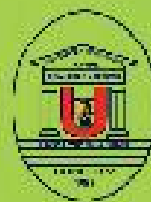


Revista de Investigación

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales



Paradigma

<Paradigma> Revista de Investigación Educativa No. 38

Año 24, Nº 38, Diciembre 2017

Tegucigalpa, Honduras

ISSN: 1817-4221

38

<Paradigma>

Rector

Hermes Alduvín Díaz Luna

Vicerrectora Académica

Celfa Idalidis Bueso Florentino

*Vicerrectora de Investigación
y Postgrado*

Rosario Buezo Velásquez

Vicerrector Administrativo

Nahúm Alfredo Valladares

Vicerrector del CUED

José Darío Cruz

Secretario General

Bartolomé Chinchilla Chinchilla

Director INIEES

Ricardo Morales Ulloa

Responsable del presente número

Natalia Verónica García Flores

Comité Editorial

Director

Ricardo Morales Ulloa

Editora

Natalia Verónica García Flores

Editoras Asociadas

Carla Leticia Paz Delgado

Perla Mayela Brenes

Diseño Gráfico y Diagramación

Claudia Álvarez

Consejo Editorial Nacional

Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán, Honduras

Ana Melissa Merlo, Asly Mayté Berríos, Delia María Fajardo, Elma Barahona, Estela Álvarez, Esther Fonseca, Elisabeth Santos, Floridalma Morales Ulloa, Gloria Lara Pinto, Gloria Ulloa, Jenny Margoth Zelaya, Jenny Xiomara Castro, Judith Morel, Jonathan Molina Claros, Luis Enrique Santos, Rusbel Hernández, Mario Alas Solís, Nítida Concepción Carranza, René Antonio Noé, Sonia Patricia Guity, Zoila Suyapa Padilla

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Claudia Barahona Henry, German Moncada, Jorge Alberto Amaya, María Eugenia Mondragón, Ramón Ulises Salgado, Rolando Sierra Fonseca



Consejo Editorial Internacional

Universidad de Oporto, Portugal

Antonio Magalhaes, Amelia López

Universidad de São Paulo, Brasil

Ariadne Catarine

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Ana Donini

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Francesc Imbernón, Xavier Bonal

Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil

José Gondra

Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos de Norteamérica

María Teresa Tatto

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Pedro Flores Crespo

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Paula Pogr 

Universidad Autónoma de México

Rosa María Torres, Yolanda G. López

Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil

Silvia Falcao Barboza

East Carolina University, Estados Unidos de Norteamérica

Synthia Santos

Universidad de Murcia, España

Tomás Izquierdo Ruz



Consejo Asesor de Arbitraje

Benito Martínez, Consuelo Carías, Clara Elizabeth Chávez, Emma Matute del Cid, Ernesto Betancourth, Elisabeth Espinoza, Evelyn López, Elsa Barrientos, Fabiola Romero, Fanny Osorto, Héctor Aguilera, Iliana Parrales, Iliana Marissa González, Karem Amador, Lauren Maldonado, Luz María Cárcamo, Lilian Oyuela, Luis Soto, Leví Castro, Lida Escobar, Lorenzo Estrada Escoto, Maynor Colindres, María Adilia Hernández, Maida Rosibel Ochoa, Maura Catalina Flores, Miguel Padilla, Norma Isolina Lara, Nolv a Verónica López, Pedro Mondragón, Yeni Hen rquez, Yeny Ávila, Zulema Fiallos, Raúl Ernesto López

Índice

Efectividad del i_map en la prevención de plagio académico a nivel universitario.....	13
<i>Maryory Medina Turcios. César Leonardo Alvarado Alvarado</i>	
Enseñanza y evaluación del Álgebra en Honduras: concepciones y prácticas docentes.....	34
<i>Luis Armando Ramos Palacios. Luis Manuel Casas García</i>	
Enseñanza de la Prehistoria en primaria: análisis de los esquemas mentales sobre el origen del ser humano en estudiantes de sexto curso.....	53
<i>Cristhian Abate Flores</i>	
Una propuesta analítica para el estudio de las comunidades académicas en el contexto de la institución universitaria.....	74
<i>Elma Barahona Henry</i>	
La Educación Ambiental no Formal orientada en la Pedagogía de la Esperanza.....	91
<i>Luis Daniel Germer</i>	
La justicia social en el análisis de las políticas educativas: una mirada desde la obra de Stephen Ball.....	112
<i>Debie Buelto Harry. Zuleyma Isabel Peña. Cecilia Alejandra Mejía. Orlando David Murillo</i>	
Las Políticas Educativas de Equidad en Honduras: un análisis desde la perspectiva de género con una mirada en la situación de niñas y adolescentes.....	129
<i>Nolvia Verónica López Recinos. Lauren Gardela Maldonado. Mirian Ondina Jiménez Durón</i>	
Estructura para la presentación de artículos y documentos en la Revista de Investigación Educativa Paradigma.....	158

Presentación



La publicación es una práctica esencial de la investigación científica, en tanto que la ciencia más útil y socialmente pertinente es aquella que transmite mejor sus resultados y hallazgos. Publicar fortalece la construcción colectiva del conocimiento y tiene además el potencial de aumentar la capacidad autocrítica del investigador y la tolerancia positiva a la crítica externa y en esa medida lo reta a ser más riguroso, a escribir mejor y naturalmente a comunicar lo que desea que sea conocido. De esta manera los beneficios para la ciencia son evidentes, pero más allá, existe un estímulo intrínseco relacionado con la satisfacción intelectual del investigador cada vez que sus publicaciones son aprobadas para publicación, cada vez que es citado y cuando comprueba que su factor de impacto aumenta.

Con satisfacción presento a la comunidad científica el número 38 de Paradigma, Revista de Investigación Educativa, la publicación más prestigiosa en Honduras sobre temas relacionados con la educación y el medio más conocido y citado por especialistas, investigadores e interesados. Esta edición contiene siete artículos sobre temas diversos que representan en general perspectivas nuevas de la educación como objeto de estudio científico.

Al referirme a lo nuevo, menciono el primer artículo donde Medina y Alvarado analizan la prevención del plagio académico a nivel universitario mediante la utilización del i_map donde los investigadores comprobaron que los niveles más bajos de plagio y los valores medios más altos de fuentes académicas citadas fueron registrados en los trabajos de los estudiantes que utilizaron el i_map, con lo cual comprueban la efectividad estadísticamente significativa de esta herramienta y recomiendan su uso para prevenir el plagio y mejorar la redacción de asignaciones escritas.

Ramos y Casas García, por su parte, indagan en las concepciones y prácticas docentes sobre la enseñanza y evaluación del Álgebra en Honduras y de esta manera dan respuesta a la evidencia encontrada en los informes nacionales que muestran el bajo rendimiento académico en Matemáticas. Los resultados obtenidos revelan información sobre las concepciones que tienen los profesores con respecto a los bloques temáticos de mayor dificultad para enseñar, el concepto de Álgebra y su importancia, y la percepción que tienen sobre su preparación para enseñar dicha materia. Indican, además, elementos pedagógicos de interés como los recursos que utilizan los profesores, el tipo de actividades que proponen a sus estudiantes, la atención a ciertos estándares que deben ser enseñados en los grados en estudio, así como la percepción que tienen sobre las pruebas nacionales y sus respectivos informes de rendimiento académico.

Abate Flores analiza los conceptos nucleares de 161 estudiantes de sexto curso de la ciudad de Badajoz, sobre el origen del ser humano en la Prehistoria, utilizando test de tipo mapa cognitivo, se aprecian tres esquemas: creacionista - evolucionista - mixto, comprobando la predilección de los estudiantes por los modelos de carácter religioso ante los científicos.

Barahona Henry, por su parte presenta una estructura analítica para el estudio de la comunidad académica en el contexto de la institución universitaria. Articula dos perspectivas, una normativa en donde se definen a partir de la revisión teórica y empírica, los componentes estructurales de una comunidad como el trabajo académico, la libertad académica, el ethos académico y la cultura académica. Desde una perspectiva interpretativa interesa analizar cómo los integrantes de una comunidad construyen su comprensión sobre los componentes estructurales definidos y la distancia existente entre la norma y la práctica. Finalmente, a partir de la articulación de los dos enfoques, se busca tener una comprensión integral de cómo se configuran los componentes estructurales en una comunidad académica que está inserta en una universidad que sigue un modelo profesionalizante.

Germer expresa sus preocupaciones por la crisis ambiental ante lo cual en su artículo propone la aplicación de la esperanza en el ámbito de la educación no formal y en aras de impulsar un pensamiento autocrítico que permita al ciudadano integrarse en un mundo cambiante en donde es parte, y se convierte como tal, en voz activa del cambio que desea en su hogar, comunidad y planeta. Para Germer el trabajo del educador para crear espacios de autorreflexión y generar esperanza es crucial para comenzar un cambio y por tal razón sugiere una pedagogía basada en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas ya que estos plantean elementos de prosperidad y bienestar intrínsecos a toda la humanidad.

Desde la perspectiva del sociólogo británico de la educación Stephen Ball, sobre justicia social en el estudio de las políticas educativas, Buelto Harry, Murillo y Peña concluyen que las reflexiones de este autor se caracterizan por la búsqueda de mecanismos que permitan empoderar a un educando, una institución o región para que pueda alcanzar un nivel aceptable de desarrollo. Argumentan que las posiciones del autor están identificadas con una amplia visión sobre los problemas de igualdad y equidad social en la escuela y su contexto social, las desigualdades en el acceso escolar, la inclusión social de los sectores históricamente marginados y la reducción de brechas sociales. De la misma manera problematizan el cambio de la idea de educación como valor público a una centrada en el mercado, al que Stephen Ball caracteriza como una estrategia excluyente de privatización de la educación pública.

Finalmente, López, Maldonado y Jiménez realizan un análisis de las políticas de equidad en la educación desde una perspectiva de género, utilizando como enfoque el ciclo de políticas de Stephen Ball, para comparar el contexto de influencia, el contexto de producción del texto de la política con el contexto de la práctica, las autoras concluyen en que las prácticas pedagógicas continúan siendo sexistas y discriminatorias y que no basta solo con cumplir los lineamientos y exigencias de los Tratados y Convenios Internacionales para la inclusión de la equidad de género en la producción del texto de la política, sino

que también, hay que reflexionar para tener una mirada crítica ante las desigualdades en los micro espacios, donde conviven, tanto los profesores como los estudiantes.

Estimados lectores y lectoras, la Revista Paradigma publica artículos de investigación originales, ensayos y reseñas de libros de interés y actualidad sobre la educación. En el futuro inmediato pretendemos publicar monográficos sobre temas relevantes. Esperamos sus artículos, sus críticas sus comentarios y sugerencias siempre en aras de promover el debate académico riguroso y el conocimiento científico sobre la educación.

Ricardo Morales Ulloa
Director Revista Paradigma

Efectividad del i_map en la prevención de plagio académico a nivel universitario

Effectiveness of i_map in preventing academic plagiarism at a college level

Maryory Medina Turcios*

mmedinat@upnfm.edu.hn

César Leonardo Alvarado Alvarado**

calvarado@upnfm.edu.hn

Resumen

El plagio académico es una práctica común entre estudiantes universitarios. Tradicionalmente esta temática ha sido abordada a través de estudios que determinan los factores generadores de la misma, sin ahondar en estrategias efectivas que prevengan dichas prácticas. Por tanto, para este estudio se utilizó una estrategia novedosa llamada i_map, que reduce el plagio académico a través del fortalecimiento de las habilidades de búsqueda y manejo de

información, documentación del proceso de investigación y generación de ideas propias por parte del estudiante.

El objetivo de este estudio es determinar la efectividad del i_map en la prevención del plagio académico y compararla con estrategias tradicionales como el reforzamiento en el uso de paráfrasis y citas textuales. La investigación fue desarrollada en tres espacios pedagógicos de la Carrera de Ciencias Naturales del

* Docente del Departamento de Ciencias Naturales, Centro Universitario de Educación a Distancia, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

** Docente del Departamento de Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Recibido 24 de agosto 2017 /Aceptado 30 de octubre 2017.

CUED-UPNFM, cada espacio fue diferenciado según el tipo de estrategia utilizada (i_map, talleres de paráfrasis y citas textuales, equipo control) para la elaboración de ensayos académicos. En total fueron analizados 74 ensayos. El análisis de los datos fue realizado a través de un ANOVA de factor único y Welch test. Los niveles más bajos de plagio ($p=0.0003246$) y los valores medios más altos de

fuentes académicas citadas ($p=0.0100$) fueron registrados en los trabajos de los estudiantes que utilizaron el i_map. Este estudio concluye la efectividad, estadísticamente significativa, del uso del i_map en la prevención de plagio académico, por lo que sugerimos la inclusión de esta estrategia como herramienta para prevenir dicha práctica y a la vez mejorar la redacción de asignaciones escritas.

Palabras clave: *i_map, plagio, ensayo, paráfrasis, citas.*

Abstract

.....

Academic plagiarism is a common and widespread practice among university students. Traditionally, this topic has been approached through studies that determine the factors that cause such practice, without delving into effective strategies to prevent it. Therefore, for this study we used a novel strategy called i_map, that reduces academic plagiarism through the strengthening of the search and information management skills, documentation of the research process and generation of own ideas by the student.

The objective of this study was to determine and compare the effectiveness of i_map in the prevention of academic plagiarism with traditional strategies such as the reinforcement in paraphrasing and quoted text. The research was developed in three pedagogical spaces of the natural sciences career of CUED-UPNFM, each space was differentiated according to the type of strategy used (i_map, workshops of paraphrasing and textual citations, control team) for the development of academic essays. A total of 74 essays

were analyzed. Data analysis was performed using a single-factor ANOVA and Welch test. The lowest levels of plagiarism ($p = 0.0003246$) and the highest mean values of cited academic sources ($p = 0.0100$) were recorded in the works of students who used i_map. This study concludes the effectiveness, statistically significant, of the use of i_map in the prevention of academic plagiarism; thus, we suggest the inclusion of this strategy as a tool to prevent such practice and at the same time to improve written assignments.

Keywords: *i_map, plagiarism, essays, paraphrasing, citation.*

Introducción

.....

Evitar el plagio académico es uno de los grandes desafíos que afrontan los estudiantes y los centros de educación superior. Esta práctica deshonesta ha surgido como una seria problemática en más de alguno de nuestros espacios pedagógicos, siendo común escuchar entre los docentes la severidad en los niveles de plagio de sus estudiantes. Esto ha generado una preocupación entre la comunidad docente en relación con las estrategias de investigación, redacción de informes y ensayos académicos que requieren el uso de información de otros autores. Con ello, algunas universidades han justificado el establecimiento de políticas que regulen y castiguen a los estudiantes que cometen plagio, sin embargo, es sabido que estos niveles de plagio están directamente asociados a la severidad de las sanciones establecidas por las instituciones (Bennett, 2005).

Siendo esta una problemática latente, numerosos son los estudios que han documentado las posibles causas del plagio a nivel universitario, siendo relativamente pocos los que enfatizan algunas estrategias que tienen como fin la prevención del mismo (Gullifer y Tyson, 2010; Walden y Peacock, 2006). Lo antes expuesto, fue el origen de este estudio, donde se buscaron estrategias para disminuir los niveles de plagio de

los estudiantes. Dentro de los estudios previos relacionados a esta temática, sobresale la investigación realizada por Walden y Peacock (2006), docentes de la Universidad de Hertfordshire en el Reino Unido, quienes diseñaron una estrategia llamada i_map (forma corta de mapa para el manejo de la información por su significado en inglés) con un enfoque útil en la prevención del plagio académico.

El i_map es el término que describe el “proceso estructurado que requiere a los estudiantes hacer un seguimiento de sus actividades de investigación, un registro de los procesos y actividades de pensamiento, mientras participan en la recopilación, evaluación, selección y presentación de información extraída de diversas fuentes” (Walden y Peacock, 2008, p.133). Esta estrategia fue concebida para fortalecer las habilidades de búsqueda y manejo de la información, documentando el proceso de investigación de una temática en particular, las ideas principales y aportes de los estudiantes sobre la información recopilada a través de una serie de pasos (ver discusión teórica). El i_map requiere que el estudiante no solo recopile información, sino que razone sobre la misma y genere ideas a partir de ella, previo a la elaboración o redacción de asignaciones escritas.

El i_map también es una herramienta de comunicación visual, dado que los procesos involucrados en la elaboración del mismo pueden ser representados gráficamente (Figura 1). Esta herramienta es muy útil para estudiantes y docentes, ya que estos pueden utilizarla como una guía para la elaboración de escritos, y en el caso del docente puede utilizarla para efectos de evaluación y retroalimentación de los procesos de investigación (Walden y Peacock, 2006). Estudios posteriores a los de Walden y Peacock (2006) han explorado los múltiples beneficios de esta estrategia, dentro de los cuales sobresalen sus aportes en la prevención de plagio académico (Emerson, Stevens y Muirh, 2008). Para efectos de este estudio, la investigación se centró únicamente en el beneficio del i_map para la prevención del plagio académico.

Otra estrategia que contribuye en la disminución de los niveles de plagio es el reforzamiento en las habilidades de paráfrasis (Walker, 2008). Por ejemplo, Holt (2012) en su investigación con estudiantes de Ecología general, registró una mejora en las habilidades de detección y prevención del plagio académico mediante el entrenamiento en paráfrasis. Para efectos de esta investigación y con base en los resultados antes descritos, se brindó reforzamiento en paráfrasis y citas textuales bajo la normativa APA (American Psychological Association, 2010), este conjunto de actividades fue denominado talleres de paráfrasis y citas textuales.

El objetivo de esta investigación es determinar la efectividad del i_map en la disminución del plagio académico y compararla con los talleres de paráfrasis y citas textuales. La razón por la cual dichas estrategias fueron contrastadas es porque ambas tienen entre sus beneficios la prevención del plagio académico, además el i_map es una estrategia novedosa con múltiples ventajas en relación con los talleres de paráfrasis y citas. Se espera registrar bajos niveles de plagio en las asignaciones de los estudiantes que utilizaron el i_map en comparación a la otra estrategia utilizada.

El estudio fue desarrollado con tres espacios pedagógicos de la Carrera de Ciencias Naturales del Centro Universitario de Educación a Distancia (CUED) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). En este artículo se presentan los resultados de un diagnóstico efectuado a dichos estudiantes, con lo que se corroboró, entre otros aspectos, el poco conocimiento sobre temáticas de plagio. Este estudio fue desarrollado en dos etapas, en la primera de ellas se verificó los niveles de plagio en las asignaciones de los estudiantes, sin la influencia de alguna estrategia para la prevención del plagio. En la segunda etapa los espacios pedagógicos fueron diferenciados según el tipo de estrategia utilizada, con el fin de determinar la efectividad de las mismas en la reducción del plagio académico.

Discusión Teórica

El plagio académico es una práctica común entre estudiantes universitarios, con la digitalización de la información dicha práctica ha incrementado exponencialmente, ya que los estudiantes no cuentan con las habilidades necesarias para manejar la información disponible en línea (Fintan y Lancaster, 2001). Plagio “es la apropiación de las ideas, procesos, resultados o palabras de otra persona sin dar crédito apropiado” (Office of Science and Technology Policy, 2000, “Federal Policy on Research Misconduct,” párr. 7). Algunos autores consideran que la permisividad de este tipo de plagio fomenta la corrupción no solo en el ámbito académico (Diez-Martínez, 2014), siendo esta una de las razones principales por las que se debe dar seguimiento detallado a este tipo de prácticas presentes en diferentes áreas académicas. A pesar de ser esta una conducta de ninguna manera justificable es necesario mencionar que algunos autores atribuyen la ocurrencia de estas prácticas al desconocimiento de las acciones que implican el plagio (Voelker, Love y Pentina, 2011). Considerando los factores generadores del plagio, Beasley (2004) establece algunos tipos de plagio ligados al conocimiento y actitudes de los estudiantes frente a esta práctica, siendo estos:

Plagio accidental: el estudiante no entiende la definición de plagio o comete un error al citar o parafrasear. Es ocasionado por la ignorancia, exceso de información y organización.

Plagio oportunista: el estudiante sabe que es incorrecto plagiar, pero de igual forma lo hace debido a la desorganización, exceso de la información, fallos en la conducta ética, pereza o miedo (p. 9).

Así, el plagio no siempre es accidental, sin embargo, las sanciones establecidas para esta práctica no distinguen entre los tipos de plagio o razones por las que el estudiante incurre en él. En cualquiera de los casos, es necesario establecer las acciones por las que un estudiante puede incurrir en plagio, siendo estas:

Convertir el trabajo de otra persona como propio, copiar palabras o ideas de otra persona sin dar crédito, no colocar una cita entre comillas, brindar información incorrecta sobre la fuente de una cita, cambiar las palabras de la oración por sinónimos y mantener la estructura de la misma sin dar crédito y copiar la mayoría de palabras o ideas de una fuente ya sea que se otorgue o no crédito (Plagiarism, 2017, párr. 4).

Las sanciones relacionadas al plagio académico varían y dependen de la institución educativa, estas pueden incluir llamados de atención, no valoración de las asignaciones y en algunos casos la suspensión de la asignatura (Berlinck, 2011). Dichas acciones son necesarias para sentar precedentes ante esta práctica, sin embargo, tal como lo establece Walden y Peacock (2006), es más importante aún establecer porque es necesario evitar el plagio antes que sus sanciones. Así, el plagio tiene profundas consecuencias en la educación superior, en la valoración del conocimiento de otros autores y en los conceptos de propiedad intelectual (Walden y Peacock, 2008). Es decir, esta práctica deshonesta ha debilitado el uso de algunas actividades de aprendizaje como el ensayo académico, ya que generalmente los estudiantes cometen plagio, obligando al docente a prescindir de este tipo de asignaciones por no cumplir con el objetivo final de este.

Valorando los procesos preventivos antes que los de castigo, algunos autores han medido la influencia de algunas estrategias en la prevención del plagio. Tal es el caso de Holt (2012) y Walker (2008) quienes invirtieron esfuerzos en documentar los efectos de reforzar las habilidades de paráfrasis en la prevención del plagio. Paráfrasis “es el acto de poner un pasaje del material fuente en palabras propias atribuyéndolo a la fuente original” (Online Writing Lab at Purdue University, 2013, párr.4). Dichos estudios han mostrado resultados eficientes al registrar un mejor desempeño en la paráfrasis de textos de diferentes grados de dificultad (Holt, 2012; Walker, 2008).

Sin embargo, es evidente que la prevención de esta práctica deshonesta va más allá del mejoramiento en las habilidades de interpretación de la información. Es decir, se necesita estrategias holísticas que permitan

abordar esta problemática en un contexto altamente digitalizado. Un ejemplo de este tipo de estrategia es el i_map, desarrollado por K. Walden y A. Peacock (2006), docentes de la Universidad de Hertfordshire, Reino Unido, quienes después de haber experimentado durante tres años con esta estrategia, documentaron su experiencia en el artículo titulado “The i_map: a process-centered response to plagiarism”. Según Walden y Peacock (2006) el i_map es una herramienta que facilita la visualización y el análisis de la información de diversas fuentes. Dentro de sus múltiples beneficios se destacan el aporte al proceso de estructuración de una opinión escrita y la prevención del plagio académico (Emerson, Stevens y Muirh, 2008).

