularon en los siguientes ejes: desarrollo docente, familia, organización en el aula, régimen de convivencia, formación en valores, organización en el aula, y como eje transversal investigación. Cada uno de los ejes definió una estrategia la cual fue sistematizada integrando los siguientes elementos: (a) contexto histórico de la experiencia, (b) fundamentos teóricos, (c) descripción de la estrategia implementada, (d) lecciones aprendidas (e) bibliografía, (f) evidencias.

Con relación a la *segunda etapa de valoración de diferentes estrategias en el clima positivo del aula*, se diseñó y validó una escala para estudiantes. Se definieron 17 ítems. La escala fue evaluada a través del procedimiento de jueces expertos y una aplicación piloto para evaluar su estructura y comprensión.

3. RESULTADOS.

Los resultados de la investigación se presentaron en base a los objetivos propuestos como ser: (1) articular y sistematizar buenas prácticas de convivencia escolar, desarrolladas en diferentes momentos históricos en el centro, y (2) valoración de diferentes estrategias implementadas en la generación de un clima positivo en el aula.

3.1. Objetivo 1. Articulación y Sistematización de buenas prácticas en convivencia escolar. Como resultado del proceso de sistematización en cada uno de los cinco ejes identificados en la etapa de diseño del proyecto - desarrollo docente, familia, organización en el aula, régimen de convivencia, y formación en valores- se identificó una

estrategia y se planificó, lo que permitió su implementación y evaluación. Brevemente se expone la descripción de cada eje y las estrategias que se implementaron.

3.1.1. *Descripción de la sistematización.* El eje *desarrollo docente*⁴⁸, estableció que el propósito central fuera promover una cultura de investigación-innovación en el CIIE, para el cual se establecieron tres áreas: (a) Desarrollo una cultura de innovación, (b) desarrollo una cultura de la investigación y convivencia, (c) desarrollo de una cultura de investigación de la innovación. Para cada una de estas áreas se establecieron los siguientes ejes: (a) reflexión de la innovación a través de las experiencias mismas del desarrollo del proyecto de convivencia, (b) Seguimiento y reflexión de las acciones desarrolladas a través de reuniones periódicas, y (c) actualización con expertos. En el caso de los docentes en práctica, se constituyeron como equipo extendido del grupo de docentes investigadores, lo que permitió que participaran de manera activa en cada uno de los ejes. Se constituyó además en su proyecto institucional en donde en el I y II periodo académico desarrollaron dos propuestas de convivencia escolar con los niños y niñas de II nivel.

A. En el eje *familia*⁴⁹, se definió como estrategia los círculos de apoyo. El objetivo principal fue promover un espacio en donde los padres y madres puedan compartir inquietudes, problemas, expectativas en con relación a la crianza de los hijos, y recibir ayuda de padres y madres con problemáticas similares.

48 Docentes-investigadores: M;Sc, Gloria de Espinoza, MSc. Ivett Pavón, MSc. Elma Barahona.

49 Docentes Investigadores: MSc. Nancy Reyes, MSc. Doris Castellanos, Licda. Magdalena Nazar.

B. El eje *organización en el aula*⁵⁰. Definió como estrategia a sistematizar las giras educativas didácticas y recreativas. Los objetivos propuestos para esta estrategia didáctica fueron (a) ofrecer a los estudiantes espacios y estrategias que le permitan convivir armónicamente para alcanzar un aprendizaje integral, (b) fortalecer la habilidades de interacción entre los estudiantes, como una forma de mejorar las relaciones interpersonales, (b) fomentar la responsabilidad y cooperación entre los miembros del grupo para promover. Tres tipos de giras se implementaron: didáctica, recreativa y de sensibilización.