Para elaborar un i_map deben ser consideradas las siguientes fases:

1. *Objetivo de la actividad*: el estudiante debe definir el propósito de la asignación, en este apartado se debe incluir la audiencia y el formato del mismo. Se definirá el tema del ensayo, las variables que intervienen y la delimitación del mismo.
2. *Alcance de la información*: el estudiante establece los temas y la información que necesita encontrar. Para ello formulará una serie de preguntas relacionadas a la temática del ensayo, las que posteriormente responderá en el mismo.
3. *Estrategias de recolección de información*: incluye fuentes electrónicas o impresas, nombres de bases de datos a ser utilizadas, motores de búsqueda en internet. Esta lista debe ser muy objetiva.
4. *Evaluación del material (información) colectada*: lectura analítica de la información colectada y formación de un argumento a través de las ideas exploradas.
5. *Edición y selección del material*: selección de párrafos claves que podrían ser utilizados como citas para dar soporte a nuestro argumento.
6. *Construcción de un texto preciso*: aquí expresará en ideas o palabras propias los componentes de la asignación.
7. *Borrador final*: finalización del texto, aquí deberá hacer una verificación del vocabulario utilizado, de la claridad de las ideas

que expresa, verificación de las citas y bibliografía utilizada (Walden y Peacock, 2006, p. 206).

Posteriormente, los resultados de estas fases son representados en un mapa que puede incluir diferentes elementos como imágenes que sustituyan una palabra clave, gráficos que simbolicen información valiosa para los estudiantes, direcciones electrónicas que recuerden sitios importantes de donde pueden obtener información, palabras clave, entre otros elementos que pueden variar dependiendo de las necesidades o estilos de aprendizaje de cada estudiante. Así, no existe un formato para representar las fases del i_map, haciéndolo aún más valioso, considerando que el aprendizaje es un proceso individual (Figura 1).

Métodos y materiales

.....

El estudio fue desarrollado durante el segundo período académico del 2017 en tres espacios pedagógicos, Ecología (sección A y B) y Seminario de Historia Natural, de la Carrera de Ciencias Naturales de la UPNFM-CUED. En los tres espacios pedagógicos fue aplicado un diagnóstico con preguntas abiertas y cerradas que tenían como objetivo coleccionar información relacionada a los conocimientos previos y percepción de los estudiantes sobre plagio académico.

El interés principal de este estudio fue evaluar el desempeño del i_map en la disminución de los niveles de plagio académico y compararlo con los talleres de paráfrasis y citas textuales, que incluía una serie de actividades orientadas a la identificación y construcción de citas textuales y de paráfrasis, uso adecuado de la normativa APA para dar crédito a los autores y construcción de listas de referencias bajo dicha normativa. Así, únicamente la sección B de Ecología utilizó el i_map y la sección A, solo los talleres de paráfrasis y citas textuales. Los estudiantes de Seminario de Historia Natural sirvieron como equipo control, quienes no recibieron ningún tipo de reforzamiento en la prevención del plagio.

Uso de las estrategias con los estudiantes

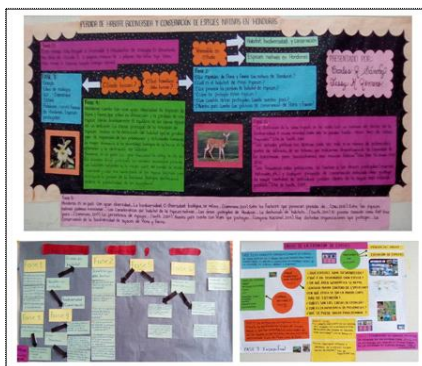
El i_map y los talleres de paráfrasis y citas textuales fueron introducidos en el segundo encuentro del periodo académico en cuestión. La introducción de dichas estrategias inició con una reflexión sobre la importancia de evitar el plagio académico y las consecuencias de este. El tiempo empleado para desarrollar cada estrategia fue el mismo (20-30 minutos) con cada espacio pedagógico.

i_map: inicialmente fue establecido el concepto de plagio académico, posteriormente la definición del i_map y las fases para su elaboración. Cada estudiante recibió un resumen textual con información del i_map basada en el estudio de Walden y Peacock (2006). También fueron mostrados y discutidos algunos ejemplos de i_map. Finalmente fue establecido el tema sobre el cual los estudiantes realizarían una investigación y presentarían los resultados en un ensayo académico. En encuentros posteriores, los estudiantes hicieron una breve presentación en clase donde explicaron cada uno de los pasos del i_map elaborado (Figura 1); esta actividad fue realizada una semana antes de la entrega de los ensayos académicos.

Talleres de paráfrasis y citas textuales: estos talleres iniciaron con la introducción de los conceptos de plagio, paráfrasis, citas textuales y la forma en que estas deben presentarse bajo la normativa APA 6. Los estudiantes recibieron un manual resumen elaborado por el Centro de escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana (2011) sobre la normativa APA 6, con ejemplos de citas textuales, de paráfrasis y una lista de ejemplos para referenciar diferentes fuentes. En cada taller los estudiantes construyeron citas textuales y de paráfrasis de artículos proporcionados por el docente. Particularmente, se enfatizó en la correcta paráfrasis abordando las diferencias con la paráfrasis mecánica, como establecido por Plagiarism (2017).

Figura 1

i_Map elaborado por los estudiantes de Ecología sección B



Nota: Algunos ejemplos de i_map realizados por los estudiantes, previo a la elaboración de los ensayos. Estos ejemplos muestran el uso de códigos de color para relacionar algunas fases, el uso de imágenes para representar términos claves y la variedad de formas en que son presentadas las fases del i_map.

Criterios para establecer los niveles de plagio

Los estudiantes de los tres espacios pedagógicos debían presentar tres ensayos durante el periodo académico. A través de estos ensayos los estudiantes podían prevenir el plagio mediante el uso de citas textuales o de paráfrasis y utilización correcta de la normativa APA 6 con el fin de dar crédito a los autores citados. Para establecer los niveles de plagio en los ensayos fueron utilizados los siguientes criterios:

Criterio 1 (C1): cantidad de citas correctas. Fueron consideradas como citas correctas únicamente las citas textuales o de paráfrasis libres de plagio, correctamente citadas y referenciadas bajo la normativa APA 6. Este criterio fue establecido basado en los resultados de estudios previos que indican que la mayoría de estudiantes creen evitar el plagio colocando únicamente el nombre del autor y año de la obra, obviando una correcta paráfrasis y uso correcto de comillas (Holt, 2012). Para hacer más objetiva la medición de este estudio únicamente fueron considerados los párrafos citados, ya que a través de la lista de

referencias se pudo verificar la fuente y así objetivamente descartar la detección o no de plagio en los ensayos. También fue utilizado el software libre Plagiarisma (Plagiarisma, 2010) para corroborar la detección de plagio en la cita a la cual el estudiante hacía referencia. **Criterio 2 (C2):** tipo de fuente utilizada. Para ello fue clasificada y contabilizada la lista de referencias de cada ensayo (únicamente fueron consideradas las referencias de las citas correctas), utilizando una escala que incluía fuentes académicas (artículos científicos, libros, tesis) y no académicas (blogs de opinión, por ejemplo). Bajo las condiciones antes mencionados fueron contabilizados los dos criterios para cada ensayo presentado.

Cada ensayo fue revisado bajo la misma rúbrica de evaluación, siendo ésta de conocimiento previo de los estudiantes. Después de la presentación y revisión de cada ensayo, los estudiantes de los tres espacios pedagógicos recibieron comentarios de retroalimentación en relación con cada criterio de evaluación establecido en la rúbrica antes mencionada. Es necesario mencionar que fueron utilizados más criterios para la evaluación de los ensayos, sin embargo, para efectos del presente estudio únicamente fueron considerados los dos antes mencionados por ser de carácter cuantitativo facilitando así el análisis estadístico.

Recolección de los datos

La recolección de datos fue realizada en las etapas descritas a continuación: **Etapas 1:** durante el primer encuentro con los estudiantes fue solicitada la entrega del primer ensayo. Para los tres espacios pedagógicos fueron establecidos los mismos criterios de evaluación, tiempo de entrega (espacio de dos semanas para la entrega de cada ensayo) y no fue brindado ningún tipo de reforzamiento sobre cómo evitar el plagio académico, esto con el objetivo de establecer comparaciones posteriores entre los estudiantes que utilizaron el i_map con los que recibieron los talleres de paráfrasis y citas textuales y el equipo control.

Etapla 2: en esta etapa los espacios pedagógicos fueron diferenciados según el tipo de estrategia utilizada por los estudiantes para disminuir los niveles de plagio en sus ensayos. Es decir, los estudiantes de una sección de Ecología recibieron información sobre cómo elaborar un i_map, mientras que los estudiantes de la otra sección de Ecología recibieron los talleres. Finalmente, el Seminario de Historia Natural sirvió como equipo control ya que no recibieron información sobre la prevención del plagio académico. Una vez brindada la información a cada espacio pedagógico, fue solicitada la entrega del segundo ensayo (con un tiempo máximo de entrega de dos semanas). Dos semanas después de haber entregado el segundo ensayo (bajo las mismas condiciones antes establecidas) fue solicitada la entrega del ensayo tres teniendo como tiempo máximo de entrega dos semanas.

Análisis de los datos

Pruebas de normalidad fueron realizadas en todos los conjuntos de datos. Para comparar el efecto del i_map con el equipo control y los talleres de paráfrasis y citas textuales en la disminución de los niveles de plagio académico, fue utilizado un análisis de varianza (ANOVA) de factor único ($\alpha=0.05$), seguido de un test Tukey ($\alpha=0.05$) en caso necesario (cuando los resultados de la ANOVA revelaban diferencias significativas entre los grupos en estudio fue utilizado el test Tukey para detectar específicamente el conjunto de datos que ocasionaba dicha variación). Dicho análisis fue realizado por separado para los ensayos de la Etapa 1 (ensayos entregados por los estudiantes de los tres espacios pedagógicos cuando estos no recibieron ningún tipo de entrenamiento sobre temáticas de plagio académico) y Etapa 2 (ensayos 2 y 3 que fueron elaborados después de haber brindado las indicaciones del i_map, talleres y el grupo control, respectivamente).

Los avances de los estudiantes que utilizaron el i_map fueron medidos a través de un t-test (Welch test, $\alpha=0.05$), lo que permitió hacer una comparación antes y después del uso de esta estrategia en relación con los niveles de plagio. Todos los análisis estadísticos fueron generados en el software estadístico R.

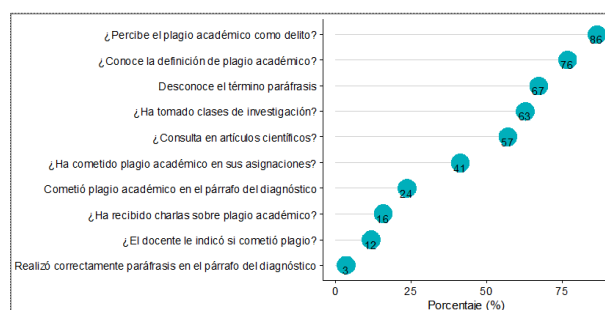
Resultados

Conocimiento previo de los estudiantes

Fueron encuestados 51 estudiantes de la Carrera de Ciencias Naturales (CUED-UPNFM). Algunos resultados de este diagnóstico son presentados en la Figura 2. Estos, reflejan que la mayoría de los estudiantes conoce y define correctamente el término plagio académico (76%), sin embargo, el 67% de los encuestados admitió desconocer la definición de paráfrasis.

A pesar de que los estudiantes perciben el plagio académico como un delito (86.3%), el 41.2% admitió haber cometido este tipo de plagio durante su vida universitaria, y sólo el 11.8% afirmó haber recibido algún tipo de notificación por parte del docente cuando incurrió en plagio académico. En la parte final de este diagnóstico fueron proporcionados dos párrafos, extraídos del libro Thomas M. y Smith (2007), para que los estudiantes hicieran una paráfrasis de los mismos. Los resultados de esta sección coinciden con el poco conocimiento sobre paráfrasis, ya que únicamente el 3.9 % de los estudiantes fueron capaces de realizar correctamente la paráfrasis del texto proporcionado y el 23. 5% cometió plagio académico.

Figura 2
Resultados del diagnóstico

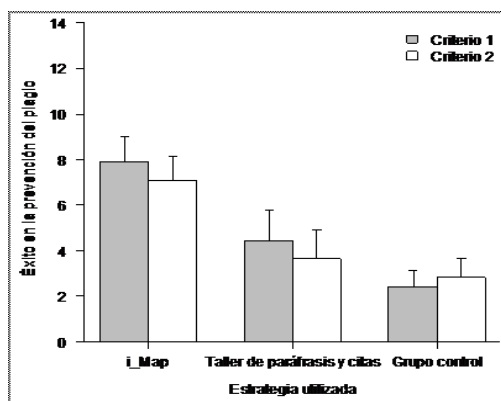


Nota: Resultados del diagnóstico aplicado a los estudiantes de los tres espacios pedagógicos. El eje vertical muestra algunas preguntas y aspectos consultados, en el eje horizontal se indican los porcentajes correspondientes.

Etapla 1: fueron analizados 74 ensayos, 28 de los cuales corresponden a la Etapa 1 y el resto a la Etapa 2. Los resultados del ANOVA para la Etapa 1 no mostraron alguna diferencia significativa tanto para el criterio 1 ($F=1.005, p=0.38$) como para el criterio 2 ($F=0.84, p=0.44$) en los tres espacios pedagógicos. La uniformidad en los niveles de plagio, independiente del espacio pedagógico, era de esperarse, debido a que en esta etapa ningún estudiante recibió información en la prevención de plagio académico.

Etapla 2: el tipo de estrategia utilizada tiene un impacto significativo en la disminución de los niveles de plagio (C1: $F=9.039, p=0.000529$; C2: $F=4.878, p=0.0123$). Los niveles más bajos de plagio fueron registrados en los trabajos de los estudiantes que utilizaron el i_Map (test Tukey, $p=0.0003246$), de igual forma los valores medios más altos de fuentes de mayor crédito académico fueron registrados en el espacio pedagógico que utilizó el i_Map ($p=0.0100$). No fueron registradas diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del equipo control y el de los talleres de citas, como se observa en la Figura 3.

Figura 3
Éxito en prevención del plagio según el tipo de estrategia utilizada

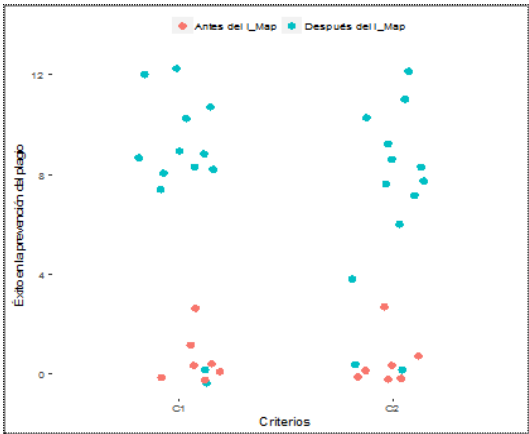


Nota: Las barras color gris hacen referencia al Criterio 1 y las barras sin relleno al Criterio 2. Las líneas verticales sobre cada barra representan el error estándar del conjunto de datos. C1=cantidad de citas correctas (libres de plagio); C2= número de fuentes de mayor crédito académico.

Antes y después del uso del i_map

Las asignaciones de los estudiantes que utilizaron el i_map, mostraron avances significativos en la disminución de los niveles de plagio. El resultado del Welch test reveló que existe una diferencia significativa en los criterios 1 y 2 de los ensayos de la Etapa 1 y la Etapa 2 (C1: $t = -7.957$, $df = 7.018$, $p\text{-value} = 9.308\text{e-}05$; C2: $t = -6.8279$, $df = 6.814$, $p\text{-value} = 0.0002785$), develando la fuerte influencia del uso de esta estrategia en la prevención del plagio académico (Figura 4).

Figura 4
Avance de los estudiantes que utilizaron el i_map en la elaboración de los ensayos



Nota: El gráfico muestra el comportamiento de los niveles de plagio registrado en las asignaciones de los estudiantes antes (puntos color rosa) y después (puntos color azul) del uso del i_map. Los puntos representan el éxito en la prevención del plagio medido a través de los Criterios 1 y 2 (C1, C2). C1=cantidad de citas correctas (libres de plagio); C2= número de fuentes de mayor crédito académico.

Conclusiones

Los resultados de este estudio prueban la efectividad del i_map en la prevención del plagio académico. La forma en la que esta estrategia

es útil en la disminución de los niveles de plagio es por su enfoque en el fortalecimiento de las habilidades de búsqueda y manejo de información (fases 1-3 del i_map), inducción del estudiante en la creación de una idea propia con base a la información colectada (fase 4 del i_map) y selección de ideas claves de otros autores que darán mayor fundamentación teórica a la idea generada (fase 5 del i_map). Específicamente, la fase 5 del i_map requiere que el estudiante reconozca que las ideas que incluirá en su trabajo corresponden a otros autores y que éstos deberán tener el crédito correspondiente. Es decir, el i_map no está desligado de la enseñanza de las normativas de citas existentes, ya que en dicha fase se introduce al estudiante al uso de las ideas de otros autores, generando un espacio oportuno para que el docente introduzca la normativa que se utiliza, por ejemplo, normas APA. Como lo menciona Walden y Peacock (2008), el i_map, hace mayor énfasis en “el proceso antes que el producto” (p.133), induciendo a los estudiantes a invertir mayor tiempo en los procesos de lectura, análisis y selección de la información que correctamente deberán citar en sus trabajos, antes que en la creación de un texto sin enfatizar en dichos procesos. Los resultados del presente estudio indican que el plagio accidental puede ser reducido a través del i_map. Estudios previos que involucran el uso de esta estrategia también muestran resultados similares a los aquí registrados (Emerson, Stevens y Muirh, 2008).

Como ha sido establecido por otros autores (Emerson, Stevens y Muirh, 2008; Walden y Peacock, 2008), el i_map tiene múltiples beneficios pedagógicos para los estudiantes que van más allá de la prevención del plagio. Así, en este estudio, también fueron observados dichos beneficios en los ensayos de los estudiantes, como ser: mejoramiento en la coherencia de transición de un párrafo a otro, información delimitada y pertinente al tema planteado y mejora en la contextualización de la temática abordada. Estos resultados fueron observados en esta investigación, más no fueron medidos, por lo que sugerimos sean considerados en estudios futuros que tengan como fin ahondar o evaluar en el mejoramiento de otras habilidades o beneficios proporcionados por esta estrategia.

El i_map mostró ser la estrategia más efectiva en la prevención del plagio en comparación a los talleres de paráfrasis y el equipo control. Como establecido por Holt (2012), los procesos educativos, particularmente el reforzamiento en las habilidades de paráfrasis, previenen el plagio; así era de esperar una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de plagio de los estudiantes del equipo control y el de los talleres de paráfrasis y citas. Sin embargo, dicha diferencia no fue registrada entre estas dos estrategias, indicando que sólo el reforzamiento en paráfrasis y citas textuales puede no ser suficiente para prevenir el plagio académico. Algunas de las limitaciones de este estudio se enmarcan en la dificultad de dar seguimiento a cada uno de los participantes, debido a los retiros o abandonos de algunos estudiantes en los espacios pedagógicos. Se sugiere que estudios futuros sean desarrollados con espacios pedagógicos de mayor número de estudiantes.

Como fue establecido en los resultados, los estudiantes perciben el plagio académico como un delito, por lo tanto, es importante establecer por qué éste es un acto deshonesto y no únicamente condenarlo. A pesar de que los estudiantes tienen esta percepción y que algunos de ellos admitieron haber cometido plagio (41.2%), únicamente un bajo porcentaje (11.8%) afirmó recibir algún tipo de comunicación por parte del docente de haber incurrido en esta práctica. Lo anterior devela la necesidad de abordar y fortalecer estas temáticas no únicamente con los estudiantes, también con los docentes.

Con base a los i_map elaborados por los estudiantes, concluimos que es una herramienta útil no sólo para el estudiante, sino también para el docente, brindándole a éste una oportunidad para retroalimentar y reforzar las competencias de análisis, recolección y selección de información. Además, la prevención del plagio establece las bases para desarrollar el sentido de propiedad intelectual fortaleciendo las competencias de comunicación e investigación en los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

.....

American Psychological Association. (2010). Publication Manual of the American Psychological Association. Washington, DC 20002: American Psychological Association.

Beasley, D. J. (2004). The Impact of Technology on Plagiarism Prevention and Detection: Research Process Automation, a New Approach for Prevention. *Plagiarism: Prevention, Practice and Policies*, 1-11.

Bennett, R. (2005). Factors associated with student plagiarism in a post-1992 university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30:2, 137-162. Doi: 10.1080/0260293042000264244.

Berlinck, R. G. (2011). The academic plagiarism and its punishments - a review. *Brazilian Journal of Pharmacognosy*, 365-372.

Centro de escritura Javeriano. (2011). Normas APA sexta edición. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

Diez-Martínez, E. (2014). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 1-17. Obtenido de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_deshonestidad_academica_de_alumnos_y_profesores_su_contribucion_en_la_desvinculacion_moral_y_corrupcion_social.

Emerson, L., Stevens, S., & Muirhead, J. (2008). Information Maps: Supporting Students Through Their Research and Writing Processes. *Good Practice Publication Grant scheme AKO AOTEAROA*, 1-15.

Fintan, C., & Lancaster, T. (2001). Plagiarism issues for higher education. *VINE*, 31, 36-41. doi: 10.1108/03055720010804005.

Gulliver, J., & Tyson, G. A. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: a focus group study. *Studies in Higher Education*, 35:4, 463-481. Doi: 10.1080/03075070903096508.

Holt, E. A. (2012). Education Improves Plagiarism Detection by Biology Undergraduates. *Bio Science*, 62:6, 585-592. Obtenido de: <http://www.bioone.org/doi/full/10.1525/bio.2012.62.6.9>

Office of Science and Technology Policy. (2000, Diciembre 6). The Office of Research Integrity. Retrieved from <https://ori.hhs.gov/federal-research-misconduct-policy>

Online Writing Lab at Purdue University. (2013, Febrero 15). Quoting, Paraphrasing, and Summarizing. Retrieved from <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/563/1/>

Plagiarisma. (2010). Plagiarisma Duplicate Content Checker for Your Essay. Retrieved from <http://plagiarisma.net/>

Tomas M., S. M., & Smith, R. L. (2007). *Ecología*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A. ISBN: 978-84-7829-084-0.

Plagiarism . (2017, Mayo 18). Plagiarism . Retrieved from ¿What is Plagiarism?: <http://www.plagiarism.org/article/what-is-plagiarism>

Voelker, T. A., Love, L. G., & Pentina, I. (2011). Plagiarism: What Don't They Know? *Journal of Education for Business* (Walden & Peacock, 2008), 87:1, 36-41. doi: 10.1080/08832323.2011.552536.

Walden, K., & Peacock, A. (2006). The i_Map: a process-centered response to plagiarism. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 31:2, 201-214. doi: 10.1080/02602930500262510.

Walden, K., & Peacock, A. (2008). Economies of plagiarism: The I_map and issues of ownership in information gathering. En C. Eisner, & M. Vicinus, *Originatlity, imitation, and plagiaris / Teaching writing in the digital age* (págs. 133 - 145). The University of Michigan Press.

Walker, A. L. (2008). Preventing Unintentional Plagiarism: A Method for Strengthening Paraphrasing Skills. *Journal of Instructional Psychology*, 35, 387-395.

Enseñanza y evaluación del Álgebra en Honduras: concepciones y prácticas docentes

Teaching and assessment of Algebra in Honduras: teacher's conceptions and practices

Luis Armando Ramos Palacios*

luramosp@alumnos.unex.es

Luis Manuel Casas García**

luisma@unex.es

Resumen

La motivación para realizar esta investigación surge a raíz de los resultados presentados en los informes nacionales en cuanto al bajo nivel de rendimiento académico en Matemáticas que evidencian los estudiantes hondureños de los grados 7º, 8º y 9º de Educación Básica y por ello se pretende conocer los aspectos pedagógicos y las concepciones que tienen los docentes en relación con la enseñanza y aprendizaje del Álgebra en estos grados.

El estudio, de carácter descriptivo fue realizado mediante la aplicación de un cuestionario a 471 profesores que enseñan Matemáticas en centros educativos públicos y privados de las diferentes regiones del país. Los resultados obtenidos revelan información sobre las concepciones que tienen los profesores con respecto a los bloques temáticos de mayor dificultad para enseñar, el concepto de Álgebra y su importancia y la percepción que

* Docente del Departamento de Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

** Profesor de la Facultad de Educación, Universidad de Extremadura, España.

Recibido 29 de septiembre 2017/Aceptado 29 de octubre 2017.

tienen sobre su preparación para enseñar dicha materia. Indican además, elementos pedagógicos de interés como los recursos que utilizan los profesores, el tipo de actividades que proponen a sus estudiantes, la atención a ciertos estándares que deben ser enseñados en los grados en estudio, así como la percepción que tienen sobre las pruebas nacionales y sus respectivos informes de rendimiento académico.

Consideramos que los resultados obtenidos son de gran interés para las organizaciones vinculadas con los procesos de apoyo a la mejora del proceso educativo en Matemáticas y para todos los involucrados en el proceso educativo nacional a distintos niveles, por tanto, se sugiere que deben ser tomados en cuenta en los procesos de formación y capacitación de los docentes a nivel nacional.

Palabras Clave: *concepciones docentes, enseñanza-aprendizaje, evaluación, Álgebra*

Abstract

The motivation to carry out this research arises from the results presented in the national reports regarding the low level of academic achievement in Mathematics evidenced by the Honduran students of the 7th, 8th and 9th grades of Basic Education and it is therefore intended to know the pedagogical aspects and the conceptions that the teachers have in relation to the teaching and learning of Algebra in these degrees.

The descriptive study was carried out by applying a questionnaire to 471 teachers who teach Mathematics in public and private educational centers of the different regions of the country. The results obtained reveal information about the conceptions that teachers have regarding the most difficult subjects to teach, the concept of Algebra and its importance and the perception that they have about their preparation to teach this subject. They also indicate

pedagogical elements of interest such as the resources used by teachers, the type of activities they propose to their students, attention to certain standards that must be taught in the grades under study, as well as the perception they have about national tests. and their respective academic performance reports.

We consider that the results obtained are of great interest for organizations linked to the processes of support for the improvement of the educational process in Mathematics and for all those involved in the national educational process at different levels, therefore, it is suggested that they should be taken in account in the processes of training and training of teachers at the national level.

Keywords: *teacher's conceptions, teaching-learning, assessment, algebra.*

Introducción

En el presente artículo se presenta una síntesis de una parte del trabajo de investigación relacionado con la enseñanza de Álgebra en la Educación Secundaria de Honduras. Pretende dar a conocer las principales concepciones que sobre este tema tienen profesores hondureños que enseñan Matemáticas en los grados del tercer ciclo de la Educación Básica, así como aspectos relacionados con el proceso de evaluación de desempeño académico que se realiza cada año en el país.

Presentamos un resumen de aspectos pedagógicos que describen algunas características importantes de los profesores participantes relacionados con el grado de dificultad para enseñar los bloques de las Matemáticas, concepto e importancia del Álgebra, recursos que utilizan y actividades que proponen a los estudiantes y una valoración sobre los conocimientos didácticos y de contenido que manifiestan tener los profesores seleccionados para la enseñanza del Álgebra en secundaria.

Métodos y Materiales

De acuerdo a los datos de la Dirección General de Currículo y Evaluación (DGCE) de la Secretaría de Educación de Honduras (DGCE, comunicación personal, 12 de agosto de 2017), la cantidad de docentes que enseñan Matemáticas en el Tercer Ciclo y nivel medio es de 4452, de los cuales 2886 (el 65%) son especialistas y 1556 (el 35%) no tienen la especialidad en la materia. De esta manera, la población sujeta a estudio está formada por 4452 profesores de los cuales se accedió una muestra de 471 profesores en servicio de 17 departamentos del país, que representan el 10,6% de la población. El objetivo fue consultar a la mayor cantidad posible de profesores de Matemáticas de Honduras que trabajasen en los grados en estudio y que proviniesen de diferentes regiones del país, con diferente formación y de diferentes tipos de centros educativos.

Por otra parte, los datos oficiales de matrícula total de estudiantes, publicados por la Secretaría de Educación de Honduras, en el Tercer Ciclo se atiende un total de 400845 estudiantes, y en Educación Media (Bachilleratos) 250962 que hace un total de 651807 (SE, 2017; Educación, 2016b). De ahí que los docentes participantes en este estudio atienden un total de 90833 estudiantes lo que representa un 14% del total de estudiantes matriculados.

Se utilizó un cuestionario compuesto por 48 ítems, algunos de ellos tomados de los cuestionarios de Gil y Rico (2003) y de Usiskin (1998) para investigaciones similares. El cuestionario utilizado se organizó en 3 secciones que se describen a continuación:

- Datos personales. El objetivo es conocer detalles personales tales como género, formación académica, tipo de centro en el que trabaja, cantidad de estudiantes que atiende, tipo de centro educativo con su ubicación geográfica.

- Concepciones sobre la enseñanza del Álgebra. Esta sección contiene en total 22 ítems, los primeros 5 destinados a indagar sobre la concepción que tienen los docentes acerca de la dificultad de enseñar los diferentes bloques de Matemáticas, para poder conocer el grado de dificultad que asignan a la enseñanza y aprendizaje del Álgebra. Los 17 ítems restantes están orientados a que los profesores expresen su concepción sobre el Álgebra, la importancia de estudiarla en estos grados, aspectos didácticos y de contenido de los docentes para enseñar la materia, y conocer la opinión sobre las evaluaciones estandarizadas o pruebas de fin de grado que aplica la Secretaría de Educación. Para ello Se utilizó una escala Likert de 6 puntuaciones o categorías donde 1. *Muy en desacuerdo*, 2. *En desacuerdo*, 3. *Algo en desacuerdo*, 4. *Algo de acuerdo*, 5. *De acuerdo* y 6. *Muy de acuerdo*. Para los análisis de los resultados obtenidos, agrupamos las puntuaciones 1, 2 y 3 con la etiqueta “*En desacuerdo*” y las puntuaciones 4, 5 y 6 con la etiqueta “*De acuerdo*”.
- La práctica de la enseñanza del Álgebra. Esta sección del cuestionario busca indagar sobre el conocimiento del contenido y aspectos didácticos relacionados con la enseñanza del Álgebra, pues interesa conocer la forma de preparación de clases, los recursos que utilizan y las actividades, relacionadas con los estándares de Álgebra, que proponen a sus estudiantes. La sección está formada por 26 ítems de escala Likert de 6 puntuaciones donde 1 *es Nunca*, 2. *Casi nunca*, 3. *Raras veces*, 4. *Algunas veces*, 5. *Casi siempre* y 6 *Siempre*. Para facilitar el análisis agrupamos las puntuaciones 1 y 2 que corresponden a “*Nunca*”, 3 y 4 a “*Pocas veces*” y las puntuaciones 5 y 6 a “*Siempre*”.

El cuestionario completo fue sometido a un proceso de validación de contenido y a un análisis de fiabilidad o consistencia interna. En primer lugar, fue revisado por 11 docentes de Matemáticas, con amplia experiencia en los grados de 7º, 8º y 9º quienes expresaron estar de acuerdo con los ítems planteados. El cuestionario fue aplicado en contextos académicos de reuniones de profesores como el proceso de

la Olimpiada Hondureña de Matemáticas en su fase departamental, jornadas de capacitación docente dirigidas por el Departamento de Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en distintas regiones del país, así como visitas a centros educativos que son referentes en ciertos departamentos, por ser los de mayor cantidad de estudiantes.

Una vez aplicado el cuestionario, los datos se analizaron utilizando el software estadístico SPSS versión 21.0. El cálculo de la consistencia interna a través del Alpha de Cronbach, refleja los valores que se muestran a continuación:

Tabla 1
Valores de fiabilidad para cada sección del cuestionario

Sección	Alpha de Cronbach	Número de ítems
Concepciones sobre la enseñanza del Álgebra	0,832	22
La práctica de la enseñanza del Álgebra	0,748	26
Total	0,812	48

Nota: Estos valores de fiabilidad encontrados son considerados, por la mayoría de los investigadores, de confiabilidad aceptable (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Discusión Teórica

Desde inicios del siglo XXI, el Sistema Educativo hondureño inició una reforma que implicó el diseño de un nuevo currículo que refleja su estructura y que sirve de marco para materializar las aspiraciones de la sociedad en cuanto al tipo de hombre y mujer que requiere (Educación, 2003). En la búsqueda de la implementación del nuevo Currículo Nacional se genera, en el año 2005, una propuesta de estándares educativos enfocados principalmente en las áreas de español y Matemáticas para los grados de 1º a 6º que luego se amplió hasta el 9º grado.

En el documento oficial de estándares educativos para el Sistema Educativo hondureño se definen los estándares como objetivos educativos que señalan lo que los alumnos tienen que saber (conocimientos) y saber hacer (destrezas), independientemente de su contexto geográfico, cultural o social (Educación, 2005), y fueron diseñados con la idea de que sirviesen de guía y orientasen la labor educativa, en todos los grados de Educación Básica (1º a 9º) y en las evaluaciones de rendimiento académico.

Las evaluaciones de rendimiento académico a las cuales nos referimos corresponden a las pruebas de fin de grado (PFG) o pruebas estandarizadas, aplicadas a una muestra nacional en el mes de noviembre de cada año las cuales consisten en una serie de preguntas de selección única que evalúan contenidos descritos en los estándares educativos nacionales. Al respecto, el último *Informe Nacional de Desempeño Académico* publicado por la Secretaría de Educación revela que los resultados son particularmente críticos en el tercer ciclo (7º, 8º y 9º) en Matemáticas, dado que más del 90% de los estudiantes están en los niveles de aprendizaje de **“debe mejorar”** e **“insatisfactorio”** (Educación, 2017).

De acuerdo con la descripción de los niveles de desempeño utilizados para la interpretación de los resultados de las pruebas estandarizadas, los alumnos que están en el nivel **“debe mejorar”** demuestran tener conocimientos mínimos de los temas evaluados, mientras que los que están en el nivel **“insatisfactorio”** no demuestran tener los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para tener éxito en el siguiente grado (Educación, 2017). Estos bajos resultados han sido una constante en las últimas seis evaluaciones nacionales que se han realizado en la Educación Básica de Honduras, desde el año 2010 (Educación, 2017).

Al revisar los estándares educativos de Matemáticas, nos encontramos que en el Tercer Ciclo se hace énfasis en los contenidos del bloque de Álgebra y el *Informe Nacional de Rendimiento Académico* reporta niveles de aprendizaje que van de un 25% a un 39% de respuestas

correctas, lo que indica un desconocimiento casi completo de los contenidos que deben saber en cada grado. Es así como el Sistema Educativo hondureño presenta hoy el desafío de superar esos bajos y alarmantes niveles de aprendizaje en Matemáticas, por lo que conviene analizar alguna de las variables que hipotéticamente podrían estar influyendo en dichos resultados como las percepciones que tienen los profesores sobre su labor, sobre las acciones que realizan y sobre su formación profesional.

La formación académica de los profesores de Matemáticas que actualmente laboran en Educación Básica en el Sistema Educativo hondureño es variada. Así nos encontramos con profesores especialistas en Matemáticas graduados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) o graduados de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) a nivel de licenciatura; a profesores graduados de un programa especial de la UPNFM como licenciados en Educación Básica, orientados a atender las diferentes asignaturas de primero a noveno grado, pero no son especialistas en Matemáticas; profesores graduados de otras licenciaturas como Ciencias Naturales, Educación Técnica Industrial, Ciencias Comerciales, Ciencias Sociales, Educación Física, Pedagogía y otras, así como ingenieros de diferentes ramas. Es así que independientemente de la formación académica, los profesores deben cumplir con lo establecido en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y en los estándares educativos para la enseñanza de las matemáticas.

Shulman (1986) distingue tres componentes básicos para la formación de un docente: el conocimiento del contenido de la disciplina por enseñar, el conocimiento de la didáctica específica y el conocimiento del estudiante. En el caso específico de Honduras, los contenidos a enseñar en el área de Matemáticas están declarados en el CNEB los cuales se organizan en los siguientes bloques de contenido: Números y Operaciones, Medidas, Geometría, Álgebra y Estadística. Los estándares educativos consideran el estudio del Álgebra desde los primeros grados de la Educación Básica, y en el tercer ciclo el 40% de ellos está orientado al bloque de Álgebra.

El National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), establece que la competencia algebraica es importante en la vida adulta, tanto para el trabajo como para la educación postsecundaria y remarca que todos los estudiantes deberían aprender Álgebra, que los alumnos de los niveles medios deberían aprender el Álgebra como un conjunto de conceptos y habilidades referentes a la representación de relaciones cuantitativas, y como una forma de pensamiento matemático para formalizar patrones, funciones y generalizaciones (NCTM, 2000).

Para Kieran (2004), el pensamiento algebraico puede ser interpretado como un acercamiento a situaciones cuantitativas que enfatiza los aspectos relacionales generales con herramientas que no son necesariamente letras o símbolos, pero que en última instancia puede utilizarse como apoyo cognitivo para introducir y sostener el discurso más tradicional del Álgebra escolar.

Debido al impacto del papel del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas es que múltiples investigaciones se han orientado a su formación, especialmente a aspectos relacionados con el pensamiento y el conocimiento del profesor y más específicamente a las concepciones y creencias como elementos determinantes en su práctica docente y de su papel en el aula (Thompson, 1992; Llinares, 1998, Gil y Rico, 2003).

De acuerdo a Thompson (1992), las metas que los maestros consideran deseables del programa de Matemáticas, los roles propios de los docentes en la enseñanza, el papel de los estudiantes, las actividades apropiadas de la clase, los enfoques pedagógicos, los procedimientos matemáticos legítimos y los resultados aceptables del proceso, forman parte de las concepciones del maestro sobre la enseñanza de las matemáticas.

En educación matemática las creencias son conocimientos subjetivos, convicciones generadas a nivel personal por cada individuo para explicarse y justificar muchas de sus decisiones y actuaciones en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Son parte del

conocimiento, pertenecen al dominio cognitivo y muestran formas simples de pensamiento, integran elementos afectivos, evaluativos y sociales, y presentan una fuerte estabilidad (INEE, 2012). Por ello, al estudiar concepciones sobre el significado del Álgebra nos encontramos trabajos, como el de Usiskin (1998), que plantea cuatro opciones de concebirla: como una generalización de la aritmética, como un estudio de procedimientos para resolver cierto tipo de problemas, como el estudio de las relaciones entre cantidades y como el estudio de estructuras. Todas estas opciones están sujetas a estudio desde la óptica de los profesores en cualquier contexto educativo.

El panorama expuesto ha motivado la realización de este trabajo de investigación que busca, desde la óptica de los profesores que enseñan Matemáticas en estos grados, conocer aspectos relacionados con la forma de preparar las clases, los recursos que utilizan, las principales actividades o tareas que proponen, la importancia de la enseñanza del Álgebra, la valoración de los conocimientos del contenido matemático, así como el conocimiento didáctico que poseen y su percepción acerca de la importancia de las pruebas fin de grado utilizadas para valorar el rendimiento académico de sus estudiantes. En concreto, se busca responder a preguntas como ¿Qué concepciones tienen los profesores sobre el grado de dificultad para enseñar el Álgebra y los diferentes bloques que conforman el currículo? ¿Cómo preparan las clases de Álgebra, qué recursos y actividades utilizan? ¿Qué concepciones tienen sobre el concepto de Álgebra y su importancia para los estudiantes? ¿Qué concepciones tienen sobre el proceso de evaluación fin de grado que aplica la Secretaría de Educación al final de cada año escolar?

Síntesis de Resultados

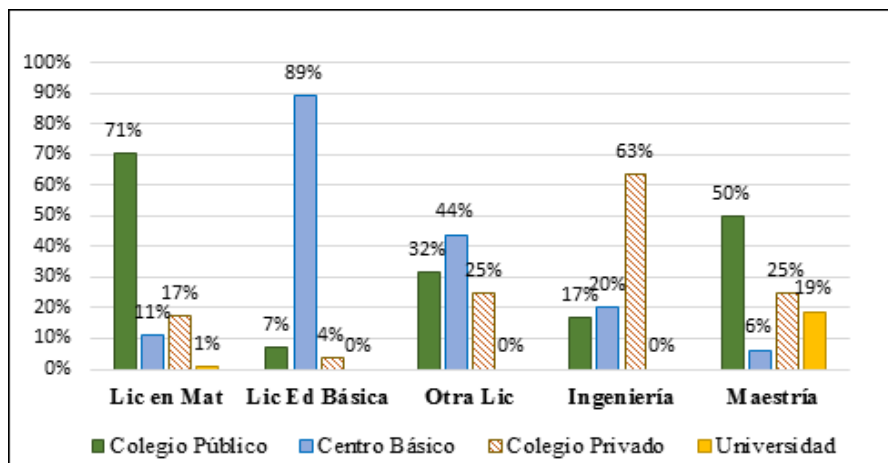
Una breve descripción de los datos nos muestra que, de los 471 profesores participantes en el estudio, el 58% son hombres; la experiencia docente de los participantes oscila entre 1 a 32 años con un promedio de 11,1 años. El porcentaje de profesores participantes de acuerdo a su formación académica se muestra a continuación:

Figura 1
Porcentaje de profesores participantes según formación académica



Otro aspecto de interés es el porcentaje de profesores por centro educativo donde trabajan según la formación académica, los datos obtenidos se muestran en la gráfica siguiente:

Figura 2
Porcentaje de profesores por centro de trabajo y formación académica



La gráfica anterior nos muestra que el 71% de profesores que tienen formación especializada en Matemáticas a nivel de licenciatura trabajan en los colegios públicos, mientras que los Centros de Educación Básica tienen apenas un 7% de profesores especialistas en Matemáticas, y en estos centros la enseñanza de las matemáticas está a cargo de licenciados en Educación Básica y profesionales con otra formación académica. El 50% de profesores con maestría trabajan en colegios públicos, los profesores con formación a nivel de licenciatura en Educación Básica trabajan en los centros básicos, mientras que el 63% de los ingenieros trabajan en colegios privados. Esta información resulta de interés dado que los últimos informes de rendimiento académico señalan que, en los tres grados del tercer ciclo, los niveles de desempeño de los estudiantes de los Centros de Educación Básica son ligeramente superiores a los de los colegios o institutos de educación media (Educación, 2015, 2016a, 2017).

Con respecto a las concepciones acerca del bloque de las Matemáticas que es más difícil de enseñarlos profesores consideran que son Álgebra y Geometría, seguido de Estadística y Medidas; y que el bloque con menor dificultad es el de Aritmética (Números y operaciones). En cuanto a las concepciones que tienen sobre el Álgebra escolar los resultados obtenidos muestran que el 74.4% de profesores de Matemáticas están de acuerdo en que el Álgebra es una generalización de la Aritmética y el 84.1% están de acuerdo que es el estudio de procedimientos para resolver cierto tipo de problemas. La mayoría de ellos (73.5%) están en desacuerdo de que es el estudio de estructuras matemáticas. Es importante también destacar que este estudio revela que más del 95% de los profesores encuestados tienen la concepción de que estudiar Álgebra es importante ya que es la base para estudios superiores y porque ayuda a desarrollar el pensamiento lógico.

Referente a las condiciones laborales de los docentes hondureños es bien conocido que un alto porcentaje de ellos trabaja doble jornada; cada jornada escolar es, en promedio, de 5 horas, lo cual hace que dispongan de tiempo limitado, sin embargo, los resultados obtenidos, muestran que más del 70% de los profesores siempre dedican tiempo

suficiente para preparar clases, buscar actividades motivadoras y de interés para sus estudiantes y para consultar los estándares y programaciones educativas.

En la enseñanza de las Matemáticas se documentan una gran cantidad de recursos para abordar ciertos temas, pese a esto, los resultados encontrados en este estudio nos dicen que más del 78% de los profesores participantes muy pocas veces o nunca utilizan juegos didácticos, programas o software educativos. Tal es el caso cuando enseñan temas relacionados con Álgebra para lo cual solo utilizan guías de ejercicios algorítmicos o repetitivos y las actividades propuestas en el libro de texto. Un 73,6% de profesores afirma que para la enseñanza de esta materia proponen únicamente problemas de la vida real, y muy pocos de ellos (17,9%) plantean a sus estudiantes problemas de alto grado de razonamiento.

En cuanto al tipo de actividades que los profesores proponen a sus estudiantes en los grados en estudio para conocer el nivel de cobertura que le dan a los estándares de Álgebra expresados en el Currículo Nacional Básico, y que por tal razón deben formar parte de los contenidos académicos que se abordan en las aulas de clases. Los resultados obtenidos evidencian lo siguiente:

Tabla 2
Tipo de actividades propuestas a los estudiantes de Séptimo Grado

Estándares 7º	Nunca	Pocas Veces	Siempre
Ejercicios básicos de comparar y ordenar números enteros, fracciones y decimales.	2,0%	24,9%	73,1%
Ejercicios complejos sobre comparación y orden que combine números enteros, fracciones y decimales.	5,6%	31,8%	62,6%
Resolver problemas de proporcionalidad directa que impliquen regla de tres.	3,6%	37,4%	59,0%

Continuación de la Tabla 2.....

Continuación de la Tabla 2.....

Resolver problemas de proporcionalidad inversa que impliquen regla de tres.	6,9%	38,1%	55,0%
Resolver problemas de la vida cotidiana que impliquen ecuaciones lineales en una variable con coeficientes racionales.	5,5%	23,8%	70,7%

Tabla 3

Tipo de actividades propuestas a los estudiantes de Octavo Grado

Estándares 8º	Nunca	Pocas Veces	Siempre
Operaciones básicas con polinomios.	1,1%	8,7%	90,3%
Problemas de la vida cotidiana utilizando porcentajes (menor que 1 y mayor que 100).	4,6%	24,1%	71,2%
El uso de la calculadora para encontrar el tanto por ciento de un número.	20,7%	36,7%	42,6%

Tabla 4

Tipo de actividades propuestas a los estudiantes de Noveno Grado

Estándares 9º	Nunca	Pocas Veces	Siempre
Resolver problemas que impliquen ecuaciones cuadráticas en una sola variable.	0,6%	12,7%	86,7%
Resolver problemas que impliquen la solución de un sistema de dos ecuaciones lineales en dos variables.	1,7%	12,2%	86,0%
Resolver problemas que impliquen inecuaciones lineales en una variable.	1,5%	15,7%	82,7%
Resolver problemas de la vida cotidiana usando funciones lineales.	3,3%	19,4%	77,2%
Resolver problemas de tanto por ciento relacionado con descuentos e impuestos.	2,9%	14,5%	82,7%

Continuación de la Tabla 4.....

Continuación de la Tabla 4.....

Resolver problemas de tanto por ciento relacionado con interés simple y compuesto.	3,4%	15,1%	81,6%
--	------	-------	-------

Por otra parte, en relación con los criterios de los profesores sobre el conocimiento del contenido matemático y en particular del Álgebra, los conocimientos didácticos sobre la enseñanza del Álgebra y la necesidad de capacitación o actualización sobre estrategias didácticas en esta materia de acuerdo a su formación de especialización, este estudio revela que más del 90% de los licenciados en Matemáticas, los ingenieros y los profesores con grado de maestría afirman que están de acuerdo en que sus conocimientos matemáticos y didácticos son suficientes para enseñar Álgebra en los grados del tercer ciclo. Mientras que entre 22 y 30 % de los licenciados en Educación Básica y de otra formación, afirman no tener los conocimientos de contenido ni didácticos requeridos para enseñar Álgebra en estos grados.