C. El eje *formación en valores*⁵¹, eligió el tema cómo enseñar valores en el aula de clase. Los objetivos propuestos en este eje fueron (a) enseñar creativamente valores en el aula de clase, (b) determinar la forma de cómo enseñar creativamente valores en el aula; (c) determinar el grado de conocimiento que tienen los alumnos de este centro educativo sobre los valores; (d) analizar la incidencia del conocimiento de los valores manifestada en la conducta que presentan los alumnos; (e) proponer una estrategia de cómo enseñar creativamente valores. El eje *régimen de convivencia*⁵², se propuso como objetivo generar una normativa de convivencia escolar como estructura de relaciones interpersonales basada en los niveles de convivencia social y de realización escolar; mediante la construcción de acuerdos entre todos los miembros de la comunidad

50 Msc. Sara Padilla, Licda. Adriana Aguilera, Lic. Marco Navarro.

51 Lic. Ada Buezo, Lic. Carla Bueso, MSc. Iliana González.

52 MSC. Diego Suazo, Msc. Venancio Domínguez.

escolar del CIIE. Como producto específico de este eje se logró la revisión de la Normativa de Convivencia Escolar del CIIE.

3.2. Objetivo 2. Valoración de diferentes estrategias implementadas en la generación de un clima positivo en el aula. Para este objetivo se trabajó con un diseño cuasi-experimental. En donde se buscaba valorar el impacto de las estrategias en la convivencia escolar. A continuación se presenta los resultados obtenidos en el pretest y postest.

3.2.1. Análisis descriptivos: El análisis de los datos se inicia con los estadísticos descriptivos: Media y Desviación Estándar. En la variable escuela los estudiantes participantes en total fueron de 114 para el CIIE, y de 117 para la RR. Las diferencias encontradas se deben a estudiantes que no participaron en la aplicación del instrumento.

Con respecto a la variable grado, el número de estudiantes participantes en el CIIE fueron: cuarto grado 35, quinto grado 39 y sexto grado 40. En el caso de la RR fueron, cuarto grado 38, quinto grado 33 y sexto grado, 48. Las diferencias que se encuentran tanto en el pre-test como en el post-test, se deben a estudiantes que no participaron al momento de la aplicación del instrumento.

3.2.2. Análisis de confiabilidad. Se analizó la confiabilidad de los ítems del instrumento empleado para valorar el clima en el aula. A través del Alfa de Cronbach. Debe destacarse que a confiabilidad global del instrumento fue de 0.83 lo que indica que es adecuada.

3.2.3. *Análisis Pre- test y Post-test*: se procedió a valorar el impacto de las estrategias de convivencia escolar en el clima de aula de clase, a través de análisis realizados con ANOVA para la variable grado, y para las variables sexo y año de ingreso se empleó la prueba t.

Los resultados obtenidos en el pre-test y el post-test, en la *variable grado*. El contraste de los resultados obtenidos indica que no existen diferencias significativas en la percepción del clima, entre los grados en donde se realizó la intervención. Con relación a la *variable escuela* se encontraron diferencias estadísticas en cuanto a la percepción del clima del aula; en el pre-test ($t=-6.72$, $P<0.00$) y en el post-test ($t= -7.28$, $p < 0.00$), siendo estas diferencias inversas. Mientras en una escuela tienen una percepción positiva hacia el clima en la otra escuela la percepción es negativa. Al encontrarse diferencias antes y después de la intervención, indica que esta requiere de mayor precisión así como de incorporar otros instrumentos para analizarla.

En relación a la *variable ingreso* (prebásica y grados intermedios), a través de la cual se buscó indagar si el momento del ingreso al centro educativo influye en la percepción del clima del aula, los resultados obtenidos indican que no existe diferencias entre los estudiantes del CIIE y RR. En el pre test ($t= -0.35$, $p < 0.72$) y post-test ($t=0.84$, $p < 0.39$). En relación a la *variable sexo*, se entró que existen diferencias significativas en cuanto a la percepción del clima del aula que promueve la convivencia en el momento del pre-test, ($t=31.18$, $p < 0.00$), luego en el post test, estas diferencias desaparecen ($t=0.65$, $p < 0.12$).

4. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, permitió obtener conclusiones en relación a los siguientes aspectos: valoración del impacto de la estrategia de convivencia escolar, y sistematización de los Ejes, así mismo permite planear futuras líneas de trabajo.