Una parte de la justificación de este trabajo de investigación está relacionada con los resultados de las evaluaciones de fin de grado, mediante pruebas estandarizadas que se aplican en Educación Básica de Honduras, la opinión de los profesores encuestados refleja que el 71. 6% están de acuerdo en que estas son muy útiles. Con respecto a lo anterior el 73.1% de los profesores están de acuerdo que estas pruebas les ayudan a mejorar su labor, el 65% de ellos considera que el contenido de las pruebas corresponde con lo que ellos enseñan, un 54.4 % están de acuerdo que los ejercicios propuestos son más difíciles que los trabajados en clase y un 67.4% de los docentes revela que los informes sobre el rendimiento en estas pruebas los orientan para mejorar la planificación de sus asignaturas. Un dato que merece atención es que para el 84.6% de los profesores las pruebas son contestadas sin interés por los estudiantes.

El estudio revela que algunos estándares correspondientes al bloque de Álgebra “Nunca” o “Pocas veces” son enseñados por un porcentaje de profesores, en algunos casos este porcentaje va del 30% al 50%. Este resultado guarda relación con la opinión que sobre las pruebas nacionales de evaluación tiene el 35% de los profesores, que consideran que no corresponden a lo que realmente se enseña.

Conclusiones

Los profesores participantes en este estudio, que enseñan Matemáticas en el tercer ciclo de Educación Básica y en Educación Media de Honduras, tienen la concepción de que los bloques de mayor dificultad para enseñar son Geometría y Álgebra, concepción que está respaldada por los bajos niveles de aprendizaje, reportados en estos bloques, en los informes de rendimiento académico publicados desde 2010.

La concepción que sobre el Álgebra tienen los profesores, como una generalización de la Aritmética, está respaldada con el nivel de importancia que le asocian a este bloque ya que para la mayoría de ellos estudiar Álgebra ayuda a reforzar la Aritmética y a desarrollar el pensamiento lógico. De ahí que para el 95,4% de los profesores estudiar Álgebra es importante porque es la base para estudios superiores, si bien es cierto que a nivel de bachillerato y universidad las matemáticas tienen un fuerte componente algebraico, esta visión compromete el sentido utilitario y práctico del Álgebra en el tercer ciclo de Educación Básica como una herramienta importante para resolver problemas de la vida cotidiana.

La información brindada por los profesores participantes sobre los recursos utilizados para enseñar los contenidos algebraicos nos revela que prevalece el uso de guías de ejercicios considerados como algorítmicos, el libro de texto y muy poco o nada se proponen problemas que exigen alto grado de razonamiento, esta información ubica a los estudiantes hondureños en un perfil muy bajo de cara a participar en pruebas internacionales como PISA que proponen problemas orientados a los diferentes niveles de demanda cognitiva.

El porcentaje de profesores que manifiestan no utilizar recursos tecnológicos para la enseñanza del Álgebra agrega un desafío: el de procurar una formación docente que asegure el uso eficiente de los recursos tecnológicos disponibles que, en el caso de Honduras, el acceso a ordenadores y conexión a Internet, es cada vez mayor. Al

respecto, el NCTM (2000) recomienda el uso de nuevas tecnologías como calculadoras y ordenadores ya que son herramientas para procesar información en la investigación y resolución de problemas.

El poco valor que muchos profesores le otorgan a las pruebas nacionales de evaluación y sus respectivos informes que, a pesar de la amplia trayectoria de las prácticas de evaluación con pruebas estandarizadas que se aplican en Honduras desde el año 2007, aún no las consideran útiles, ya que son del criterio que las pruebas no corresponden a lo que se enseña, que proponen problemas de mayor dificultad que los abordados en clase y algo muy delicado es que afirman que son contestadas sin interés por los estudiantes.

Desde nuestra perspectiva y ante los resultados obtenidos en el presente estudio se proponen dos elementos que podrían ayudar a mejorar la enseñanza aprendizaje de las matemáticas: 1) Fortalecer la formación inicial y permanente de docentes a fin de asegurar que tengan los conocimientos básicos del contenido a enseñar, así como los conocimientos didácticos y 2) Proponer una evaluación general del currículo de Matemáticas que asegure un adecuado alineamiento o coherencia entre los estándares de contenido, los libros de texto y las evaluaciones.

Referencias Bibliográficas

.....

Educación, Secretaría de (2003). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica*. Tegucigalpa, Honduras: SE.

Educación, Secretaría de (2005). *Estándares Educativos Nacionales Español y Matemáticas 1ro a 11mo grado*. Tegucigalpa: SE.

Educación, Secretaría de (2011). *Estándares Educativos Nacionales Español y Matemáticas 1ro a 11mo grado*. Tegucigalpa.

Educación, Secretaría de (2015). *Informe de Rendimiento Académico Español y Matemáticas 1ro a 9no grado 2014*. Tegucigalpa: SE.

Educación, Secretaría de (2016a). *Informe Nacional de Rendimiento Académico 2015, Español y Matemáticas 1ro a 9no grado*. Tegucigalpa: SE.

Educación, Secretaría de (2016b). *Sistema Educativo Hondureño en Cifras: Período académico 2015*. Tegucigalpa: USINIEH.

Educación, Secretaría de (2017). *Informe Nacional de Desempeño Académico: Español y Matemáticas 1ro a 9no grado 2016*. Tegucigalpa: SE-Proyecto MIDEH.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill. Quinta Edición.

Gil, F., & Rico, L. (2003). *Concepciones y Creencias del Profesorado de Secundaria sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*. *Enseñanza de las Ciencias* 21(1), 27 - 47.

INEE. (2012). TEDS-M, *Estudio Internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los Maestros*. Informe Español. Madrid: MECD.

Kieran, C. (2004). *Algebraic Thinking in the Early Grades: What Is It?* The Mathematics Educator, Vol. 8, No. 1, 139 - 151.

Llinares, S. (1998). *Aprender a enseñar matemáticas en la enseñanza secundaria: Relación Dialéctica entre el conocimiento teórico y práctico*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 32, 117 – 127

NCTM. (2000). *Principios y Estándares para la Educación Matemática*. Sevilla: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales.

SE. (2017). Estadísticas Educativas Honduras 2016. Obtenido de SACE: <https://sace.se.gob.hn/reportes/sace/matricula/>

Shulman, L.S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15(2), 4 -14

Thompson, A. (1992). *Teachers 'beliefs and conceptions: a synthesis of the research*. In D. Grouws, Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 127-146). New York: MacMillian Publishing Company.

Usiskin, Z. (1988). *Conceptions of algebra and uses of variables. The ideas of algebra, K – 12*. Chicago: Vol 8, 19.

OECD. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*.

París, Francia: Publishing, OECD, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

Enseñanza de la Prehistoria en primaria: análisis de los esquemas mentales sobre el origen del ser humano en estudiantes de sexto curso¹

Teaching of Prehistory in primary: analysis of the mental schemas on the origin of the human being in sixth-year students

Cristhian Abate Flores*
abaflo08@gmail.com

Resumen

.....

La Teoría de la Evolución es considerada como una revolución en el pensamiento científico, así como uno de los pilares para el entendimiento de la ciencia moderna, por ello, la importancia y el impacto que los conocimientos derivados de esta teoría pueden tener en la sociedad como un eje fundamental en el estudio de cualquier incursión académica, por ende, en

el presente estudio, se analizan los conceptos nucleares de 161 estudiantes de sexto curso de la ciudad de Badajoz, sobre el origen del ser humano en la Prehistoria, utilizando test de tipo mapa cognitivo, se aprecian tres esquemas: creacionista - evolucionista - mixto, y la predilección de los estudiantes por los modelos de carácter religioso ante los científicos.

¹ Este estudio es parte de los resultados del trabajo de fin de Máster: "La enseñanza de la Prehistoria en la educación primaria: análisis de contenido, de libros de texto y estructuras mentales en relación con el origen del ser humano" para la obtención del Máster en Investigación de la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, Universidad de Extremadura, España.

* Investigador Independiente/ Estudiante postgrado Universidad de Extremadura, España
Recibido 11 de agosto 2017 / Aceptado 20 de octubre 2017.

Palabras Clave: *Teoría de la Evolución, Creacionismo, Diseño Inteligente, Conceptos Nucleares.*

Abstract

The Theory of Evolution is considered as a revolution in scientific thinking, as well as one of the pillars for the understanding of modern science; thus, the importance and the impact that the knowledge derived from this theory can have in society are fundamental axis in the educational systems. Therefore, in the present study, the nuclear concepts of 161 students of the sixth year of the city of Badajoz are analyzed about the origin of the human being in Pre-history, using a cognitive map type test, three schemes were observed: creationist - evolutionist - mixed, and the students' predilection for models of religious character before scientists.

Keywords: *Theory of Evolution, Creationism, Intelligent Design, Nuclear Concepts.*

Introducción

La educación primaria es parte fundamental en el desarrollo intelectual y personal del individuo, ya que forma parte de lo que algunos autores (Van Lieshout, 1986, pp. 122-124) llaman "hechos vitales normativos" de carácter social o cognitivo, estos implican tareas de desarrollo y formación, las cuales constituyen la submuestra de todas las labores que una persona plena deba dominar a lo largo de su vida, es decir, la formación integral del sujeto.

A demás de ello, la escuela primaria induce al sujeto en los procesos de enseñanza, donde convergen las historias y experiencias de cada uno, así como el contenido de carácter científico y sistemático, dichos contenidos, tienen una complejidad propia dentro de la escuela

primaria, ya que entra en juego un tridente de carácter conceptual: 1) El “saber genético puro” concebido de las ramas científicas. 2) El “saber digerido” y transmitido por el maestro. 3) Lo que percibe el estudiante. Por esta gran complejidad científica y por la iniciación de saberes formales se justifica el estudio de algunos contenidos en primaria que requieren de mucha atención (Shubauer-Leoni, 1986, pp. 103-106).

Dentro de esos contenidos complejos y polifacéticos, se encuentra La Teoría de la Evolución, la cual, además de esa peculiaridad de complejidad es fundamental en el estudio de la ciencia moderna. Al respecto Fernández y San José (2007) afirman que “Comprender el mecanismo evolutivo permite acceder a otros conceptos tales como las taxonomías, los ecosistemas o el flujo de materia y energía en los mismos. Además, el disponer de un marco conceptual correcto sobre la Evolución y la herencia genética, permite a los alumnos entender los últimos avances en el campo de la biotecnología” (p. 130). En este sentido, cabe agregar no solamente el área de las Ciencias Experimentales, también podría decirse que el comprender esta teoría, ayuda a concebir conceptos de áreas de las Ciencias Sociales, como los procesos de humanización, evolución del hombre y mujer modernos, y la cultura que hoy conocemos.

Cabe resaltar, que en paralelo a la importancia que implica comprender dicho conjunto de saberes, radica la complejidad que requiere su enseñanza y aprendizaje, esto demostrado en varios trabajos realizados desde la línea de las ideas alternativas en la escuela secundaria (Carrascosa, Furió y Solbes, 2006, pp. 66-68, ver también, Jiménez, 1989, 2004; Fernández y San José 2007) que colocan al estudio de la Teoría de la Evolución y sus derivaciones como una idea alternativa de núcleo fuerte; otros trabajos realizados desde el análisis de los libros escolares relacionados a la Teoría de la Evolución demuestran la presencia de conceptos erróneos que fortalecen el núcleo de las ideas alternativas relacionadas a este tema y por ende la obstaculización en la enseñanza de la ciencia en la escuela (De la Gandara, Gil & San Matín, 2002, pp. 311-313, ver también, De la Gandara, 1999).

Las pretensiones de este estudio, en relación con lo que se ha planteado en párrafos anteriores, es un acercamiento al estado del concepto sobre el origen del ser humano en primaria, partiendo de la aplicación de instrumentos de tipo mapa cognitivo a 165 estudiantes de sexto grado en 7 diferentes escuelas, esto para analizar sus esquemas mentales en torno al tópico de interés, para ello se emplearon los supuestos de la Teoría de Núcleos Conceptuales (en adelante TCN).

Métodos y Materiales

.....

Este estudio corresponde a una sección del trabajo de fin de Máster sobre el tratamiento del origen del ser humano en primaria, dicha fase es cuantitativa, con un diseño descriptivo y con una muestra por conveniencia. En esta unidad se decidió la construcción de estructuras cognitivas utilizando como modelo el tipo de organización de los mapas cognitivos de “pregunta de enfoque y estancamiento” los cuales consisten en que el estudiante parta de una pregunta “foco” para la elaboración de su esquema mental, mientras que el segundo consiste en proporcionarle al estudiante una lista de conceptos para la elaboración de un esquema² (Novack y Cañas, 2006, sección de Parking Lot & Expert Skeleton Maps).

En el Procesamiento de los datos se utilizó solamente el modelo de representación de los esquemas mentales de Novack³, donde no se estimó la jerarquía de los conceptos, sino el recuento de las relaciones entre un concepto con otro, así, para la producción de los núcleos conceptuales, se realizó un recuento de las combinaciones usadas por esquema en relación con el total de combinaciones posibles de cada modelo (creacionista / evolucionista 21 combinaciones posibles, modelo mixto 59), aplicada en matrices binarias⁴, luego de ello, se eliminaron las frecuencias de uso débiles y se utilizaron las de

² Se puede apreciar un ejemplo del mapa cognitivo en la figura 2.

³ A diferencia de la Teoría de Mapas conceptuales, donde el conocimiento se ordena en categorías jerárquicas, aquí se considera la proximidad entre un concepto con otro, creando núcleos y periferias.

⁴ Se pueden observar algunos ejemplos de las combinaciones entre pares en las figuras 5 y 6.

porcentaje fuerte (>20% / 30%) para la construcción de los modelos mentales representados con el programa Gephi, donde los nodos representan conceptos y el grosor de las aristas, el porcentaje de las frecuencias.

Discusión teórica

.....

Representación de Redes Cognitivas: Teoría de Núcleos Conceptuales

La TCN, surge como una alternativa hacia algunas teorías tradicionales sobre la estructuración cognitiva y los esquemas de aprendizaje, principalmente aquellas que suponen una organización jerárquica y con tendencias a la complejidad a medida se desarrollen procesos de aprendizaje y adquisición de un mayor número de conceptos (Luengo, R., Casas, L., Masas, J., & Contreras J., 2014, sección de Introducción y de Fundamentos: la Teoría de los Conceptos Nucleares).

La TCN tiene como base, la estructuración del conocimiento a partir de metáforas relacionadas al posicionamiento geográfico, argumentadas bajo los supuestos extraídos desde las ciencias dedicadas a la educación y a los procesos cognitivos (Casas, Luengo, Canchado, & Torres, 2013, pp.2-3); la TCN abarca tres ejes fundamentales: 1) El conocimiento geográfico, 2) Los conceptos nucleares y 3) Las rutas de mínimo costo.

Dentro del conocimiento geográfico sobresalen tres etapas: a la primera de estas, se le conoce como “adquisición de hitos” ligado a la asociación de un nuevo concepto con las ideas previas o referencias cotidianas. A estos conceptos previos dentro de la TCN se les conoce como “hitos”, mientras que al conjunto de todos los conceptos - nuevos y previos – se les conoce como “las redes conceptuales”. Por su parte, la segunda fase es conocida como “el conocimiento de rutas” las cuales se entienden como las relaciones que hay entre todos los “hitos” (conceptos nuevos y previos), por último, “el conocimiento de conjunto” donde se integran todos los conocimientos del entorno, es decir, los conceptos, nuevos y previos, y las relaciones que existen entre ellos,

construyendo así *un mapa o una estructura cognitiva general* en referencia a un fenómeno en particular (Luengo, 2013, pp.17-20).

Otros de los fundamentos de la TCN, es el caso de las rutas de mínimo costo, estas tienen como fundamento experiencias investigativas sobre las redes cognitivas desde un diseño longitudinal realizadas por el grupo Ciberdidact⁵, dichas investigaciones contradicen en gran medida los supuestos de la Ciencia Cognitiva tradicional en los apartados de complejidad reciente, la cual plantea que a medida se posiciona de mayor número de conceptos, las redes cognitivas se hacen más complejas, sin embargo, los resultados de este grupo de investigación arrojan lo contrario, ya que, según estudios desde el área de las matemáticas, a medida el estudiante amplía su bagaje conceptual, su red se va haciendo menos compleja, dicho fenómeno, es explicado según los autores de esta teoría, bajo los parámetros de los supuestos de Eldeman sobre la selección de los grupos neuronales, la cual supone la activación de los circuitos neuronales más eficientes para el ahorro energético, eliminando los circuitos ineficientes, reduciendo la complejidad por la eficiencia; así sucede en las redes cognitivas, a medida el sujeto tiene un mayor panorama conceptual, solamente utiliza aquellos conceptos que le resulten más eficientes para llegar a una respuesta lógica y que satisfaga su necesidad (Luengo, 2013, pp. 20-21).

Teorías sobre el origen del ser humano

El cuestionamiento a la naturaleza de los seres y por qué existen las formas de vidas que hoy día conocemos, ha generado conflictos intelectuales a lo largo de la historia, así se podría decir que existen varias concepciones en cuanto al origen de la especie humana y de la vida en general; una basada en hechos científicos, otra en creencias religiosas y una concepción híbrida donde convergen los hechos científicos sin dejar fuera el sentir devoto, es por ello que los términos *evolución y creación* se tornan multifacéticos y convergen en algunos casos.

⁵ Este es el grupo de Investigación de la Universidad de Extremadura dedicada al estudio de la TCN.

Como ejemplo de lo anterior podemos decir que por un lado están los que creen en la evolución como un plan divino, un sentido teleológico, que creen que los cambios suceden porque alguien así lo diseñó (diseño Inteligente), también están los que piensan que los datos bíblicos son fenómenos literales, como la formación de la tierra en siete días o la creación de Adán y Eva por medio del barro (creacionistas), y los que solamente se basan en hechos científicos apoyados en los avances y aportaciones de ciencias como la Genética, Biología, Paleontología, Geología, etc. (Warnick, 2014, p. 56).

Las concepciones científicas tienen como fundamento elementos de las teorías de la evolución y de la genética moderna, convirtiéndose en lo que hoy día se conoce como *Síntesis Moderna* (Ministerio de Educación de la Nación, 2012). La evolución como proceso observable en la naturaleza se puede resumir en palabras de Corredor (2007) con las siguientes características:

...que las especies producen más prole de la que realmente puede sobrevivir y reproducirse, que esa capacidad de los organismos de sobrevivir y reproducirse es variable (que es lo que hoy en día conocemos como adaptabilidad o fitness diferencial) y finalmente, que la variación es heredable (p.37).

Por ende, el evolucionismo tradicional surge de dos líneas enmarcadas en las leyes biológicas, observables y experimentales de la sexualidad y en la adaptación al medio de las especies, esto en yuxtaposición con las demás posturas basadas en la inmutabilidad de las especies de una generación a otra.

Resultados

.....

Figura 1

Resultados de los esquemas mentales de los estudiantes de sexto grado en relacion al origen del ser humano

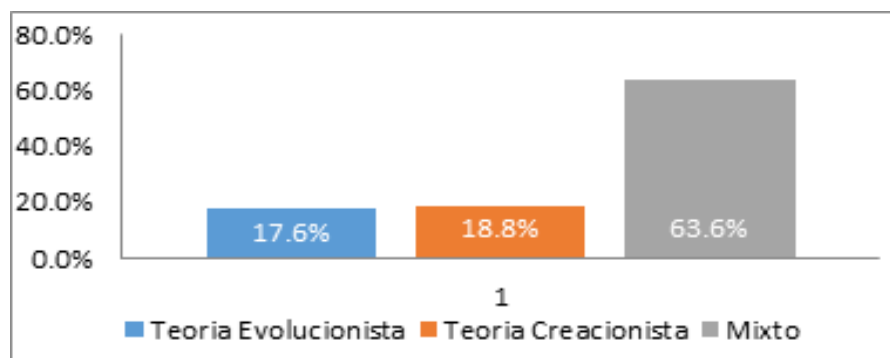


Tabla 1

Porcentajes de los esquemas mentales de niños de sexto de primaria en relacion al origen del ser humano

Esquema					
Teoría de la Evolución		Creacionismo		Diseño Mixto	
Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
29	17.6%	31	18.8%	101	63.6%

En la aplicación del test al total de la muestra (161 estudiantes) emergieron tres esquemas o modelos mentales sobre la concepción del origen del ser humano⁶, dichos esquemas se agruparon en función a la selección de palabras por parte de los estudiantes relacionadas a las dos categorías establecidas (creacionista – evolucionista), asicon la selección de palabras para la construcción del esquema mental, los

⁶ En las figuras 2, 5 y 6 se pueden observar ejemplos de los esquemas realizados por los estudiantes, donde se aprecian los tres tipos de modelos en función de la selección y combinación de palabras de cada categoría.

niños que combinaron conceptos creacionistas con evolucionistas representan el 60.84%, es decir, el esquema mixto, mientras los que solo usaron palabras creacionista son el 21.08%, el esquema con menos porcentaje es el evolucionista (18.07%).

Esquema de las estructuras creacionistas

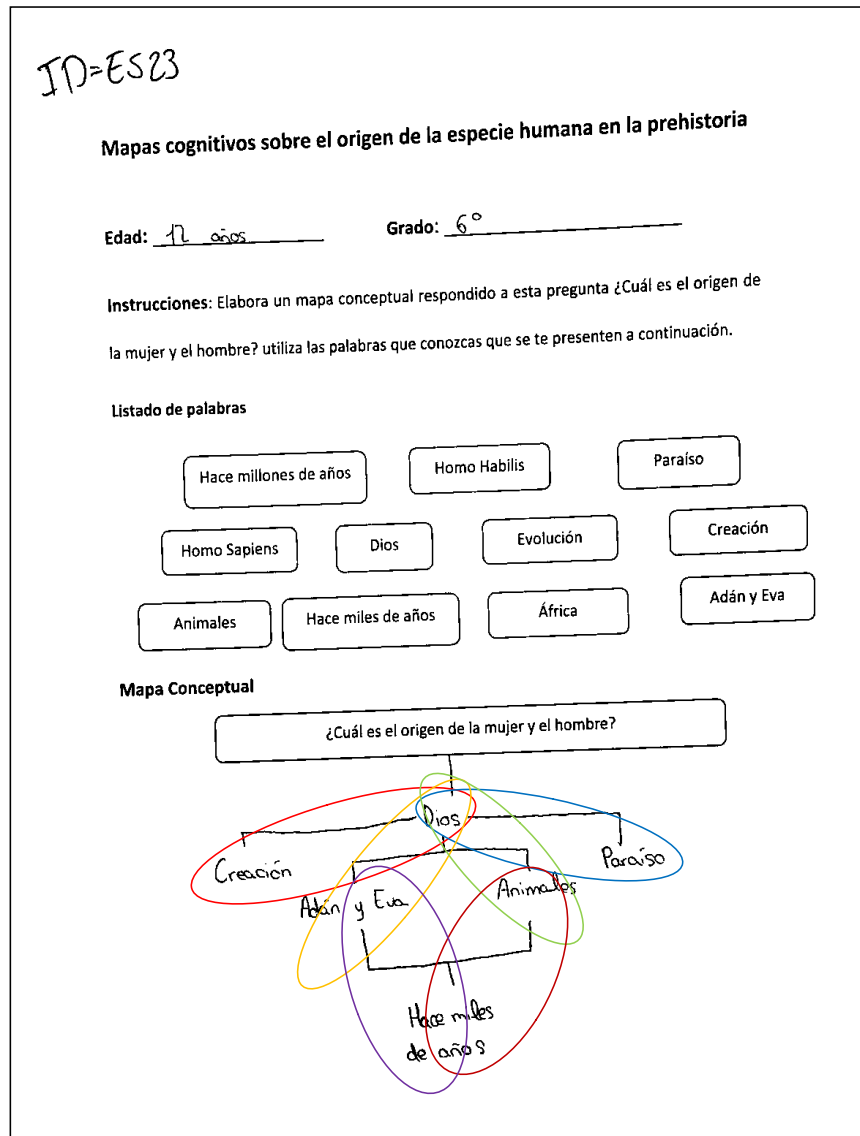
Para la elaboración del análisis de los Núcleos Conceptuales, se tomó en cuenta las relaciones existentes entre los siete conceptos que componen el listado creacionista (cuatro conceptos religiosos y tres neutrales), así, mediante el porcentaje de frecuencia de las combinaciones entre pares, se realizó un corte en el 20%, eliminando las relaciones menores a este porcentaje por considerarse débiles; la matriz binaria que sirvió para la obtención de los conceptos que conforman los núcleos conceptuales es la siguiente:

Tabla 2
Relaciones binarias entre los conceptos del esquema creacionista

	N1	N2	N3	C1	C2	C3	C4
N1		0%	3.2%	61.3%	9.7%	0%	12.9%
N2			3.2%	3.2%	6.5%	3.2%	3.2%
N3				3.2%	22.6%	9.7%	12.9%
C1					83.9%	6.5%	12.9%
C2						25.8%	64.5%
C3							45.2%
C4							

Nota: Factor de ponderación >20 % en Negrita. N1=Hace millones de años; N2= Hace miles de años; N3 = Animales; C1 = Dios; C2 = Creación; C3 = Paraíso; C4 = Adán y Eva.

Figura 2
Ejemplo de las seis relaciones del esquema de las estructuras creacionistas realizado por uno de los informantes



Nota: Las relaciones son: Dios – Creación = rojo / Dios – Paraíso = azul / Dios – Adán y Eva = amarillo / Dios – Animales = verde / Adán y Eva – Hace miles de años = morado / Animales – Hace miles de años = ocre

Los resultados sobre los conceptos nucleares y polares se presentan en la siguiente figura:

Figura 3

Estructura de los conceptos nucleares del esquema mental creacionista



Nota: En la representación de tipo red cognitiva, los nodos representan los conceptos utilizados y el grosor de las aristas es correlativo al número de relaciones dadas en los esquemas de los estudiantes.

Dentro del esquema presentado en la figura 3, se aprecia que el modelo mental de los estudiantes con un esquema creacionista es compuesto por seis conceptos, de los cuales, tres representan nodos polares (relación con dos conceptos): el concepto de Dios, el de Adán y Eva y Paraíso; el nodo nuclear (relación con más de dos conceptos) y alrededor del cual giran los demás nodos, es el concepto de creación, este se relaciona con Paraíso, Adán y Eva, y Dios.

Esquema de las estructuras evolucionistas

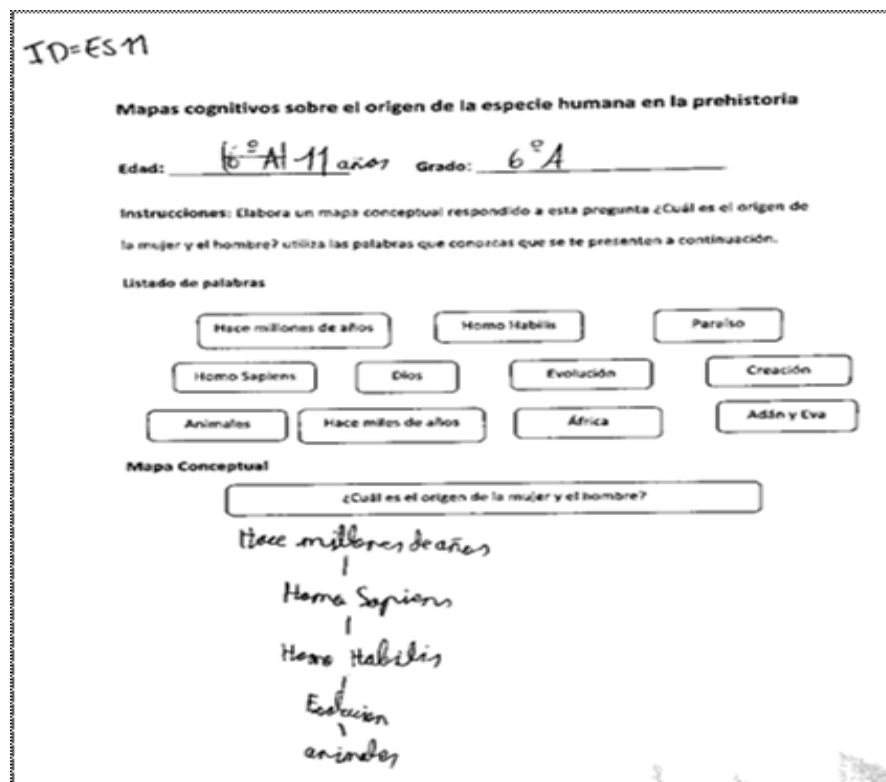
En el esquema evolucionista se realizó un corte en el 30% a diferencia del esquema creacionista donde se decidió hacer en el 20%, eliminado las relaciones menores a este porcentaje por considerarse débiles; la matriz binaria es la siguiente:

Tabla 3
Relaciones binarias entre los conceptos del esquema evolucionista

	N1	N2	N3	E1	E2	E3	E4
N1		3.4%	41.4%	24.1%	10.3%	31.0%	6.8%
N2			0.0%	3.4%	6.8%	6.8%	3.4%
N3				41.1%	13.8%	6.8%	6.8%
E1					38.0%	6.5%	3.4%
E2						58.6%	3.4%
E3						27.6%	3.4%
E4							

Nota: Factor de ponderación > 20 % en Negrita. N1=Hace millones de años; N2= Hace miles de años; N3 = Animales; E1 = Evolucion; E2 = Homo Habilis; E3 = Homo Sapiens; E4 = Africa.

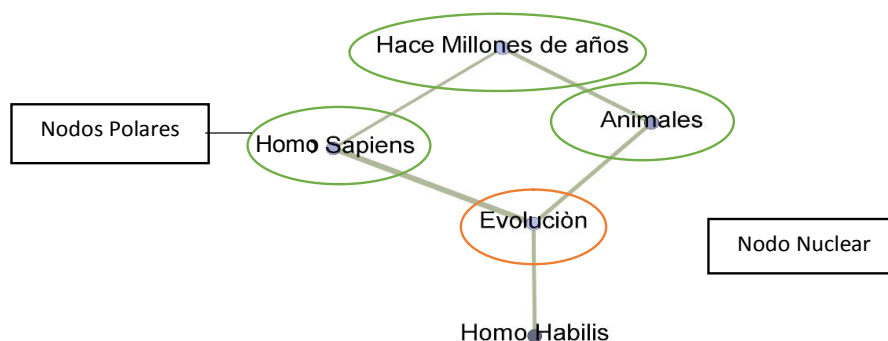
Figura 4
Ejemplo de una estructura mental de carácter creacionista de uno de los informantes



Los resultados sobre los conceptos nucleares y polares se presentan en la siguiente figura:

Figura 5

Estructura de los conceptos nucleares del esquema mental evolucionista



En esta figura 5 podemos apreciar que el concepto en el que gira el esquema, es el de evolución, el cual es nuestro concepto nuclear y se relaciona con los conceptos de Homo Sapiens, animales y Homo Habilis; los conceptos polares son: Homo Sapiens, animales y hace millones de años.

Esquemas de las estructuras mixtas

Para la elaboración del esquema mixto, se tomó en cuenta las relaciones existentes entre todos los conceptos (11 en total y 59 posibles combinaciones) y elaborando el corte entre las relaciones fuertes y débiles en el 20%; la matriz binaria que sirvió para la obtención de los conceptos que conforman los núcleos conceptuales es la siguiente:

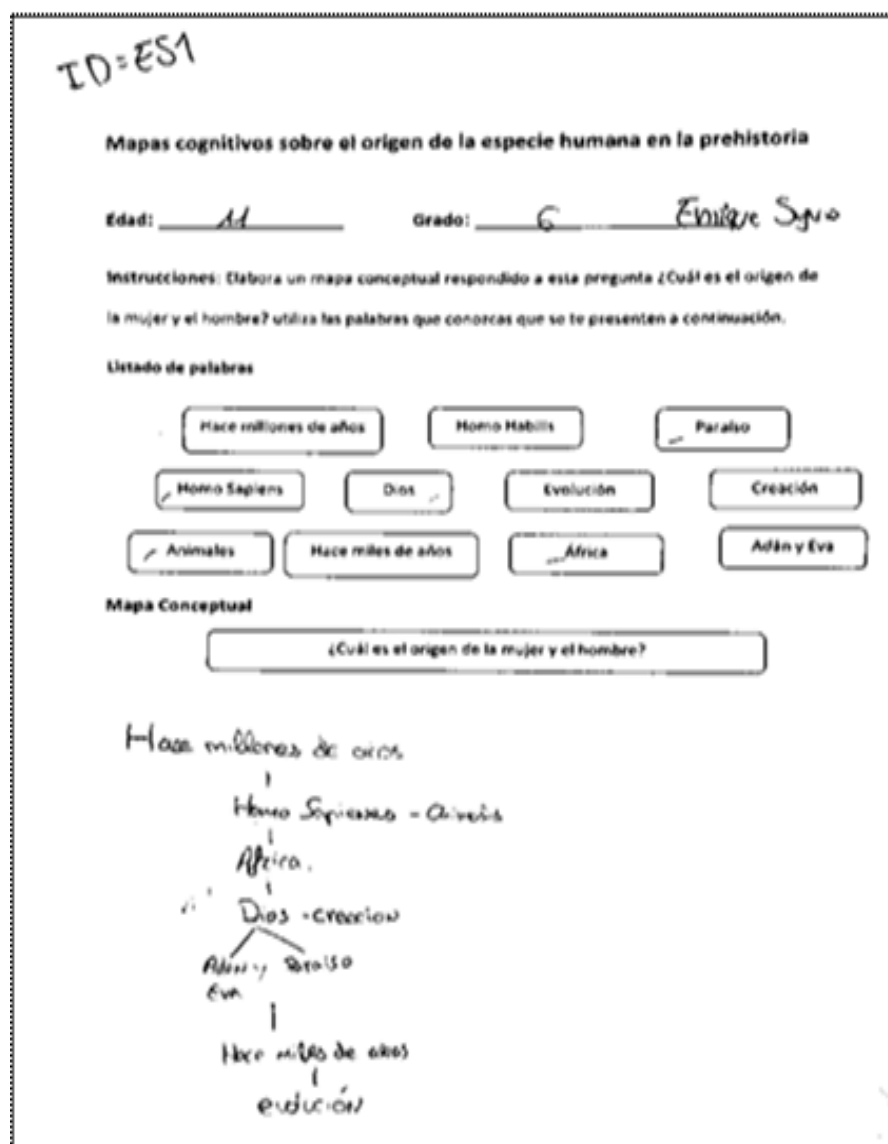
Tabla 4
Relaciones binarias entre los conceptos del esquema mixto

	N1	N2	N3	C1	C2	C3	C4	E1	E2	E3	E4
N1		0%	15.2%	43.2%	7.2%	4.5%	2.7%	8.1%	0.9%	9.9%	2.7%
N2			8.1%	7.2%	3.6%	4.5%	4.5%	7.2%	3.6%	2.7%	9.9%
N3				8.1%	20.7%	14.4%	15.3%	30.6%	3.6%	13.5%	9.9%
C1					54.0%	7.5%	15.3%	8.1%	1.8%	5.4%	3.6%
C2						26.1%	40.5%	12.6%	1.8%	3.6%	3.6%
C3							23.4%	7.2%	0.9%	2.7%	6.3%
C4								22.5%	0.9%	6.3%	9.0%
E1								22.5%	0.9%	6.3%	9.0%
E2									10.8%	23.4%	9.0%
E3										9.0%	2.7%
E4											4.5%

Nota: Factor de ponderación > 20 % en Negrita. N1=Hace millones de años; N2= Hace miles de años; N3 = Animales; C1 = Dios; C2 = Creación; C3 = Paraíso; C4 = Adán y Eva; E1 = Evolución; E2 = Homo Habilis; E3 = Homo Sapiens; E4 = África.

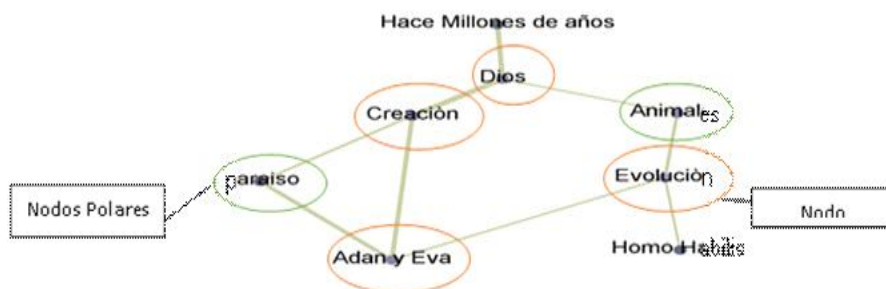
Figura 6

Ejemplo de una estructura mental de carácter mixto de uno de los informantes



El esquema elaborado a partir de la selección de dichas relaciones se muestra en la siguiente figura:

Figura 7
Estructura de los conceptos nucleares del esquema mental Mixto



En este esquema, se aprecia que la estructura mental de los niños con un tipo de pensamiento mixto respecto a nuestro tópico de interés, tienen cuatro conceptos nucleares que sirven como ejes de esquema, estos son: Adán y Eva, Evolución, Dios y Creación, cada uno de ellos relacionados a tres conceptos, mientras que los esquemas polares son dos, Paraíso y Animales, relacionados a dos conceptos cada uno.

Conclusiones

En los esquemas mentales se aprecia de manera contundente que los estudiantes que fueron parte de esta muestra tienen *tres modelos* asociados a la idea del origen del ser humano, dichos esquemas son: *el creacionista*, basado en los relatos bíblicos, *el evolucionista*, argumentado mediante pruebas científicas en el proceso evolutivo de las especies antecesoras al humano y *el mixto*, el cual se construye en función de argumentos científicos y religiosos. De estos esquemas, la mayoría de estudiantes tiene un modelo mental mixto (63, 6%), a este le siguen el esquema creacionista (18.6%) y por último el evolucionista (17.8%), dichos esquemas están acorde a lo que muchos teóricos llegan a concluir en las percepciones acerca del origen de la vida: Teoría Evolucionista, Creacionismo Tradicional y Diseño Inteligente (Warnick, 2014, p.56).

Dentro del esquema mixto, los estudiantes asocian una serie de conceptos al origen del ser humano, dentro de los cuales existe un núcleo conceptual estructurado de cuatro conceptos: Dios, Creación, Evolución, y Adán y Eva, dando a conocer una marcada estima de los conceptos religiosos sobre los científicos, ya que básicamente responde al proceso figurado en los relatos bíblicos, con la alteración que supone la incorporación del concepto de evolución, mientras que el núcleo polar lo componen los conceptos de Paraíso y Animales, así se entiende, que estos piensan que el origen del ser humano proviene de Dios, la creación, la evolución y Adán y Eva. Dichas ideas, quedan expuestas bajo los supuestos del Diseño Inteligente, donde existe una combinación entre los argumentos científicos y los religiosos, dándole una interpretación no literal a los relatos bíblicos, siempre una concepción religiosa (Betancur, 1999, pp. 229-232).

En *el esquema creacionista*, la concepción acerca del origen del ser humano está asociada fuertemente al concepto de creación, ya que este es el concepto nuclear asociada a otros conceptos polares como Dios, Paraíso, Animales, y Adán y Eva; dicho esquema tiene mucha coherencia con el relato bíblico, dado la naturaleza de la pregunta que se le hizo a los estudiantes, ya que en ambos casos, la respuesta comprende la misma lógica, donde la aparición de los primeros humanos, surge a través de la creación (Génesis 1:1-3,24-27).

Los dos esquemas, el mixto y el de la creación suponen casi el 80% de la población total del estudio. Estos tienen una concepción relacionada con los relatos bíblicos, ello, en coherencia con el tratamiento que se le da a este tópico dentro de la educación primaria, ya que, tanto en el currículo como en los libros de texto, existe mayor presencia de contenido ligado a la Religión Católica que a las Ciencias Sociales o las Ciencias Naturales (Abate &Montaña, 2017, pp. 53-57).

En el esquema evolucionista, la idea del origen del ser humano está ligada a la evolución como concepto nuclear, rodeada de conceptos como Homo Sapiens, animales y Homo Hábiles, teniendo una coherencia con los supuestos científicos que manifiestan los procesos

evolutivos de los seres vivos mediante la selección natural, adaptación al medio y la herencia genética (Ayala, 2009, pp. 103-111, ver también, Darwin 1859/1962, pp. 52-76).

Al analizar el esquema general de los estudiantes que representan esta muestra, se puede asumir que existe una relación fuerte a los argumentos de corte religioso al referirnos al origen del ser humano, ya que la asociación a dichos conceptos prevalece tanto en el esquema creacionista como en el mixto, por ende, al obtener poco contenido y disposiciones curriculares que la ciencia ofrece con respecto al tema sobre el origen de la especie humana, el vacío académico de esta interrogante es solventado por la vía religiosa, la cual se refleja en las estructuras mentales que tienen los estudiantes al respecto.

Recomendaciones

.....

En primera instancia, se aclara que las recomendaciones se harán dentro del contexto educativo hondureño, ya que la moción de esta publicación, análoga a la puesta en vista de los resultados, es, incentivar la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos científicos en Honduras en todos los niveles educativos, a lo que la metodología implementada en este estudio puede ser una referencia de bastante provecho.

En el caso español, se plantea una revisión al tratamiento pedagógico en conceptos de esta índole en los niveles inferiores del sistema educativo, ya que, a partir de los resultados de este trabajo y de otros referidos a ideas alternativas de la escuela secundaria, se manifiestan obstáculos que impiden la libre comprensión por parte de los estudiantes de los procesos evolutivos y sus derivaciones, por ende, investigaciones como estas y el replanteamiento al tratamiento de dicho concepto, mejorarían los resultados de comprensión científica.

Referencias Bibliográficas

Abate, C., & Montaña, J. (2017). *Tratamiento del origen del ser humano en Educación Primaria: Análisis del currículo, de libros de texto y estructuras mentales de los estudiantes*. (Trabajo de Fin de Master) Universidad de Extremadura, Badajoz. pp. 53-57.

Ayala, F. (2009). *Darwin y el diseño inteligente*. pp. 103-111. Bilbao: Ediciones mensajero.

Betancur, D. (1999). La controversia creacionismo - evolución. *Anuario de filosofía del derecho*, 16(1), pp. 229-232. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/142399.pdf>

Carrascosa, J. Furió, C. Solbes, J. (2006). Las ideas alternativas sobre conceptos científicos: tres décadas de investigación. *Revista Alambique*, 48(1) pp 66-68. Recuperado de <http://alambique.grao.com/revistas/alambique/48-viejos-temas-nuevos-enfoques/las-ideas-alternativas-sobre-conceptos-cientificos-tres-decadas-de-investigacion>.

Casas, L., Luengo, R., Canchado, M., & Torres, R. (2013). Una experiencia de representación del conocimiento en Educación Infantil mediante el uso de Redes Asociativas Pathfinder. *Revista de Educación a Distancia*, 36(1), pp. 2-3. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/233681>.

Corredor, V. (2007). Neodarwinismo y la Nueva Síntesis. En Rosa A, *Filosofía, Darwinismo y evolución*, p. 37. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Darwin, C. (2009) On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life. En Zulueta, A. (Trad.) *El origen de las especies por la selección natural*. Los libros de la Catarata. Madrid. pp. 52-76. (Trabajo original publicado en 1859).

De la Gandar, M. (1999). *La transposición didáctica del concepto de adaptación biológica*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

De la Gandara, M., Gil, M., & Sanmartí, P. (2002). Del modelo científico de adaptación biológica al modelo adaptación biológica de los libros de texto de enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de la Ciencia*, 20(2), pp. 303-314. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21814>

La Biblia: El libro del pueblo de Dios (s. f.) *Traducción Argentina*. (1990). Genesis 1:1-3, 24-27. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/vatican/es.html>.

Fernandez, J., & Sanjose, V. (2007). Permanencia de ideas alternativas sobre Evolución de las Especies en la población culta no especializada. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21(1), p, 130. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2427>

Jiménez, A. (1989). *Los esquemas conceptuales sobre la Selección Natural: Análisis y propuestas*. (Tesis Doctora). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Jiménez, A. (2004). El modelo de evolución de Darwin y Wallace en la enseñanza de la biología. *Alambique*, pp. 72-81. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39211930_El_modelo_de_evolucion_de_Darwin_y_Wallace_en_la_ensenanza_de_la_Biologia

Luengo, R. (2013). La Teoría de los Conceptos Nucleares y su aplicación en la investigación en la didáctica de las matemáticas. *Revista Iberoamericana de educación matemáticas*, 34(1), pp. 17-21. Recuperado de <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2013/34/archivo5.pdf>

Luengo, R., Casas, L., Masas, J., & Contreras J. (Septiembre, 2014). Índices de Nuclearidad (Completo y Reducido), como aportación a la Teoría de Conceptos Nucleares. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 4(1), Sección de Introducción y Fundamentos. La teoría de los Conceptos Nucleares, Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-98952015000300003

Novack, J; Cañas, A. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them, Technical Report IHMC CmapTools, Florida Institute for Human and Machine Cognition. (acceso: 10 de mayo del 2017). Recuperado de <http://cmap.ihmc.us/Publications/>

Shubauer-Leoni, M. (1986). El desarrollo cognitivo de los niños en la escuela primaria. La psicología del aprendizaje en las diferentes Situaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, 279 (1), pp. 103-106. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1986/re279.html>

Argentina. UNESCO, Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *La evolución biológica actualidad y debates*. pp. 22-24. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/48864546/la->

Van Lieshout, C. (1986). El aprendizaje y la enseñanza: Una parte del desarrollo. *Revista de Educación*, 279(1), pp. 122-124. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1986/re279.html>

Warnik, B. (2014). Fairness in Teaching Evolution in Public Schools. *Philosophical Studies in Education*, 45(1), p. 56. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043629>

Una propuesta analítica para el estudio de las comunidades académicas en el contexto de la institución universitaria

An analytical study proposal of academic communities in the context of the university

Elma Barahona Henry^{7*}
elma.barahona@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una estructura analítica para el estudio de la comunidad académica en el contexto de la institución universitaria. Articula dos perspectivas, una normativa en donde se definen a partir de la revisión teórica y empírica, los componentes estructurales de una comunidad como el trabajo académico, la libertad académica, el ethos académico y la cultura académica. Desde una perspectiva interpretativa interesa analizar cómo los

integrantes de una comunidad construyen su comprensión sobre los componentes estructurales definidos y la distancia existente entre la norma y la práctica. Finalmente, a partir de la articulación de los dos enfoques, se busca tener una comprensión integral de cómo se configuran los componentes estructurales en una comunidad académica que está inserta en una universidad que sigue un modelo profesionalizante.

⁷ Es trabajo forma parte de la tesis doctoral titulada “Configuración de comunidades académicas en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. El caso de Psicología, Medicina y Economía”, desarrollada en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. La autora agradece los aportes que han brindado en distintos momentos el Dr. Oscar Soriano y el Dr. German Moncada.

* Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Recibido 29 de septiembre 2017 / Aceptado 31 de octubre 2017.

Palabras Clave: *comunidad académica, perspectiva normativa, perspectiva interpretativa, componentes estructurales, universidad, trabajo académico, libertad académica, ethos académico y cultura académica*

Abstract

The aim of this paper is to present an analytical framework for the study of the academic community in the context of the university. Integrating two approaches, one policy where defined, from the theoretical and empirical review, the structural components of a community, such as: academic work, academic freedom, academic ethos and academic culture. Moreover, from an interpretative approach interested to analyze how members of a community build their understanding of the defined structural components. Finally, from the articulation of the two approaches, it seeks a comprehensive understanding of how the structural components are configured in an academic community, which is inserted into a university that follows a professionalizing model.