Sobre la *sistematización de los ejes*, se puede concluir que las estrategias implementadas por cada uno de los diferentes ejes temáticos, evidencian la trayectoria del CIIE en el desarrollo de experiencias relacionadas con el tema de convivencia escolar. La sistematización de estas experiencias, se considera un aporte valioso en cuanto a documentar la historia de una línea de trabajo que desde la década de los 90 aparece documentada.

Los ejes producto de la experiencia fueron: familia, formación en valores, desarrollo docente, organización en el aula y régimen de convivencia. Debe destacarse el desarrollo de un proyecto de intervención desde la convivencia escolar, requiere la integración cada uno de los ejes, a fin de lograr la participación de los diferentes actores del proceso educativo.

En relación a la *valoración del impacto de la estrategia* de convivencia escolar, los resultados obtenidos en el pre-test como en el pos-test indican que debe seguir explorándose las variables estudiadas en esta investigación, a fin de obtener mayores evidencias sobre el impacto de la intervención respecto al clima del aula, sobre las variables escuela, sexo, grado, ingreso al centro.

Se requiere, por tanto, incorporar otros instrumentos y definir con mayor precisión la variable clima del aula, ya que los antecedentes teóricos consultados (Mena, Ragmanoli & Valdés,

2006) indican que la convivencia escolar integra distintas dimensiones, dentro de las cuales aparece el clima del aula. Igualmente debe contrastarse la opinión de los estudiantes, con la de otros actores de los centros educativos, como ser: docentes, directivos, padres-madres de familia.

Sobre futuras líneas de trabajo se requiere considerar que el diseño y la implementación de investigaciones de este tipo, debe realizarse desde la capacidad y cultura existente, tomando en cuenta sus fortalezas y las debilidades. Igualmente requiere del fomento de una cultura de la reflexión e innovación, que a partir de la investigación como estrategia, se promueva capacitación y actualización docente.

Es de destacar que uno de los logros obtenidos a partir de este proyecto fue el desarrollo de recursos humanos en el CIIE, que pueden brindar asesoramiento a otros centros educativos en relación a la definición proyectos de intervención en convivencia escolar.

En el caso del CIIE, la incorporación de docentes en práctica, a un proyecto de investigación, resultó una experiencia muy valiosa, tanto para los docentes-investigadores, como para los y las docentes en práctica, ya que adquirir la experiencia de participar en proyectos de investigación, por otro lado, los docente-investigadores pudieron compartir y realimentar sus conocimientos y experiencias puntuales de investigación, con los docentes en práctica. Esta es una perspectiva de trabajo que debe ser potenciada por el centro, a futuro, considerando que el CIIE es el principal centro de practica profesional de la UPNFM.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Mena, I.; Ragmanoli, C. & Valdés, A. M. (2006). *Convivencia Escolar. Documento Valores. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.*

Murillo Torrecilla, F. J. & Román Carrasco, M. (2009). *Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Abril-Junio, Vol. 14, Núm. 41, 451-484.*

UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde una práctica educativa innovadora en América Latina. ORELAC/UNESCO. Santiago Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>. Consultado el 22 de mayo de 2009.*

CORRELACIÓN DE LA VALORACIÓN ANTROPOMÉTRICA (PESO/TALLA Y TALLA/EDAD) CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS EN ESPAÑOL Y MATEMÁTICA POR LOS(AS) NIÑOS(AS) DEL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CIIE.

Wendy Karina Gómez Zúñiga⁵³

RESUMEN

Para alcanzar el éxito escolar es necesario identificar cuáles son los factores que intervienen en dicho proceso, siendo uno de ellos el estado de salud. En este estudio se abordó considerando sólo dos indicadores: el Peso/Talla y Talla/Edad, y el propósito fue investigar si existía relación entre el grado de adecuación del Talla para la Edad y el Peso para la Talla con el promedio de calificaciones obtenidas de las asignaturas de Español y Matemática del I, II y III parcial de los (las) niños(as) del tercer grado del Centro de Investigación e Innovación Educativa. Los resultados del estudio mostraron que el 1%, 2% y 4% es el índice de variación, lo cual es un resultado no significativo, porque hay 99%, 98%, y 96% que está determinado por otros factores que se relacionan con las variables en estudio. Estas variables no resultaron significativas, sin embargo, el principal hallazgo es que sí puede haber efectos a largo plazo ya que el 50% de los niños(as) en estudio presentan sobrepeso. Los datos revelaron que hay casos de niños(as) con sobrepeso y bajo peso que tienen un índice mayor a 91% en las asignaturas de Español y Matemática, lo cual indica que el sobrepeso o bajo peso no es un determinante absoluto para tener excelencia académica, ello estará condicionado por otras variables que pueden ser identificadas en una investigación posterior.