Keywords: *academic community, normative perspective, interpretative perspective, structural components, university, academic work, academic freedom, academic ethos and academic culture.*

Introducción

El estudio de las comunidades académicas es un tema de relevancia en la actualidad, por su responsabilidad en el cultivo de la ciencia, así como en la producción y validación de conocimiento a través del desarrollo de la investigación científica. Lo que se entiende por comunidad académica es una conceptualización compartida a nivel internacional, de ahí que la riqueza conceptual y metodológica se encuentra en las perspectivas desde donde se ha estudiado. Así pueden

identificarse trabajos en Antropología de la Ciencia (Becher, 2001), Sociología de la Ciencia (Bourdieu, 2003); Sociología de la Educación Superior (Clark, 1987,1997) e Historia de la Ciencia (Kuhn (1971, 1978), entre otros.

En este trabajo se propone una estructura analítica que articula dos perspectivas: una normativa y otra interpretativa de la ciencia. Este es así ya el objetivo es estudiar la presencia o ausencia de los rasgos distintivos de comunidades académicas en el contexto de la institución universitaria, que sigue un modelo de universidad profesionalizante y no un modelo de investigación, desde donde se ha hecho la mayoría de estos estudios.

La perspectiva “normativa” o “interpretativa” de la ciencia, suponen dos formas de análisis diferentes respecto al trabajo científico que se realiza dentro de una comunidad. Desde una perspectiva normativa se discute fundamentalmente sobre el *ser y deber ser* de esta particular forma de agrupación. El precursor de esta perspectiva fue Robert Merton (2002) quien en 1940, definió cuatro normas que deben regular el trabajo científico, siendo estas: el universalismo, comunismo, desinterés y escepticismo organizado.

En la perspectiva interpretativa, el objetivo se centra en comprender cómo las normas que rigen el trabajo científico son interpretadas al interno de una comunidad, y los factores externos que pueden influir, ya que se considera que el “aprendizaje científico debe ser tratado como un proceso activo de interacción y no como una situación en la que el novicio absorbe estructuras normativas pasivamente” (Law, & French, 1994, p. 54). Este proceso de interpretación se construiría a través de la *intersubjetividad*, la cual se concibe como el “intento normativo de cada uno respecto de todos” (Fagot-Lagueault, 2011, p. 150).

Ambas perspectivas han sido vistas como irreconciliables, sin embargo, en este trabajo, se propone su articulación, ya que interesa estudiar la comunidad académica desde una visión normativa, y a partir de la

visión interpretativa comprender cómo la normatividad científica cobra vida al ser *intersubjetivamente* construida en una comunidad, ya que “el trabajo de quien estudia a los académicos y sus comunidades no es decir (...) como deben comportarse, ni estigmatizar sus malas conductas. Lo que interesa es comprender el significado de la separación entre las normas y las prácticas” (Fagot-Lagueault, 2011, p. 150).

Discusión Teórica

Las comunidades académicas desde una perspectiva normativa

¿Qué es una comunidad académica? Es un tipo particular de grupo, organizado en torno a la dinámica de producción de conocimiento, y donde el trabajo científico y sus productos, son regulados por normas aceptadas por todos. Normativamente, se emplea el concepto en singular, ya que permite distinguir esta forma particular de organización, de otras formas de comunidad que puedan existir dentro de la universidad o en la sociedad. Cuando se analiza el concepto en plural, alude a las diferencias que se pueden encontrar entre comunidades como resultado del análisis empírico y que está dado por el tipo de disciplinas científicas o especialidades que cada comunidad cultiva las marcadas diferencias en las tareas cognitivas y operativas que desarrollan (ver, Becher, 2001).

En esencia, una comunidad académica es aquella que cultiva la ciencia y tiene como tarea esencial la investigación (Casas, 1980; Becher, 2001; Bourdieu, 2003; Kunh, 1971; Pedró, 2002), por ello puede existir fuera de la institución universitaria, ya que se centra fundamentalmente en el cultivo de la ciencia o de una disciplina científica (Clark, 1987, 1997). En este tipo de comunidades los vínculos y relaciones se producen a través de redes nacionales e internacionales, siendo reconocidas como “comunidades científicas” (Casas, 1980; Kunh, 1971).

Una comunidad académica, si bien pueden ser comunidad científica, se distinguen porque además de producir y validar conocimiento a través de la investigación científica, responde a otros objetivos más amplios como la formación de profesionales y científicos, así como la promoción del saber y la cultura, entre otros, ya que está inserta en la institución universitaria.

La comunidad académica se analiza en el contexto de la institución universidad, pues según Clark, (1997) con el surgimiento en Alemania, de la universidad moderna a fines del siglo XIX y principios del S XX, se considera como rasgo distintivo de una universidad el cultivo de la ciencia a través de la investigación científica. Este rasgo se mantiene hasta la actualidad a través del “modelo de universidad de investigación” (Salmi, 2009) y que es reflejado a través de los diferentes rankings mundiales de universidades.

Dos exponentes de la perspectiva normativa en la ciencia son Robert Merton y Thomas Kuhn. Merton (2002), al analizar la dinámica de las personas que se dedican al trabajo de la ciencia, estableció el concepto de *ethos de la ciencia*, como “un complejo de valores y normas efectivamente templados que se consideran obligatorios para el hombre de ciencia” (p. 637); está inserto en un modo de vida que se refleja en los siguientes elementos constituyentes “universalismo, comunismo, desinterés, y escepticismo organizado” (Merton, 2002, pp. 639-346).

Para Kuhn (1971) una comunidad fundamenta su acción en base a un “paradigma”, concebido como un “modelo o patrón aceptado” (Kuhn, 1971). Un paradigma es aquello que una “comunidad científica, y sólo ellos comparten. La posesión de un paradigma constituye un grupo de personas en una comunidad científica, grupo que de otro modo estaría formado por miembros inconexos” (Kuhn, 1971:13). Posteriormente, ante las contradicciones que generó el concepto de paradigma, Kuhn cambia el concepto “matriz disciplinar” (1978).

Al establecer un marco normativo, para el desarrollo trabajo científico dentro de una comunidad, se “asume un alto grado de consenso cognitivo y normativo, y busca como uno de sus primeros objetivos

identificar un conjunto relativamente estable de normas, al que se considera simultáneamente, la guía del científico en su trabajo y de los rasgos definitorios de la naturaleza institucional de la ciencia” (Law & French, 1994: 53).

La comunidad académica desde una perspectiva interpretativa

Desde una perspectiva interpretativa, interesa la comprender cómo las normas se reflejan en las prácticas y discursos científicos en un contexto determinado. Se asume, que la configuración de una comunidad académica es un proceso constructivo que indica diferentes grados de madurez en el cultivo de la ciencia y la investigación científica, siendo este un proceso colectivo, no individual.

Posibilita el análisis en las comunidades donde todavía no se ha alcanzado un alto consenso cognitivo y normativo, a fin de comprender “el significado de la separación entre las normas y las prácticas” (Fagot-Largueault, 2011, p. 150), o distinguir entre “acción científica y no científica” (Law & French, 1994, p. 54), así como la relación o influencia que puedan existir respecto a factores externos. Desde la perspectiva normativa, los factores externos no tendrían relevancia para el análisis ya que las normas son compartidas por todos, pero al no existir alto consenso cognitivo y normativo dentro de un grupo, este análisis se hace relevante, ya que permite comprender la configuración de una comunidad académica y del trabajo científico, no como producto, sino como un proceso que puede ser influido por diferentes factores internos y externos.

La articulación de la perspectiva normativa e interpretativa: una propuesta analítica

A partir de la articulación de las dos perspectivas planteadas, se desarrollan los componentes estructurales en el contexto de una universidad con modelo profesionalizante. En la figura 1, se identifican los conceptos centrales de la estructura analítica propuesta, a partir de la perspectiva normativa se definen los componentes estructurales

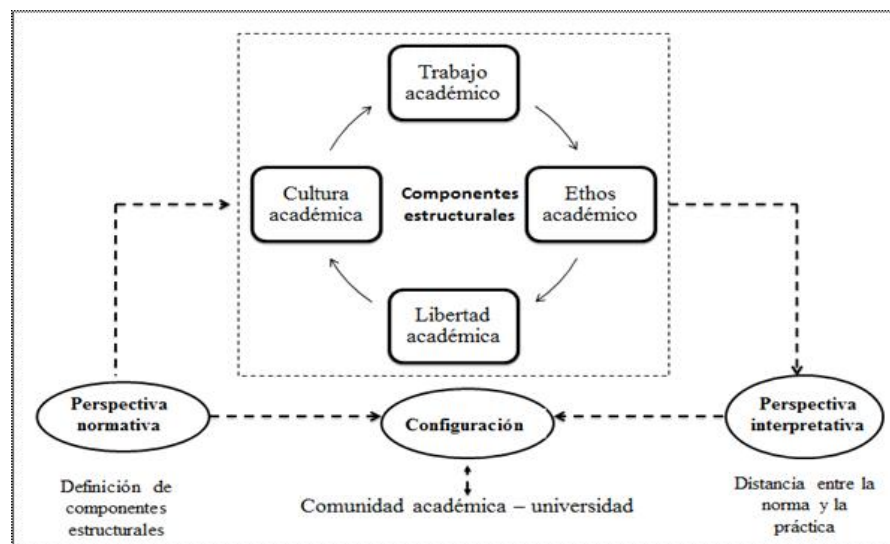
que serán objeto de estudio en una comunidad, posteriormente desde la perspectiva interpretativa se analiza la distancia existente entre la norma y la práctica. En resultado de este análisis se define como configuración, la cual es definida como una estructura constitutiva, que refleja una relación comprensiva entre los diferentes componentes estructurales. Permite la identificación de configuraciones particulares entre las comunidades, así como sus rasgos comunes, que expresan a su vez, una relación con el contexto institucional, con el desarrollo de la ciencia, el trabajo científico, y el vínculo entre investigación, docencia y aprendizaje. El análisis de las configuraciones se realiza desde la perspectiva de los académicos, ya que interesa comprender cómo los marcos normativos cobran vida en contextos específicos. Se asume que las configuraciones son dinámicas, y que las mismas reflejan los niveles de madurez académica alcanzados por una comunidad en un momento determinado. Esto es así porque:

Más que una comunidad racional, la comunidad científica (*académica*⁹) es la que tiene la exigencia de racionalidad. Tal exigencia se traduce en aquella formulación de reglas metodológicas y deontológicas (éticas) que pueden evolucionar y ser transgredidas. La normatividad viva que está en el funcionamiento de dentro de una comunidad no es “trascendental” (...) es un hecho observable que puede ser el objeto de estudios históricos, sociológicos; también le interesa a la Filosofía de las Ciencias (Fagot-Lagueault, 2011, p. 150).

⁹ Agregado por la autora de este artículo.

Figura 1

*Propuesta analítica para el estudio de las comunidades académicas en el contexto de la institución universitaria*¹⁰



A partir de la revisión teórica y empírica se identificaron cuatro componentes estructurales de una comunidad académica (ver figura 1), lo cual refleja un consenso normativo, estos son: *trabajo académico* (Barnett, 2008; Becher, 2001; Boyer, 1999; Clark, 1997), *ethos académico*, (Merton, 2002; Albornoz, 2007, Dill, 2008), *libertad académica* (Albornoz, 2009; Nelson, 2010; Soriano, 2008), *cultura académica* (Clark, 1980; Valima, 2008; Sporn, 1996; Gines Mora, 2001). Los componentes estructurales propuestos se definen a continuación.

El *trabajo académico* explica las distintas dimensiones y espacios del trabajo que se realiza dentro de una comunidad, refleja una estructura cognitiva y operativa que está guiada por la disciplina científica o especialidad que trabajan. Boyer (1999), señala que el trabajo académico debe ser comprendido, no desde las “categorías rígidas de investigación, enseñanza y servicio” (p.35), sino desde una comprensión más flexible y dinámica de las funciones, como ser:

¹⁰ A partir de la revisión teórica y empírica, esta propuesta analítica es realizada por la autora del artículo.

“trabajo académico de descubrimiento, trabajo académico de interpretación, trabajo académico de aplicación y trabajo académico de enseñanza”. Por su parte, Barnett (2008) propone que el estudio de la universidad en la actualidad debe comprenderse desde tres espacios: Espacio pedagógico y curricular, espacio del saber y espacio intelectual. Desde esta perspectiva la universidad se concibe con una “arquitectura propia en donde el trabajo académico adopta formas que configuran patrones sujetos a cambios constantes” (Barnett, 2008:15). Esta comprensión del trabajo académico permite un análisis de las diferencias que se presentan entre instituciones y dentro de las instituciones. Para Clark (1999)

(...) el trabajo académico, se organiza en torno al conocimiento, por ello, las actividades académicas por sus rasgos específicos modelan las organizaciones y crean problemas particulares de comportamiento y de poder. (...) El trabajo académico es específico ya que se construye sobre la base de esfuerzos tendientes a descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación. El material es el conocimiento, y las tecnologías son la investigación y la enseñanza.

Respecto al *ethos académico*, en este trabajo se distinguen tipos: el ethos de la ciencia y el ethos institucional. El ethos de la ciencia según Merton, (2002, pp. 639-346) se rige por cuatro principios: “universalismo, comunismo, el desinterés y el escepticismo organizado”. Los cuales pueden verse debilitados por prácticas y conductas contrarias a su cultivo, así lo señala Bunge (2001, p.312) al identificar conductas pseudocientíficas y las anticientíficas

Los anticientíficos que con frecuencia se llaman postmodernos enseñan que no hay verdades ni universales ni objetivas [...]. Por su parte los pseudocientíficos introducen de contrabando conceptos borrosos, conjeturas extravagantes o incluso ideología como si fueran conceptos científicos.

Lo anterior refleja que una comunidad académica con un ethos de la ciencia fuerte esta vigilante al cumplimiento de las normas y principios

científicos y a descubrir aquellos discursos y prácticas que pueden debilitarlo. Debe destacarse que en una institución universitaria pueden existir comunidades académicas con diferentes niveles de fortaleza en su ethos científico, y como se discutirá más adelante la misma institución puede influir con su dinámica y cultura organizativa a su debilitamiento, sobre todo cuando donde existen altos niveles de autocomplacencia institucional, porque el trabajo académico no responde a estándares científicos, sino a otro tipo de criterios como ser políticos y económicos, o de determinados grupos de poder.

El ethos institucional, hace referencia a que la universidad es una institución regulada por un conjunto de normas cuyo objetivo es promover las tres funciones de la universidad moderna: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. En este marco normativo la universidad define unidades encargadas de venta de servicios, para las cuales designa investigadores quienes tienen salario de la universidad, pero además devengan su salario de los proyectos que coordinan. Estos proyectos se caracterizan por aportar a la universidad recursos económicos, patentes, los cuales consolidan el capital científico, intelectual y cultural de estas instituciones. Estas son prácticas institucionalizadas a través de marcos jurídicos, financieros y éticos que promueven y exigen la rendición de cuentas de parte de estos equipos de investigadores, lo que se traduce en una gestión institucional transparente. Permite el desarrollo del capital intelectual a través de redes institucionales, nacionales e internacionales, por tanto, hay una valoración positiva de la vinculación con otras instituciones y equipos con estándares similares.

Sin embargo, se están produciendo dos dinámicas dentro de las universidades que lleva al debilitamiento de la conducta académica de sus profesores respecto al marco ético del desarrollo de la investigación y la docencia, debido a las creencias instaladas sobre las mismas y los marcos que las regulan, o través de un debilitamiento de los marcos epistémicos, producto de la instalación de un pensamiento único dentro de la universidad como forma de control del trabajo académico, produciendo prácticas de populismo y autoritarismo.

Actualmente entre el vínculo docencia e investigación se están produciendo una serie de tensiones y contradicciones que debilitan el trabajo académico. Esto se debe a las presiones externas y a las creencias que se han instalado respecto que lo que se considera valioso como trabajo académico. Actualmente los discursos, enfatizan en la urgencia de desarrollar investigación de alto nivel, sin considerar, las capacidades de las instituciones universitarias para ello, y además de ignorar o desentenderse de una serie de conductas académicas que se presentan dentro la universidad y que afectan el trabajo académico.

Dill (2008) señala que estas son prácticas “degradación de la ética académica”, como producto del debilitamiento de los marcos de “regulación profesional”. Se ha encontrado que los profesores cultivan prácticas académicas que están en contra de la visión de la universidad como bien público bajo el amparo de la libertad y autonomía académica. Dill (2008) señala que, si los profesores “desean insitir en la necesidad de autonomía académica, deben ofrecer pruebas irrefutables, tanto de cara a comunidad como al público en general, de que los procesos colegiados para el mantenimiento de los niveles académicos son firmes y válidos” (p. 232).

Otro tipo de practicas contrarias al ethos de la ciencia e insitucional, son señaladas por Albornoz (2007) y Bartra (2001), siendo estas el populismo académico y la mentalidad autoritaria. Se relacionan con la libertad académica, cuando las autoridades y docentes de una insitucion no establecen limites para su ejercicio. El *populismo académico* ha sido estudiado como un tipo de práctica que se cultiva en instituciones universitarias, y sus niveles de presencia dependerá de la madurez alcanzada en el ethos académico, para poder revertir las influencias externas que se instalan a lo interno de las universidades (Albornoz, 2008, Bartra, 2001). Lo anterior, se basa en la premisa de que “ninguna universidad es una isla” (Nelson, 2011), al ser instituciones que “forman parte de la sociedad” (Barnett, 2001), las universidades son instituciones permeables a su contexto y a sus influencias. Esta permeabilidad al contexto, en el caso latinoamericano se da en un marco en donde las universidades son consideradas

“constructoras de Estado” (Ondorika, 2011), ya que siempre han tenido un rol protagónico en el desarrollo de las políticas y proyectos de Estado, y esta relación ya sea para bien o para mal, tiene una enorme influencia en la vida universitaria.

No es extraño que, así como en la sociedad se pueda calificar a la política partidaria como populista, este mismo tipo de expresiones se empleen para explicar una serie de prácticas que han permeado en diferentes niveles a las instituciones universitarias. Es así como el populismo académico, tiene diferentes formas de manifestación y se ha naturalizado como un estilo de vida que forma parte de la universidad, pues “si no se dispone de universidades capaces de ser fuentes permanentes de creación de nuevos conocimientos, se estará en incapacidad de interceptar mapas mentales que dominan el mundo contemporáneo” y la tendencia será a atarse de forma irreflexiva a tendencias y prácticas ya superadas” (Albornoz, 2009, p. 227). Este retroceso en la generación de nuevas formas de interpretar el mundo es producto del debilitamiento del ethos de la ciencia y la universidad pasa de ser una institución que cultiva el pensamiento plural, de “no tener condición” (Derridá, 1960), a una institución “condicionada, regulada” (Albornoz, 2009). En este contexto aparece la mentalidad autoritaria que “es propia de las formas de control institucional y del pensamiento. Es la negación del principio de negociación, que es a su vez propio de la mentalidad democrática” (Albornoz, 2007 p. 41).

En contextos donde existe una libertad académica y ethos académico fuerte, orientado al cultivo de la ciencia y al ser/deber ser de la universidad, existen instancias normativas definidas que orientan y regulan el quehacer universitario, el cual se ejerce a través de una dinámica de pesos y contrapesos en donde las comunidades académicas y sus académicos, son exigidas a asumir su rol en el desarrollo de la ciencia y de las actividades de investigación. Pero, además, como las comunidades académicas trascienden las fronteras institucionales, la vigilancia se ejerce desde otras comunidades manifestándose a través del cuestionamiento de conductas científicas impropias, a través de las mismas publicaciones reconocidas por el

mundo científico, lo que también es aplicable a las instituciones universitarias.

El componente de *libertad académica*, para Nelson (2010), encarna los compromisos en la búsqueda de conocimiento; Albornoz (2007: 166-167) refiere al “derecho para enseñar y discutir, hacer investigación y publicar sus resultados, expresar una opinión sin intimidaciones y presiones, no es análoga a conductas impropias o inmorales, y no está diseñada para proteger la ineptitud e improductividad de los académicos”. Por su parte, Soriano (2008) identifica tres perspectivas desde donde se justifica la libertad académica y estas son “epistemológicas, políticas y morales”, de las tres la perspectiva epistemológica es fundamental, ya que se asume la verdad y el conocimiento como un proceso que debe ser construido y ajustado permanentemente.

No debe entenderse la libertad académica como ausencia de límites, los cuales deben ser establecidos y regulados al interior de la comunidad académica, por pares académicos de otras comunidades, y por marcos normativos institucionales. Es así como la libertad académica no existe en el vacío, ya que se articula a nivel universitario con la *autonomía universitaria*, y a nivel de la formación y el quehacer académico con el *ethos académico*. Albach (2009, p. 1), por su parte, sostiene que “todo mundo parece estar en favor de la libertad académica (...). Sin embargo, existen problemas prácticamente en todas partes —creados por las cambiantes realidades académicas, presiones políticas, la creciente comercialización y marketización de la educación superior o presiones legales”.

La *cultura académica*, es un componente multidimensional, ya que estaría referido según Clark (1980) a la cultura de la “disciplina, profesión, institución y sistema”. Se estaría hablando que diferentes tipos de cultura relacionadas entre sí, que expresan niveles de consolidación. Las diferentes dimensiones de la cultura institucional pueden verse condicionadas cuando desde lo externo para Välimaa (2008), desde una “perspectiva neoliberal se enfatiza el rol de las

universidades como cruciales en la producción de conocimiento evidenciando una comprensión industrial” y cuando la dinámica institucional produce un debilitamiento de la cultura académica centrada en el trabajo científico, presentándose un patrón de “endurecimiento burocrático y ablandamiento académico” (Padrón, 2005). Este patrón explica que en las instituciones los estándares académicos y científicos que se construyen de forma colegiada son sustituidos por perspectivas individualistas y subjetivistas, y las dinámicas organizativas y administrativas son altamente burocratizadas, prevalecen los reglamentos, las relaciones verticales y mecanizadas (Padrón, 2005). En este contexto la cultura académica puede sufrir un proceso de fragmentación que es paulatino y que va desdibujando a las comunidades académicas y las universidades.

Conclusiones

.....

Con esta propuesta analítica se pretende articular las perspectivas normativa e interpretativa de la ciencia, a fin de estudiar los rasgos que asumen las comunidades académicas que están insertas en universidades profesionalizantes. Interesa comprender la configuración que asumen los diferentes componentes estructurales e identificar las condiciones institucionales que pueden influir en la misma.

Como puede apreciarse, los diferentes componentes están relacionados entre sí y el debilitamiento en uno de ellos afecta al otro, es así como trabajo que se realiza en las comunidades académicas refleja una estructura comprensiva que está relacionada con la institución universitaria.

Referencias Bibliográficas

.....

Albornoz, O. (2009). *Breves notas sobre autonomía y la libertad académica*. Caracas: EBUC.

Albornoz, O. (2007). *La libertad académica y la mentalidad autoritaria*. Caracas: EBUC.

Altbach, P. (2009). *La libertad académica amenazada*. Campus Milenio, Núm. 337. Seminario de Educación Superior, México: UNAM. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=703>

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.

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

Bartra, R. (2001). El fin del populismo académico autoritario. *Revista Pensamiento Educativo*, Año 9, abril, 12-17.

Becher, T. (2001a). *Tribus y territorios académicos*. 1ra edición. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Boyer, E. (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. 2da. Reimpresión. México, D.F.: Fondo de cultura Económica.

Casas Guerrero, R. (1980). La idea de comunidad científica: su significado teórico y su contenido ideológico. *Revista Mexicana de Sociología*, 42 (3) 1217-1230. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3539999>.

Clark, B. (1980). *Academic Culture*. Higher Education Research Group. Pp. 4-33. New Haven: Yale University.