53 Docente del CIIE dastino9@yahoo.com

1. INTRODUCCIÓN

La niñez hondureña está influenciada por una sucesión de problemas tales como la pobreza, violencia, abuso, explotación infantil, problemas de salud que pueden influir en el retraso para alcanzar una educación satisfactoria, para conseguir una participación en la vida y la comunidad, establece que éstos no son los únicos factores que ponen en peligro la infancia, pero sin duda, son los más importantes y dañinos en la posibilidad de supervivencia y desarrollo del (la) niño(a). Guiamaraes, (2007), citado en Estado Nacional de la Infancia Hondureña.

Es oportuno que los primeros años de vida escolar sean los espacios para contribuir en la adquisición de aprendizajes significativos que satisfagan las necesidades básicas como ser: salud física, emocional y social y se conviertan en generaciones sanas y productivas, por medio del desarrollo de proyectos en pro de la adquisición de estilos de vida saludable, para el logro de resultados óptimos en su formación académica.

Los(as) niños(as) que ingieren alimentos balanceados y nutritivos tienen la oportunidad de tener un crecimiento y desarrollo normal de acuerdo a la situación familiar, social y económica. Todo centro educativo ayuda en ese desarrollo integral de la niñez y debe incluir en su currículo ejes de importancia que contribuyan a ese desarrollo, tal como es el de Salud. El estado nutricional está inserto en la Salud de cada individuo mostrando que, los niño(as) sanos(as) y bien nutridos aprenden más. (Vélez et al. 1993:9).

Los (las) niños(as) del tercer grado del Centro en estudio, se encuentran entre las edades de ocho y nueve años, período en el cual su crecimiento es lento y circunstancial, para prepararse a los nuevos cambios que experimentarán en la pubertad y adolescencia, además que se encuentran en un grado de

transición de un I nivel (ciclo) a un II nivel(ciclo) de educación básica, donde se requiere el logro y adquisición de competencias básicas para el pleno desarrollo intelectual, emocional y físico.

El presente estudio consideró tomar sólo las asignaturas de Español y Matemática por ser las que presentan mayor dificultad de aprendizaje para los(as) niños(as) en la adquisición de competencias básicas de lectura, escritura, comunicación, expresión oral, comprensión lectora y desarrollo del análisis del pensamiento matemático.

El presente estudio se planteó por objetivo Investigar si existía relación entre el grado de adecuación del Talla para la Edad y el Peso para la Talla con el Promedio de Calificaciones obtenidas de las asignaturas de Español y Matemática del I, II y III parcial de los (las) niños(as) del tercer grado del CIIE.

2. MÉTODOS

La población de estudio estuvo comprendida por 199 estudiantes de la jornada matutina desde prebásica a 6° grado, de Educación Básica, año 2008, del Centro de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, ubicada en la Colonia El Dorado de la ciudad de Tegucigalpa, M. D.C., Honduras C. A.

La muestra empleada fue de 16 niñas y 18 niños del tercer grado, sección única, siendo un total de 34 estudiantes que corresponden al I nivel (1°, 2° y 3° grados) del Centro de Investigación e Innovación Educativas. El estudio se realizó entre el 29 de julio de 2008 hasta finales del mes de septiembre del mismo año, comprendiendo el I, II y III parcial académico del año 2008.

Los estudiantes en estudio provinieron de un contexto social de clase media ya que 47% de Padres de Familia culminó la Educación Secundaria, 50% cursó la Educación Superior y un 3% obtuvo Estudios de Post grado.

El tipo de estudio fue el Enfoque Mixto, con Diseño Predominante, y no experimental ya que no se manipularon las variables en estudio. Asimismo, fue una investigación transeccional correlacional, ya que por un lado, se recogió los datos en un momento único, con el propósito de describir las variables y analizar la relación entre ellas, y por otro, relacionar dos variables en estudio (Valoración Antropométrica Peso/Talla y Talla/Edad con el Promedio de calificación de Español y Matemática), limitándose a relacionar ambas variables, sin señalar posibles relaciones causales. La hipótesis del estudio fue “Existe relación entre el grado de adecuación Peso/Talla y Talla/Edad de los niños(as) de tercer grado con el promedio de calificaciones obtenidas en Español y Matemática”. La correlación entre dos variables se simbolizó por una “r” minúscula (Hernández et al. 2006:139).

CUADRO 1. MATRIZ DE VARIABLES

VARIABLES	INDICADORES	SUB INDICADORES
Antropometría	Talla/Edad	Obesidad
	Peso/Talla	Peso Normal
	IMC ²	Peso Bajo
Calificaciones obtenidas	Promedio de calificación	Promedio total de las asignaturas de Español y Matemática del I, II y III parcial del año académico 2008.

Las categorías de análisis fueron:

- Indicadores antropométricos: Peso/Talla y Talla/Edad de los (las) niños(as) del tercer grado de Educación Básica.

Entendiendo que la **Talla/Edad** evalúa la desnutrición crónica, la que afecta el crecimiento lineal presente o pasado (Recopilación bibliográfica realizada por Martínez 2004:23). **Peso/Talla** mide específicamente la desnutrición presente, diferencia a los niños(as) que están proporcionados de aquellos que están delgados. Se usa para dar recuperación nutricional (Recopilación bibliográfica realizada por Martínez 2004:23).

- Promedio de calificaciones obtenidas en Español y Matemática del I, II y III parcial de los (las) estudiantes del tercer grado.

Las Calificaciones son el parámetro cuantitativo de la evaluación de los alumnos(as) al concluir un período del proceso de aprendizaje, especificada en documentos establecidos de cada etapa (Castillo 2003: 21).

Las técnicas de recolección de datos fueron de tipo cuantitativo, ya que se utilizó instrumentos mecánicos para medir el Peso y Talla, empleando una Balanza de pie, graduada en libras (lb.) y kilogramos (Kg.), de capacidad de 350 lb. ó de 160 Kg. La Talla o estatura se midió con el Tallímetro que se encuentra incorporado en la balanza de pie, este Tallímetro es de metal y está graduado en centímetros y pulgadas.

Para efectos de este estudio el Peso se midió en libras y la Talla en centímetros. El promedio de las asignaturas de Español y Matemática se obtuvieron de la revisión de documentos oficiales

(Boletas o avances académicos) del Centro Educativo (Técnica cualitativa). La técnica de análisis fue de tipo cuantitativo, empleando el análisis Paramétrico, ya que parte de los siguientes supuestos: primero, que la distribución poblacional de la variable en estudio es normal, segundo el nivel de la variable es por intervalos o razón. Dentro de los diferentes pruebas paramétricas, la que se utilizó en el presente estudio fue el Coeficiente de Correlación de Pearson, definido como el análisis de la relación de dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón y se simboliza con r (Hernández et. al 2006:452-454)

Para efectos de este estudio el Coeficiente de Correlación de Pearson se elevó al cuadrado (r^2), para obtener el coeficiente de determinación y el resultado indicó el porcentaje de variación de una variable debido a la variación de la otra variable y viceversa (Hernández et. al 2006:455). Para determinar la correlación de las variables en estudio se usó la versión 11.5 del Programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales).

Para calcular el grado de adecuación de los valores antropométricos de Peso y Talla se calculó en base a los Estándares de Peso y Estatura, por sexo de la publicación 1390 INCAP.

CUADRO 2. FÓRMULAS PARA DETERMINAR EL GRADO DE ADECUACIÓN	
Valores antropométricos	Grado de Adecuación
Peso	$\text{Peso actual} \times 100 \div \text{Peso ideal o aceptable} = \%$
Talla	$\text{Talla actual} \times 100 \div \text{Talla ideal o aceptable} = \%$
Fuente: Hodgson (2008).	