Clark, B. (1987). *The higher education system*. California: University California Press.

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

Dill, D. (2008). La degradación de la ética académica: Docencia, investigación y renovación de la autorregulación profesional. En R. Barnett (Ed.), *Para una Transformación de la Univerisdad*. Pp. 231-246. Madrid:Octaedro.

Fagot-Lagueault, A. (2011). La construcción intersubjetiva de la objetividad científica. En D. Andler, A. Fagot-Largeault y B. Saint-Sernin (Coord.), *Filosofía de las Ciencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T. (1982). *La tensión esencial*. México: Fondo de cultura Económica.

Kuhn, T. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. 1ra edición en español. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mora, J-G. (2001). Governance and management in the new university. *Tertiary Education and Management*, 7, 95-100.

Nelson, C. (2010). *No University is an Island: Saving Academic Freedom*. New York: New York U Press.

Law, J. & French, D. (1994). Sociologías normativa e interpretativa de la ciencia. En J.M. Iranzo, J.R. Blanco, T. González de la Fe, C. Torres & A. Cotillo (Coord.). *Sociología de la ciencia y la tecnología*. España: CSIC

Padrón, J. (2005): Los Doctorados en Ciencias Sociales: Ablandamiento académico y endurecimiento burocrático. *Informe de Investigaciones Educativas*. Vol. 19. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIIE/search/titles?searchPage=5> .Consultado el jueves 22 de enero de 2010.

Pedró, F. (2004). *Fauna Académica*. Barcelona: UOC.

Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Washington, D.C.: Banco Mundial

Soriano, O. (2008). Los estudios de postgrado: Libertad académica y líneas de investigación. En O. Soriano (Coord. y Comp.), *Problemas Educativos en la Sociedad Contemporánea*. pp. 9-28 Tegucigalpa: UPNFM.

Sporn, B. (1996). Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32, 41-61.

Välimaa, J. (2008). Cultural studies in higher education research. En J. V. Ylijoki and O.H. Ylioki (Eds.), *Cultural Perspective on Higher Education*. Pp. 9-25. Finland: Springer.

La Educación Ambiental no Formal orientada en la Pedagogía de la Esperanza

Non-Formal Environmental Education oriented in the Pedagogy of Hope

Luis Daniel Germer*

germer.daniel@gmail.com

Resumen

.....

A mediados del año 2017, cercanos a terminar la segunda década del siglo XXI, la humanidad se debate ante el terror de un planeta sumido en el cambio climático, la extinción de las especies y pérdida de los bosques. Estas condiciones generan controversia, temor y en consecuencia desánimo en la población a nivel mundial. En el caso específico de Honduras se han dado inclusiones considerables de la temática ambiental en la educación aumentando así la conciencia de las personas. En este estudio se comenta la aplicación de la esperanza en el ámbito no formal

en aras de impulsar un pensamiento autocrítico que permita al ciudadano integrarse en un mundo cambiante en donde es parte, y se convierte como tal, en voz activa del cambio que desea en su hogar, comunidad y planeta. El trabajo del educador para crear esos espacios de autorreflexión y generar así esperanza es crucial para comenzar un cambio. Por ello se sugiere en este trabajo el uso de los objetivos de desarrollo del milenio de las Naciones Unidas ya que plantean elementos de prosperidad y bienestar intrínsecos a toda la humanidad.

* Licenciado en Biología, Investigador independiente de Hondubirding Roots.
Recibido 27 de agosto 2017 / Aceptado 18 de octubre 2017.

Palabras clave: *autocrítica, pesimismo, recursos naturales, objetivos de desarrollo del Milenio.*

Abstract

.....

In the middle of 2017, near the end of the second decade of the twenty-first century, humanity is struggling with the terror of a planet beset by climate change, extinction of species and loss of forests. These instances generate controversy, fear and consequently discouragement in the world population. There have been considerable inclusions of environmental issues in Honduran education raising people's awareness. This time, emphasis will be placed on the application of hope in non-Formal education in relation to boost a self-critical thought

that allows the citizen to integrate itself in a changing world where he is part and must become as such an active voice of the change he wants in his home, community and planet.

The work of the educator becomes crucial to create these spaces of self-reflection in the process of sowing hope to begin a change. The text suggests using the United Nations Millennium Development Goals as they touch upon elements of prosperity and well-being intrinsic to all of humanity.

Keywords: *self-criticism, pessimism, natural resources, Millennium Development Goals.*

Introducción

.....

La educación ambiental se ha convertido en un proyecto cada vez más relevante en las aulas de clase y en las capacitaciones sobre temáticas "ambientalistas y conservacionistas" en el ámbito no formal. A partir de la propia experiencia en el campo profesional, se aprecia que las

personas comienzan a entender la problemática planetaria y las consecuencias de la degradación ambiental. Sin embargo, no logran dar el paso hacia la concienciación y se muestran imbuidos en la crítica del sistema actual, el resentimiento hacia el desarrollo y una apatía por cambiar sus estilos de vida, insistiendo en el conformismo asentado en los medios de vida consumistas en donde “tener más” es el equivalente de “ser más”.

La educación ambiental ha fallado en inspirar hacia un mundo mejor, dejando únicamente la enseñanza de la culpa del hombre ante la degradación de los recursos naturales. A través de este escrito se espera lograr un espacio de autorreflexión para los educadores y de esta manera construir ideas para una educación ambiental efectiva que informe y genere opciones para el cambio brindando así esperanza en las personas.

Métodos y materiales

El presente documento surge como una asignación monográfica de “Corrientes Contemporáneas en la Educación”, módulo de estudio dentro de la *Maestría en Educación de las Ciencias Naturales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*, en su octava promoción. Se tomó como punto de partida la experiencia del autor en la educación no formal ambiental y la investigación acerca de los recursos naturales en Honduras. A partir de esta experiencia y crítica empírica de la situación se consultó una variedad de referencias bibliográficas sobre la educación no formal y los objetivos de la educación ambiental. Con la multitud de ideas enlazadas, se construyó una contrapropuesta analítica que conecta las principales ideas del tema

El escrito apunta a establecer ideas para abordar la educación ambiental a nivel no formal con un enfoque y necesidad cultural específica que informe, critique y construya a través de la esperanza, un cambio actitudinal en la población expuesta a la enseñanza. La

educación ambiental tiene como función crear la conciencia en el humano sobre su entorno y sensibilizarle para que incida en los cambios para un mundo mejor. Se considera que la educación ambiental se ha estancado en repetir y realzar la situación actual de degradación de la naturaleza y recursos naturales sin presentar opciones concretas para un desarrollo sostenible (Fernández Bregón, 2011). Esta realidad afecta la sensibilización y genera desesperanza cimentando el consumismo desmedido ante el precepto de “*Si ya viene el fin, ¿Por qué cambiar?*”.

Discusión teórica

.....

La esperanza como un modelo a implementar

Freire (1996) en *Pedagogía de la Esperanza* sugiere que “la esperanza es una necesidad ontológica”. Siendo así, ¿Cómo brindar esa esperanza y quienes la necesitan? La esperanza no es algo que se puede dar como algo tangible. La esperanza está en las interacciones de las personas que se desenvuelven en sociedad, o en este escenario, las que el educador no formal desarrolla con su audiencia.

El cambio como un estilo de vida para mejorar, es precedido por un proceso de crítica, pero sin que se convierta en un círculo vicioso. Existe un llamado al cambio social a partir de la crítica de la situación actual de las cosas, y aun hoy pareciera que la crítica domina apabullante sin el establecimiento de una nueva visión de las cosas. Para que exista esperanza es necesaria la crítica. La esperanza no puede existir sin desesperanza, existe una relación entre ellas, a medida una pierde territorio, la otra toma campo (Reyes García, 1995). De ahí que procesos permanentes de crítica sin una sugerencia o propuesta de cambio generan mayor desesperanza. Por tanto se vuelve fundamental equilibrar el discurso crítico y añadirle un impulso de acción hacia adelante.

Para implementar la esperanza, es necesario enfocar las necesidades y aspiraciones de las personas y sus comunidades locales (persona-

familia-barrio-población) y evitar visiones nacionales insertadas como política particular de gobierno. Se ha observado que durante una capacitación no formal, la audiencia podrá escuchar con atención la retórica detrás del reciclaje, pero muy poco interés tendrán en aplicarlo, si este no incide directamente sobre sus medios de vida y propósitos. Para que la esperanza sea real, debe asirse de las experiencias vividas de las personas, y no afianzada en políticas particulares académicas o como parte de una agenda corporativa externa. A partir únicamente de la explicación magistral y la crítica, es difícil inspirar en las personas la actuación, en particular cuando el educador resulta ser una persona foránea de la comunidad.

A medida que se intenta dar esperanza lo que se produce es pesimismo. Este es el caso particular de la educación ambiental, la cual se ha enfocado en brindar conceptos abstractos y ha convertido la enseñanza en un manual de “yo pecador” de la conservación de los recursos naturales. Esta sensación de culpa genera pesimismo y oscurece la solución del problema. La educación ambiental ha informado sí, pero ha comunicado un mensaje de tristeza y fallado en dar esperanza. Quizá esto ha sido producto de la propia desesperanza de los tomadores de decisiones o un proyecto sistemático de generar temor a la humanidad para mantenerla en un estado de sumisión socioeconómico (Pain, 2009). Al respecto LeGrange (2011) comenta que la esperanza se presta como herramienta política populista debido a que presenta una extensa variedad de temas como la enfermedad, la pobreza, la ecología y el crimen, entre otros. Es decir, que se puede hablar de esperanza quitando esperanza a la humanidad. Siendo este el escenario, el tema del cambio climático se presenta ideal para generar temor en las personas (La Prensa, 2017).

Van Heertum (2006) sugiere que la crítica del orden actual de las cosas es necesaria para cualquier proyecto de cambio. Sin el análisis de la mala actuación, se hace complicado convencer de la necesidad de un cambio. Esta es la dificultad que se presenta en el escenario de la educación ambiental no formal para adultos, entonces ¿Cómo lograr convencer a las personas de hacer en su vida diaria un uso ético y

responsable los recursos naturales? Es necesario encontrar algo que se desea lograr y a la vez algo que se quiera eliminar, es decir, cambiar desesperanza por esperanza. La esperanza se convierte en el complemento a la crítica. Se avanza hacia un discurso de acción que capitalice en los deseos reprimidos y brinde una alternativa provisional que motive a las personas a realizarlo (Freire, 1996).

La Educación Ambiental de la Esperanza y los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Novo (1995) plantea que la educación ambiental es un pronunciamiento hacia la ética planetaria, sugiere la idea de responsabilidad, equilibrio y decencia hacia el vecino; una educación que se aleja de la mirada antropocéntrica de la educación y se inserta en una visión ecocéntrica. La educación ambiental aboga por una humanidad en armonía con la naturaleza como una posibilidad necesaria y desafiante ante la cual el planeta, la sociedad y la vida son espacios de posibilidades.

Nieto-Caraveo (2001) sostiene que la educación ambiental puede ser una vía para la transformación de la sociedad y la cultura. La educación ambiental presenta la entereza de suponer que las problemáticas ambientales todavía pueden solucionarse y hasta prevenirse. Sin embargo, no sugiere de forma particular los mecanismos para lograrlo o los objetivos que deben trazarse para una humanidad armonizada con el planeta.

En el contexto de la educación ambiental, se presenta la problemática del planeta y se brindan algunas sugerencias prefabricadas para cambiar la realidad. Opciones como el reciclaje y reforestación son algunas premisas que se escuchan con frecuencia y que han sido tomadas como programas estatales intentando romper records internacionales (La Tribuna, 2016). A través de la autorreflexión es posible generar ese cambio. Pero se necesita ir un paso más adelante de la crítica generando una propuesta particular, de lo contrario, se corre el riesgo de continuar el círculo vicioso de “criticar la crítica”. Esto puede ejemplificarse por medio de las campañas de reforestación,

en las cuales muchas personas sembraron árboles (criticaron la realidad) pero no les dieron el seguimiento necesario a las plantas y estas murieron. Siendo así que la crítica no dio el siguiente paso hacia la responsabilidad colectiva y permanente.

Se hace necesario enlazar la crítica con un interés de mantenerse en el camino de cambiar y mejorar. Estas propuestas de cambio pueden relacionar la educación ambiental de manera directa con los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* de las Naciones Unidas. Esta declaración recoge los aspectos relacionados con el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza (Robles Llamazares, 2007). Al inferir que el desarrollo sostenible debe ser integral, es oportuno hablar de esperanza con base en los temas que son de interés para todas las personas.

Estos temas presentan puntos de partida para comunidades más justas y empoderadas en sus capacidades. De ahí que las Naciones Unidas los defina en ocho enunciados: 1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre. 2) Lograr la enseñanza primaria universal. 3) Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. 4) Reducir la mortalidad infantil. 5) Mejorar la salud materna. 6) Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades. 7) Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. 8) Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Estos ocho objetivos se interrelacionan y abordan la temática de las necesidades esenciales y ayudan a elaborar los deseos de la población con respecto a su futuro. Si bien se dice que en Honduras “la gente vive el día a día” - premisa que tiene cierta validez - las personas en particular al ser abordadas comentan deseos particulares como una mejor casa, éxito escolar para sus hijos, salud, agua permanente y trabajo digno, entre otros. Todos estos deseos son cubiertos en los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y amparan la sombra del desarrollo sostenible.

El educador y la responsabilidad moral de la esperanza

LeGrange (2011) comenta que los educadores se enfrentan ante tres responsabilidades morales: las poblaciones rurales, las dificultades arrastradas del siglo XX y el empoderamiento de los retos del siglo XXI. Estas responsabilidades se interpretan como la necesidad de acercar a las comunidades rurales al mundo contemporáneo e insertarlas en la sociedad logrando que conserven su cultura. Debe asistirse a estas poblaciones en la inserción que no se hizo posible en el siglo XX por la desesperanza e insensibilidad capitalista. Solo así se podrá vislumbrar un desarrollo sostenible inclusivo ante la realidad del siglo actual. Se debe ayudar a las personas a reconocer no solo su naturaleza oprimida sino su posición como sujetos tendentes a cambiar esa realidad (Freire, 1998). Al abordar esta necesidad con esperanza por medio de un enfrentamiento serio y crítico en donde los participantes son auténticos ante la sociedad se convierten en entidades con presencia y voz en un mundo injusto.

La esperanza debe centrarse como un complemento a la crítica si se desea escapar del cinismo que transmite el espectro político actual. La esperanza es necesaria para una pedagogía que vaya más allá de la injusticia, la desigualdad y la falta de oportunidad del pasado y el presente. Bloch (1986) pensaba que se debe ir más allá de la condenación del presente para ofrecer una visión alternativa del futuro en donde se capturen la imaginación y los deseos profundos de las personas. Por ello se hace necesario brindar una alternativa que visualice los fracasos del pasado y ofrezca un camino provisional de acción presente hacia la superación del fracaso en el futuro inmediato.

Se vive en un planeta que está cambiando, sí, se vive en un planeta donde la vida silvestre está perdiéndose, entonces ¿Qué se hará al respecto? Los educadores deben hacer más que advertir a sus educandos, deben darles la esperanza y la fuerza para trabajar en transformar el mundo. Freire (1998) pensaba que si el ser humano está condicionado, no está determinado, y por ende es libre para rebelarse contra ese condicionamiento. Freire aboga por una realidad

fundada en el diálogo donde los individuos trabajen en colectividad y solidaridad, donde primero imaginen su realidad inmediata y trabajen en equipo por cambiarla. Esta construcción al enlazarse con los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* incide en la realidad inmediata de todas las poblaciones. La esperanza es el medio para construir un movimiento progresivo que puede romper el ciclo del cinismo y duda, y así inspirar a las personas hacia una emancipación colectiva. Marcuse (1972) estima necesario convencer a las personas que la verdadera libertad no es una búsqueda individual, sino que un esfuerzo que abarca toda la comunidad en donde la realidad es la motivación para cambiar, y no la fuente de la represión.

La Educación No Formal y la Esperanza

La educación no formal es atendida por organizaciones cuyo propósito es el cambio social a través de acciones de alimentación, salud y educación. Conforman un abanico de posibilidades y prácticas que hace difícil generalizar características básicas a su alrededor. A nivel mundial, las ONG's llevan la responsabilidad de la educación ambiental no formal (Valentini y Martelli, 2016). Por lo tanto, los educadores no formales y los supervisores necesitan conocer la cultura de sus estudiantes puesto que es imposible realizar una educación no formal efectiva basada en conceptos importados o desconociendo la realidad inmediata de la comunidad.

Boggs (1991) plantea que la educación no formal tiene como propósito promover las actitudes y capacidades necesarias para participar y desenvolverse en una sociedad democrática, y que el educador debe dejar de ser pasivo e involucrarse de manera activa en el medio que se desenvuelve. El ambiente no formal es ideal para equilibrar la tendencia debido a la plasticidad de su temática y la libertad de metodologías de enseñanza. Quigley (2000) piensa que los educadores deben informar e imaginar una mejor sociedad y así construir un mejor futuro a través de un involucramiento activo en los sistemas democráticos. Al conocer la realidad inmediata de los educandos se construye con ellos un derrotero particular que llene sus expectativas,

supere sus dificultades y genere prosperidad a través de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*.

Dave et al. (1990) sugieren que la educación no formal no existe en un vacío social y por lo tanto, para ser eficaz debe tener lazos horizontales fuertes con la comunidad como la familia, las personas mayores, las instituciones religiosas y políticas, los empleados, los sucesos sociales y culturales, los medios de comunicación y las características ambientales. En este sentido Pérez-Luna y Sánchez-Carreño (2005) sostienen que la educación no formal se basa en lo que ocurre en la vida, y por eso prepara al hombre para actuar en ella. La educación no formal tiene que impulsar la reflexión sobre el pensamiento, el ser, la realidad y el cambio, de manera que produzcan movimientos cualitativos del pensar, y por lo tanto, del actuar sobre la realidad. Sumado a lo anterior Brookfield (2000) considera que la reflexión crítica es una práctica cimentada en el proceso de autorreflexión. Esta reflexión debe ser un proyecto colaborativo porque en el fondo es un proceso social, sin embargo, se corre el peligro de sucumbir al pesimismo al ver que la situación es tan compleja y que requiere de tanto trabajo. De hecho, el cambio es complejo y sí requiere trabajo, pero una motivación que incida sobre los deseos de prosperidad de una población, tendrá mejor asidero y capacidad de éxito.

La esperanza de un mundo para todos compartido

González-Gaudiano (2013) sostiene que, si el problema está ocasionado por todos, de todos debe surgir la solución. La complejidad radica en determinar la responsabilidad y obligación de cada uno; en este sentido, un campesino no presenta la misma “huella de Carbono” que un ciudadano o este ante una empresa petroquímica. A partir de esto nace el principio de “responsabilidad compartida, pero diferenciada”. Al vivir en una sociedad tan dividida muchas veces se escucha la expresión “yo pongo mi granito de arena” en el reciclaje, en el ahorro del agua, etc.

En vista de ello, González- Gaudiano (2013) establece que esta manera de pensar socava la acción colectiva y retrasa la generación de ideas que lleven a un cambio. Las buenas prácticas aisladas y en silencio no tienden a resolver el problema sino que únicamente “limpian la conciencia del individuo y pintan de verde” los comportamientos consumistas. Nuevamente cabe el ejemplo de las reforestaciones masivas, en las cuales las personas asisten para tomarse la fotografía con un arbolito por la publicidad que genera en las redes sociales y de esa manera lavan su “yo pecador” de la culpa ambiental; tomada la foto termina el interés por el planeta. Toda la humanidad tiene una responsabilidad y obligación ante el planeta y es imperativo pagar esa deuda moral.

Bajo este concepto de conciencia aislada es que se convierte en una necesidad transformar a la educación ambiental en una plataforma total, la que no necesariamente se convierta en una nueva asignatura del currículo, sino que la sociedad tome conciencia y se empodere de la educación ambiental como parte de su realidad personal y nacional. Novo (1995) piensa que es imprescindible vincular los problemas ambientales con la economía internacional y sobre todo con los modelos de desarrollo. Siendo en el caso de la educación no formal, conseguir esa vinculación transversal desde su cimiento a través de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*.

Los problemas del planeta no deben verse solamente como referencia a sus consecuencias, sino analizar de dónde se originan, y se sabe que son originados en un capitalismo alimentado por la sociedad de consumo. En la medida en que las personas se den cuenta que se puede vivir con menos - y que esta idea se propague entre las masas - conseguirá así un verdadero cambio en la manera de pensar, siendo así que se logrará una visión holística y entrelazada del hombre con la naturaleza. Por tal motivo, Marcuse (1972) sugiere que es necesario regresar a la naturaleza y abogar por una relación simbiótica con ella, en donde se rompa la idea de la subordinación de la naturaleza ante el hombre, y con la idea del hombre dominando al hombre. Se hace necesario inspirar al educando hacia una apreciación de la naturaleza,

insertándolo en ella para que observe la relación que esta tiene consigo mismo. De esta manera, el educando se vincula con la visión ecocéntrica que ofrece placer y satisfacción más allá de las comodidades materiales.

Debe entenderse que la capacidad de carga de los ecosistemas es equivalente a la capacidad de riqueza de una comunidad. Si bien los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* apuntan hacia la satisfacción de las necesidades esenciales, se debe afrontar con una actitud crítica y realista el concepto del límite. Es decir, que no todas las necesidades pueden ser satisfechas pero sí se puede mejorar significativamente en otros ámbitos. Por tanto, necesidades y límites empiezan ya a jugar un papel importante en la interpretación de la problemática ambiental desde el ámbito educativo.

Hacia una educación ambiental crítica y esperanzadora

En el año 1992 se estableció que la educación ambiental es un acto político basado en valores para la transformación social por tanto es imposible continuar trabajando simplemente para dar información y crear opiniones (McKay, 2013). No basta crear opiniones, es crucial trabajar para la toma de decisiones. Esa es la dimensión política de la educación ambiental; lo que se construye con un pequeño colectivo en el salón de clases repercute sobre el barrio y la comunidad. Desde esta perspectiva, la siguiente fórmula “*Armonía entre los seres humanos y la naturaleza*” orienta la tarea educativa. En efecto, no es posible la solidaridad con la naturaleza si los seres humanos no se plantean la solidaridad entre ellos. Se sugiere por lo tanto que la función política y crítica de la educación ambiental puede funcionar a través de estos cinco preceptos:

El hombre que es parte del planeta. Comprender que lo que sucede en cualquier parte del mundo repercute en el resto del planeta, por ende las necesidades de la humanidad se insertan en un conjunto planetario en donde nadie es ajeno a los problemas. Así se comprenderá que el planeta es un sistema cerrado que, si bien recibe energía del exterior

no intercambia materia. Todo lo que sucede en una parte repercute en la totalidad del sistema (los residuos arrojados, la contaminación, la pobreza, etc.).

Crecimiento y desarrollo como definiciones diferentes. Entender que el desarrollo no solo se liga a la adquisición de bienes materiales particulares sino al protagonismo social y calidad de vida en términos ambientales. Resaltar la idea de calidad de vida, abandonando la identificación con el nivel de vida medido a través de indicadores cuantitativos como automóvil lujoso, televisor plasma, teléfono móvil del año etc. Calidad de vida entendida desde la perspectiva de “ser más” y no desde la de “tener más”. Calidad de vida orientada a la recuperación de los valores esenciales para la felicidad humana como la armonía y el equilibrio en el uso del entorno, en las relaciones con los otros, en el desempeño de las propias tareas, en la organización de los núcleos familiares y sociales, entre otros.