CUADRO 3. LA INTERPRETACIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL GRADO DE ADECUACIÓN

Porcentajes	Interpretación
90% - 110%	Peso-Talla normal
- 90%	Bajo Peso-Talla
+ 110%	Sobre Peso-Talla
Fuente: Hodgson (2008).	

Para efectos de corroborar los datos obtenidos en la investigación, en el Grado de Adecuación se utilizó el Índice de Masa Corporal, cuyos indicadores señalan el grado de sobrepeso y delgadez, aclarando que el IMC se sugiere a partir de niños mayores de 10 años y adolescentes, según lo estipula la OMS, citado en Himes (1990:40). El Índice de Masa Corporal se calcula en percentiles⁵⁴, los datos obtenidos abajo del percentil 5, puede haber desnutrición o el individuo es delgado, mayor al percentil 85 hay sobrepeso u obesidad. Se tomó de referencia la Gráfica de Estado Nutricional, según Índice de Masa Corporal en mujeres /varones de 7-19 años del Programa de Escuela Saludable (2000).

3. RESULTADOS

Los resultados manifestaron que la hipótesis en estudio fue nula porque los resultados obtenidos en la correlación fueron no significativos. Solamente 1%, 2% y 4% es el índice de variación lo cual es un resultado no significativo, porque hay 99%, 98%, y 96% que está determinado por otros factores que se relacionan

⁵⁴ Percentil es el valor en una escala de 100 que indica el porcentaje de la distribución (Flores, 1999).

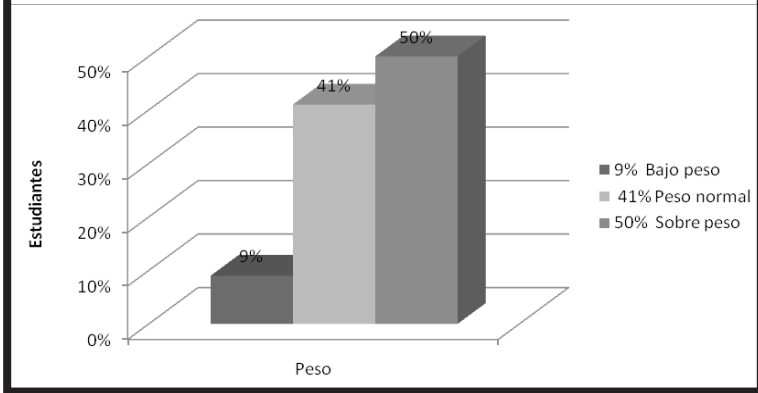
con las variables en estudio.

El cuadro n°4, muestra un resumen de la interpretación de correlación entre el promedio de las asignaturas de Español y Matemática con el grado de adecuación.

CUADRO 4. CORRELACIONES ENTRE LOS PROMEDIOS DE ASIGNATURA, GRADO DE ADECUACIÓN E IMC.			
Promedios	Grado de adecuación		IMC
	Peso	Talla	
Matemática	-0.114	0.032	-0.137
Español	0.135	0.220	0.101

Tales resultados indican que la correlación de las variables en estudio, no son significativas al hacer el análisis con el Programa SPSS. Pero los resultados más importantes fueron que el 50% de los niños(as) en estudio presentan sobrepeso, tal como se observa en el siguiente gráfico:

FIGURA 1. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE PESO/TALLA, DEL TOTAL DE ESTUDIANTES DE TERCER GRADO



Sin embargo, los datos revelan que hay casos de niños(as) con sobrepeso y bajo peso que tienen un índice mayor a 91% en las asignaturas de Español y Matemáticas, lo cual indica que el sobrepeso o bajo peso, no es un determinante absoluto para tener excelencia académica, estará condicionado por otras variables que pueden ser identificadas en una investigación posterior. Los(as) niños(as) con peso normal que representan el 41% deben ser atendidos a través de estrategias de prevención para evitar que por la falta de hábitos saludables puedan ser parte de las estadísticas de sobrepeso.

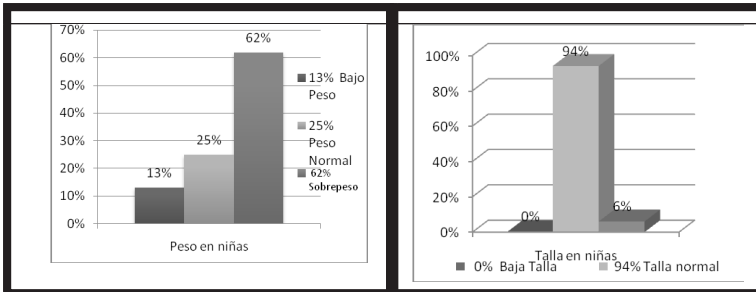


Figura 2. Peso / talla en niñas del tercer grado del CIIE, según grado de adecuación.

En caso de las niñas presentan 62% de sobrepeso en relación a los varones que tienen un 39% revelando que las niñas presentan una mayor tendencia al sobrepeso, el cual puede incrementarse en la pubertad/adolescencia, sin embargo, éstas probabilidades pueden ser afectadas por diferentes factores: hereditarios, biológicos, hábitos alimenticios, entre otros.

Figura 3. Talla/Edad en niñas del tercer Grado del CIIE, según grado de adecuación.

El grado de adecuación Talla es normal para niñas y varones en estudio, ya que la edad intermedia es una etapa en la cual los(as) niños(as) se encuentran en proceso de crecimiento paulatino, pero con bases necesarias para un desarrollo integral en el resto de su vida.

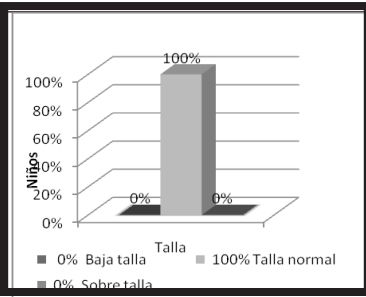
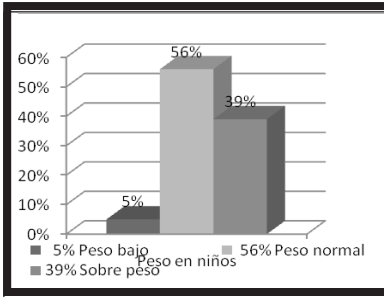


Figura 4. Peso/talla en niños del tercer grado del CIIE, según grado de adecuación.

La figura 4, representa el peso de los 18 niños del tercer grado del CIIE, el 5% tiene bajo peso, el 56% presenta peso normal y el 39% tiene sobrepeso. Hay un porcentaje menor de sobrepeso en relación al de las niñas, la mayoría tiene un Peso normal, probablemente por la actividad física que realizan, ya que generalmente a los varones les gusta jugar algún deporte.

Figura 5. Talla/Edad en niños del tercer grado del CIIE, según grado de adecuación.

El gráfico 5 representa la Talla de los 18 niños del tercer grado del CIIE donde no hay niños con talla baja ni sobre talla, ya que todos tienen una talla normal. El crecimiento de los niños en esta edad es más lento que el de las niñas. Los cambios se manifiestan cuando inician la pubertad-adolescencia.

Debido a que el sobrepeso y la obesidad son problemas nutricionales que pueden tener consecuencias en el desarrollo integral de los escolares, es necesario que la escuela asuma un rol de educación preventiva en relación a los hábitos alimentarios de los escolares, estilos saludable y así contribuir a mejorar espacios de aprendizaje en los aspectos de la salud física,

mental, emocional y social, pero haciendo énfasis especial en la alimentación y nutrición de los niños(as) en edad escolar a través de diversas estrategias de aprendizaje con los diferentes actores de la comunidad educativa.

En base a los resultados obtenidos en este estudio se presenta una Propuesta Curricular para que el Centro Educativo desarrolle un Proyecto en “Salud Integral”, destacando que dicha propuesta surgió por la necesidad de ofrecer un seguimiento a los niños(as) que presentan sobrepeso y así contribuir a un desarrollo integral eficaz. La propuesta se titula “PROYECTO CURRICULAR EN EL MARCO DE LA SALUD INTEGRAL ESCOLAR DEL I CICLO EN EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVAS CIIIE” (Una adaptación del Marco Curricular Programa de Salud Escolar, 2003:16).

Se espera que dicha propuesta contribuya a enriquecer los espacios de aprendizaje de los estudiantes y a la vez contribuyan a desarrollar las competencias necesarias para alcanzar estilos de vida saludable. La propuesta incluye:

- i. **Datos generales**
- ii. **Introducción**
- iii. **Justificación**
- iv. **Visión**
- v. **Misión**
- vi. **Objetivo general**
- vii. **Objetivos específicos**
- viii. **Enfoque y naturaleza del proyecto de salud escolar**
- ix. **Proyecto de salud escolar Áreas programáticas y su integración**
- x. **Relación con otras áreas**
- xi. **Desarrollo y aprendizaje para enseñar Educación para**

la Salud.

xii. Líneas de acción en relación a las funciones de investigación, docencia, extensión en el CIEE.

A. INVESTIGACIÓN

B. DOCENCIA

C. EXTENSIÓN

xiii. Recursos

xiv. Evaluación

4. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos deben ser objeto de análisis y reflexión para contribuir con el desarrollo integral de los niños y niñas del I ciclo de dicho centro educativo, a través de las actividades curriculares que se llevan a cabo durante el año escolar. La correlación de las variables es tan débil que los resultados no son significativos en el momento de la interpretación de datos, evidenciando que la hipótesis en investigación resultó nula, pero sí pueden presentarse consecuencias a largo plazo. El porcentaje de sobrepeso en niñas es de 62%, en relación con los varones el porcentaje es de 39%. Los resultados de la investigación coinciden con otros estudios, en relación que las niñas generalmente muestran más sobrepeso que los varones. El grado de adecuación Talla/Edad es normal 94% para niñas y varones 100%, porque se encuentran en un proceso de crecimiento lento y estacionario. Aparentemente los (las) niños(as) del tercer grado no presentan problemas nutricionales por deficiencia de nutrientes, pero sí presentan sobrepeso, siendo una enfermedad que podría provocar a largo plazo una serie de consecuencias en el desarrollo integral de los (las) niños y niñas, por lo que la escuela puede asumir el rol de prevención a través de la información, capacitación a padres de familia y estudiantes sobre la adquisición de hábitos saludables, a través

de actividades curriculares innovadoras en el centro escolar, con el objetivo de llegar a ser una “Escuela Saludable”.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castillo, S. (2003). *Vocabulario de la evaluación educativa*. Madrid: PEARSON Prentice Hall.

Estado Nacional de la Infancia Hondureña (2007). *Inversión en la infancia, ¿Prioridad nacional?_(1ra ed.)* UNICEF Tegucigalpa: Frinsa

Hernández, R. S., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta.ed.) México: Mc Graw Hill.

Himes, J. (1999). *Crecimiento físico de los escolares prepúberes y púberes: patrón de referencia, puntos de corte e índices para uso individual y poblacional. Memoria taller centroamericano de antropometría en población menor de 19 años*. Costa Rica: Ministerio de salud, INCIENSA.

Hodgson, M. (2008). *Evaluación del estado nutricional. Manual de pediatría*. Disponible en <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/EvalEstadNutric.html>

Consultado el día 2 de octubre del 2008.

Marco curricular programa de salud escolar. (2003). Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular INDEC. Estado libre de Puerto Rico.

Martínez, E. (2004). *Cómo pesar y medir niños. Instrucciones*

para promotores Programa Escuela Saludable.

Seminario. *Secretaría de la Presidencia, Programa de Escuela saludable.*

Nakajima H. (1995). *Proyecto de escuelas saludables del bicentenario, componente salud. Disponible en <http://www.ebicentenario.org.ar/salud.pdf>. Recuperado el día 24 de noviembre 2008.*

Programa de escuela saludable, Módulo II (2000).
Presidencia de la República, Honduras, C.A.

Vélez, E., Schiefelbein, E., Valenzuela, J. (1993). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe).* Disponible en <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>. Consultado el 4 de julio 2008.