Sociedades justas, responsables con el planeta a través de la equidad. Lograr que las personas acepten su lugar dentro del planeta como seres integrados al ecosistema. Al entender la naturaleza, se aceptará al vecino. Entendiendo que para adoptar estos valores se requiere tener satisfechas las necesidades básicas esenciales como alimento, vivienda, educación, salud y trabajo. A través de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* se puede construir las ideas que lleven a la acción. Esto se podría lograr empoderando la idiosincrasia particular de cada comunidad para incorporarla en la toma de decisiones nacionales. El sistema mundial requiere una orientación hacia un nuevo paradigma interpretativo de las relaciones humanidad - naturaleza.

El valor de la diversidad. Reconocer la diversidad cultural como un elemento esencial de la biodiversidad y no solo en el plano biológico. Desde esta perspectiva, la pérdida de diversidad que están sufriendo los ecosistemas, con un alarmante ritmo de extinción de especies y el arrasamiento de muchas culturas, debería ser objeto de programas educativos - ambientales que ayudasen a las personas a comprender cómo esa diversidad tiene un valor intrínseco y se relaciona

directamente con la estabilidad de los sistemas y sus posibilidades de mantenimiento en condiciones de equilibrio a lo largo de la historia.

La Educación como un derecho de todos los seres humanos. Implementar no sólo la educación en general, sino una educación informada y actual, que contribuya al esclarecimiento de la crisis desde la búsqueda de sus causas profundas de orden ético, económico y científico. Una educación que permita la identificación de los modelos de actuación que han creado y siguen creando en la actualidad las actitudes depredadoras de una parte de la humanidad sobre la otra y en su conjunto, sobre el resto del planeta.

Nieto-Caraveo (2003) considera que no se puede esperar movimientos sociales que se expresen conforme a una identidad uniforme, con principios y dogmas homogéneos. Las posiciones rígidas y cerradas solo dañan la posibilidad de construir consensos y acuerdos sociales, debido a que cada cultura y comunidad presenta problemas particulares que no pueden ser tratados de la misma manera. Conociendo los movimientos particulares se puede comprender mejor las luchas, las alternativas y las diferentes tensiones que en la sociedad generan los temas ambientales. Un educador no formal seguro fracasará en su objetivo de crear conciencia si desconoce la realidad inmediata de la comunidad o si piensa que una estrategia que tuvo éxito en un lugar, tendrá la misma tasa de resultado en otro. Los educadores deben estar conscientes que cada realidad es diferente, cada contexto es similar, y que la manera de pensar de las comunidades varía entre una y otra.

Se debe trabajar para que las personas tengan mayor información y opinión. Trabajar para que sean capaces de tomar decisiones sobre la información y sobre las opiniones que comparten. Para lograr insertar la esperanza se debe entender el problema. Por ende es necesario criticar el sistema y a partir de ahí forjar la esperanza de un mundo mejor. No se estima conveniente generar estrategias de educación ambiental a partir de manuales convencionales sin tener una idea clara de las necesidades de las comunidades ya que se corre el peligro de

cerrarles la puerta ante el aprendizaje y acrecentar el pesimismo. De ahí que una aproximación bancaria tradicional hacia la enseñanza fracasará a pesar de que los educandos se aprecien atentos.

La educación ambiental es un proceso particular y específico para cada sector de la población. Un acercamiento propio para el occidente del país no será el apropiado para la costa caribeña debido a las diferencias culturales de ambas. Sin embargo, todas las poblaciones de Honduras se enfrentan ante las mismas disyuntivas críticas para el desarrollo humano y la conservación de los recursos naturales. Se sugiere que cualquier estrategia de educación ambiental no formal sea particular y basada en la realidad de las comunidades a concienciar. Un acercamiento previo a las poblaciones y conversaciones con sus líderes (patronatos, juntas de agua, maestros, clérigo, autoridades, etc.) construirá la base para el éxito ya que el educador podrá observar de primera mano las necesidades, anhelos, dificultades y potencial de las comunidades.

Se vuelve necesidad forjar una filosofía ambiental que recobre el sentido del hombre en la realidad y responda a una conceptualización integral de la calidad de vida acorde con las expectativas del futuro. Para crear esta filosofía ambiental, el educador en el campo debe construir con base en los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* las herramientas de orientación ciudadana, y así generar de manera inicial los contenidos en los que estima sensibilizar. A partir de esto, permitir a los educandos que reflexionen y discutan de manera clara las necesidades y problemas de su comunidad con el fin de tomar medidas efectivas para implementar en ella los cambios pertinentes consensuados en los espacios críticos de reflexión y construcción.

Conclusiones

.....

La educación ambiental es una fuerza por la ética planetaria la que si logra fusionarse con la esperanza se convierte en una estrategia sociopolítica que apunta hacia la consecución de las necesidades

elementales de la humanidad. Estas necesidades pueden ilustrarse a través de los ocho *Objetivos de Desarrollo del Milenio* de las Naciones Unidas los cuales abordan temáticas transversales aplicables a todas las culturas. Para lograr esta activación, la educación ambiental, debe ser particular y estructurada a las necesidades específicas del educando, nunca suscrita a un protocolo o idea nacional.

La esperanza aplicada a la educación ambiental no formal puede ser una herramienta efectiva si se aplica dentro del contexto especial del cambio y a la idea por cambiar a partir de un escenario informado de la realidad. Forzada y estandarizada la educación ambiental pierde el objeto. La educación ambiental no puede ser efectiva si se orienta únicamente en la sistematización e implantación del temor, de la impregnación de un sentimiento de culpa por la situación actual del planeta y de la crítica hacia los errores del pasado. La educación ambiental debe informar, criticar, plantear, forjar y actuar sobre las circunstancias particulares en las que se desea ejercer una influencia positiva hacia el cambio de paradigma de humanidad y sociedad.

La educación no formal al ser ecléctica en su naturaleza y llevada a cabo por entidades que no están necesariamente sometidas a políticas estatales, se presta para abordar a un grupo más amplio de educandos y le facilita tener una mayor libertad de modelos de enseñanza. Puede abordar temáticas que cubran necesidades específicas que apunten hacia el cambio en la manera de pensar y actuar de los educandos. La educación no formal tiene el potencial de generar un cambio acelerado en las comunidades debido a que aborda a los diversos grupos socioculturales, y consulta directamente a los adultos quienes toman las decisiones a nivel de núcleo familiar.

La esperanza de un mundo mejor debe ser practicada de forma consistente y consciente, de manera que la esperanza se convierta en un vehículo hacia la plenitud. En este caso, el educador debe ser proactivo y ser la luz que brilla en un mar de oscuridad guiando al mundo a abandonar el letargo del pesimismo. El temor genera pesimismo y conformidad. La conformidad es una forma de auto

opresión que evita que la persona logre a plenitud sus sueños al acomodarse en una realidad incompleta. La conformidad se destruye al incidir en la creación de una sociedad más justa y ecológicamente equilibrada en donde sus habitantes son conscientes de su propia voz y de su preponderancia en las decisiones de la sociedad.

Los modelos políticos acosan a la humanidad con necesidades que confunden la calidad de vida con medios de vida. Esta idea de “tener más” en vez de “ser más” es insostenible y aleja a la humanidad de la comprensión acerca de cómo las acciones depredadoras afectan al planeta y traen a la larga consecuencias. La educación ambiental debe plantear un mundo en el que se garanticen las necesidades elementales - y no necesariamente que todos tengan lo mismo - pues la igualdad no es lo mismo que la equidad, pero sí es pertinente que todos sean responsables con lo que tienen y con el uso que le dan a sus recursos. *Ser bueno y responsable* está bien, pero esa idea de ética ambiental debe multiplicarse e incidir de manera general en todos los estratos culturales y sociales.

Criticar las circunstancias, reflexionar sobre la actualidad, construir la esperanza y cambiar la realidad son las herramientas mentales que llevarán a un futuro sostenible. El mundo está en crisis, pero la vida en el planeta no se termina. La humanidad está en crisis y su tiempo se agota. La esperanza es el cimiento y antídoto de la negatividad. La vida en la tierra no va a terminarse con la salida del humano. El humano debe entender que no es fundamental para los ciclos terráqueos; siendo así que, si la vida en la tierra continúa, la humanidad podrá seguir usándola como hábitat solo si el hombre despierta de su pesimismo.

A través de la esperanza en la educación ambiental no formal se busca eliminar sistemáticamente el temor y la incertidumbre, dejar atrás la culpa de los errores pasados, el pesimismo del conformismo y abrigar la esperanza de que lograr las necesidades elementales es posible. La desesperanza se reemplaza con positivismo y optimismo, el cual se transforma en ideas y satisfacción por el trabajo. La imaginación es una característica de los seres humanos. Es fundamental despertar

esa capacidad natural para soñar. El educador es llamado a despertar la esperanza en cada persona que encuentre a su paso y a la vez mantener viva esa esperanza aun en las instancias más oscuras. La extinción pasará, el cambio climático pasará, pues son procesos que ya no pueden retrocederse. Lo hecho, hecho está. ¿Cómo va el humano a cambiarlo? En este sentido, el educador debe ser la chispa que enciende la luz interior de la humanidad para que esta encuentre su sendero.

La esperanza es lo único que no se pierde. Un mundo mejor es posible cuando el humano se dé cuenta de su lugar dentro del ecosistema. La voluntad de ser mejores es innata en cada uno. El educador ambiental y el educando forjan su destino construyéndolo de acuerdo a sus necesidades particulares y a las de la comunidad. Sus acciones son el efecto dominó que desencadena en la construcción del potencial del ser que en este momento necesita la humanidad para enfrentar las vicisitudes del futuro.

Referencias Bibliográficas

.....

Boggs, D.L. (1991). Adult Civic Education. Thomas Books, Springfield, IL.

Bloch, E. (1986). The Principles of Hope. Cambridge, MA: MIT Press.

Brookfield, S.D. (1998). Critical y Reflective Practice. Journal of Continuing Education in the Health Professions 18 (4): pp.197-205

Dave, R., Ranaweera, A. y Sutton, P. (1990). Educación no formal. Chasqui, Revista Latinoamericana de Educación. (36): pp.35-40

Fernández Bregón, N. 2011. Eficiencia energética, presente y futuro: Propuesta de educación ambiental para un ámbito no formal. Trabajo de fin de Máster (UAL), Máster Interuniversitario Andalúz en Educador/a Ambiental: p.72

Freire, P. (1996). Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, México. p.150

Freire, P. (1998). Politics and Education. Los Ángeles: UCLA Latin American Center Publications.

La Prensa. (10 de junio 2017). Honduras, entre los países más afectados por el calentamiento. La Prensa edición digital. Recuperado de http://www.laprensa.hn/honduras/1079209-410/honduras-calentamiento-cambio_climatico-inseguridad_alimentaria-acuerdo_par%C3%ADs

La Tribuna. (31 de mayo 2016). Masiva campaña para reforestar “Honduras siembre vida. La Tribuna edición digital. Recuperado de <http://www.latribuna.hn/2016/05/31/masiva-campana-reforestar-honduras-siembr-vida/>

LeGrange, L. (2011). Pedagogy of hope after Paulo Freire. *South African Journal of Higher Education* (25)1:pp.183-189.

Marcuse, H. (1972). *Counter revolution and Revolt*. Boston: Beacon Press. pp. 139

McKay, J. (2013). Learning for survival, resilience, well-being and continuance: An epistemology and pedagogy for environmental education/education for sustainability informed by Māori Culture. Trabajo de tesis para optar al título de Doctor en Filosofía de la Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Nieto-Caraveo, L. (2001). Presentación, en: dos Santos, J., Sato, E. y Sato, M. *Am contribucao de educacao ambiental a esperanca de Pandora*. Rima Editora.

Nieto-Caraveo, L. (2003). Ambientalismo(s) ¿Ser o no ser? Pulso, *Diario de San Luis Potosí, México*. Recuperado de <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AP030925.pdf>

Novo, M. (1995). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, España: Editorial Universitas.

Pain, R. (2009). Globalized fear? Towards an emotional geopolitics. *Progres in Human Geography*. 33(4): pp.466-486

Pérez-Luna, E. y Sánchez-Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales* 9(2):pp. 317-329

Reyes García, J. (1995). En torno a Paulo Freire: Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana. Tesis de Pregrado para Licenciatura en Filosofía. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Robles Llamazares, M. (2007). Objetivos de desarrollo del milenio. Humanismo y Trabajo Social, 5: pp. 93-101.

Valentini, V. y Martelli, J. (2016). The contribution of NGOs in environmental education: an evaluation of stakeholders' perception. Ambiente. Soc 19(3): pp. 47-66

VanHeertum, R. (2006). Marcuse, Bloch and Freire: reinvigorating pedagogy of hope. Policy Futures in Education, 4(1):pp. 45-50.

La justicia social en el análisis de las políticas educativas: una mirada desde la obra de Stephen Ball

Social justice in the analysis of educational policies: a look from the work of Stephen Ball

Debie Buelto Harry*

debieharry@hotmail.com

Orlando David Murillo*

omurillo86@gmail.com

Zuleyma Isabel Peña*

argueta_zuleyma@yahoo.com

Cecilia Alejandra Mejía¹¹

ceciliamejiamejia@gmail.com

Resumen

.....

Este artículo analiza la perspectiva de Stephen Ball sobre justicia social en el estudio de las políticas educativas relacionadas con micro-política, elección de la escuela por los padres, neoliberalismo, papel del Estado, filantropía, reformas educativas, su impacto en la vida escolar y su constante reinterpretación por los diferentes actores educativos.

La noción de justicia social en los escritos de Ball sobre políticas educativas se caracteriza por la búsqueda de mecanismos que permitan empoderar a un educando, una institución o región para que pueda alcanzar un nivel aceptable de desarrollo, su mirada está identificada con una amplia visión sobre los problemas de igualdad y equidad social en

^{11*} Estudiantes de la I Promoción del Doctorado Latinoamericano en Políticas Públicas y Formación Docente, UPNFM.

Recibido 1 de septiembre 2017 / Aceptado 25 octubre 2017.

la escuela y su contexto social, las desigualdades en el acceso escolar, la inclusión social de los sectores históricamente marginados y la reducción de brechas sociales, entre otros. Igualmente se traza el cambio de

la idea de educación como valor público a uno centrado en el mercado, referido por Stephen Ball como excluyente, al caracterizarle estrategias que privatizan la educación pública.

Palabras clave: *política educativa, justicia social, el Estado, neoliberalismo y reforma educativa.*

Abstract

.....

This article analyzes Stephen Ball's perspective on social justice in the study of educational policies related to: micro-politics, choice of school by parents, neoliberalism, role of the state, philanthropy, educational reforms, its impact on school life and its constant interpretation by the different educational actors.

The notion of social justice in Ball's writings on educational policies is characterized by the search for mechanisms that allow empowering an educator, an institution or region so that it can reach an acceptable level of development, its

vision is identified with a broad vision on the problems of equality and social equity in the school and its social context, the inequalities in school access, the social inclusion of historically marginalized sectors and the reduction of social gaps, among others.

It also traces the change of the idea of education as a public value to one centered on the market, referred to by Stephen Ball as excluding, by characterizing strategies that privatize public education.

Keywords: *educational policy, social justice, the State, neoliberalism and educational reform.*

Introducción

Las políticas educativas y políticas en general son acciones ligadas al desarrollo social de un país, región, comunidad y/o institución, aunque desde diversas perspectivas suelen coincidir en que transversalmente están relacionadas por el tema de justicia social, de manera tal que para tener avances implica que “lleguemos todos, que no se excluya, que se integre a los excluidos” (Puigros, 2001)

Esta idea de incorporar en las políticas educativas la concepción de justicia social ha motivado a Stephen Ball¹² -profesor de Sociología de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres-, quien investiga y publica sobre temáticas de teoría de la organización escolar, etnografía, mercados educativos, micropolítica, reformas educativas, privatización de la educación, la filantropía como posible forma de privatización, la elección de la escuela por los padres, cambios en el discurso educativo y escolar, performatividad, impacto de las reformas en el trabajo y la identidad de los profesores y demás profesionales que interactúan en educación y redes políticas. Sus escritos han recibido la contribución de pensadores como Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre otros, (Mainardes., & Marcondes, 2009, pp. 303-304).

En este artículo proponemos desde un posicionamiento crítico analítico estudiar la noción de justicia social en las políticas educativas valorando la obra de Stephen Ball, he indagando en algunos conceptos como capital cultural, reproducción de desigualdades, modelo económico, relaciones de poder, y la incidencia de estos factores en el ciclo de las políticas vistas como texto o discurso.

Para realizar este análisis, metodológicamente se utilizaran las tres dimensiones que Nancy Fraser (2009, p. 17) propone: 1. Dimensión económica de la distribución (reclamación por la redistribución y

¹² La mayoría de sus publicaciones son en el idioma inglés; para la elaboración de este artículo se utilizaron traducciones libres de sus textos a la lengua española.

afirmación económica). 2. Dimensión cultural del reconocimiento. 3. Dimensión política de la representación (inclusión en la comunidad política para expresar sus demandas).

La justicia social en la dinámica del poder

Una política educativa con enfoque de justicia social deberá proporcionarle a la población legitimidad social y beneficios sociales. Esta concepción de justicia social es considerablemente inclusiva, “no especifica una raza, clase, discapacidad o sexualidad; abarca una amplia visión de los problemas de equidad, oportunidad y de justicia. Es flexible y tiene una gama considerable de aplicaciones” (Mainardes., & Marcondes, 2009, p. 307).

Abordar el concepto de justicia social en la obra de Stephen Ball parece elemental y básico, significa igualdad de oportunidades, acceso igualitario, promoción de la inclusión social y la disminución de las brechas sociales, una escuela “que mantiene a todos los alumnos trabajando, comprometidos y con la sensación de que no fracasarán” (Ball, 2008). Esta idea de justicia social implica la no exclusión de los individuos, en donde el éxito de un sistema está en abrir las posibilidades y oportunidades a la humanidad y procurar que lleguen todos.

La postergación de los grupos más vulnerados y vulnerables en nuestros contextos sociales y culturales han respondido históricamente a una dinámica de poder que reproduce una sociedad que no garantiza el acceso igualitario al capital cultural. Esto sucede en América Latina con las mujeres, el mundo rural, las poblaciones indígenas y con los que no tienen los recursos económicos para comprar servicios educativos de calidad, pero no es solamente un drama endémico de esta región, pasa también con los inmigrantes en Europa y con aquellos ciudadanos de los países desarrollados que solo pueden elegir escuelas y universidades que se apeguen a sus limitaciones económicas, quedando por fuera de un mercado que reserva los empleos con mayor remuneración para los más calificados, entendiendo por ello, los

graduados de instituciones posicionadas en los índices de rendimiento y calidad, cerrando el ciclo y perpetuando la reproducción de un sistema credencialista (Collins, 1989).

El término de justicia social pone en cuestión la noción de clases sociales, en donde se evidencia relaciones de poder y que sugiere lo que Foucault (2002) denominó como “poder no localizado”, es decir, un conjunto que invade todas las relaciones sociales y que se manifiesta no solo en las políticas sino también en los aspectos tan cotidianos como la lengua, donde los éxitos de los actos del habla depende en gran medida de la posición social y cultural del emisor con respecto al que escucha.

Sin embargo, la clase social no está definida solamente por el lugar que ocupan los individuos en las relaciones de producción, sino también lo que Bourdieu&Passeron (1996) denominan “casualidad estructural de una red de factores”, identificando otros indicadores tales como profesión, ingresos, nivel de instrucción, costumbres, modos y estilos de vida; que no siempre son producto de una elección.

En la búsqueda de la igualdad social en educación: la dimensión cultural del reconocimiento

Las desigualdades obedecen a decisiones políticas. Son el resultado de determinaciones colectivas sobre quién debe ser educado, cómo y a qué costo, “la pobreza es el resultado de una elección, pero no de los pobres, sino de los no pobres. Es el resultado de cómo los no pobres definen sus intereses y responsabilidades y cómo influyen en las prioridades de la acción pública” (Reimers, 1999).

La búsqueda de la igualdad social en la educación parece más bien una quimera en un sistema diseñado para profundizar las diferencias sociales convirtiendo la carrera por la educación en una lucha simbólica por el reconocimiento y por el capital cultural. Al respecto Ball (2010) sustenta que la justicia y la igualdad social no solo debe buscarse con reformas en los centros educativos, “además es una cuestión de valores cívicos, sociabilidad y liderazgo político”.

La dimensión cultural de reconocimiento de Nancy Fraser puede ser entendida como la necesidad social de “visibilización del otro”, la aceptación de una realidad social y cultural en la que se reclama espacios de participación por los diferentes sectores sociales para la toma de decisiones, rediseñando las políticas sociales, ampliando los sistemas de co-gobernaza, y considerando en la mesa de debate aquellas demandas sociales de quienes históricamente les ha costado más ser escuchados y tomados en cuenta.

Plasmar esta dimensión en el terreno educativo pasa por analizar el ciclo de las políticas y revisar la trayectoria que siguen las demandas sociales para llegar a la mesa de discusión donde estas se diseñan como texto, y posteriormente, analizar el impacto que tienen en la vida escolar y cómo son reinterpretadas por los actores educativos convirtiéndolas en lo que Ball llama “políticas como discurso”, estudiar todo este recorrido requiere de una investigación más robusta por lo que no se pretende en este trabajo profundizar en este aspecto.

Lo que se puede inferir a partir del análisis de los aportes de Ball es que existe una correlación entre el rendimiento escolar de los educandos y el contexto socioeconómico, un ejemplo claro es el logro educativo medido en las pruebas internacionales que en su mayoría es más alto en los países desarrollados. Los resultados de las evaluaciones escolares están incidiendo en la aplicación de prácticas por parte de los centros educativos en la selección de sus estudiantes “moduladas por hipótesis con respecto a las intersecciones de clase, raza, origen étnico y género” (Ball., & Youdell, 2007, p. 44).

En esta búsqueda de la igualdad social en educación, los países de América Latina y el mundo han optado por la implementación de políticas educativas que han dado como resultado la ampliación de los servicios educativos, aumentando el porcentaje de niños que asisten a las escuelas y que posteriormente aspiran a estudios superiores, paralelo a ello, también crecen las diferencias entre los grupos socioeconómicos más favorecidos y los menos favorecidos, así como entre los que son dueños del capital simbólico como la lengua oficial

y la cultura dominante; y los grupos de minorías étnicas, religiosas, sexuales, económicas, lingüísticas y que buscan dentro de su dimensión cultural el reconocimiento.

El neoliberalismo como motor de la privatización y gestor de las desigualdades: la dimensión económica de la distribución

Es claro que las nuevas formas de gobernanza apelan por cada vez menos concentración de los mecanismos de poder, sugiriendo nuevas formas de co-gobernanza e involucrando al menos en teoría a todos los actores sociales para incidir en la toma de decisiones que se convertirán en las nuevas políticas económicas, sociales o culturales. Entender la dimensión económica de la distribución que propone Fraser & Honneth (2003) significa pasar una rápida mirada por el modelo económico que impera en la región, el neoliberalismo en su sentido más práctico propone una desregulación del papel del Estado como proveedor de servicios públicos y concibe estos últimos como tarea de asociaciones o instituciones que tienen como finalidad primordial el lucro.

Ball (2016) argumenta que al mismo tiempo que el Estado cumple con el rol de establecer límites para los actores del mercado (las empresas, la filantropía, etc.) crea las condiciones para que el mercado florezca y se expanda. Es decir, que el desplazamiento del gobierno a la gobernanza se basa en una forma distinta de ejercer el poder y la autoridad en la cual hay una división del trabajo entre el Estado y otros actores gubernamentales, no gubernamentales, con fines de lucro, sin fines de lucro, globales y locales que participan en la toma de decisiones, de la puesta en acto de las políticas, de la provisión de servicios educativos y de la evaluación de las propias políticas y sus resultados (Beech & Meo, 2016, p. 7).

Esta forma de concebir el Estado y sus funciones es una sugerencia de las grandes instituciones bancarias que gestionan y administran la deuda de los países de la región como parte de un modelo económico pensado para promover la inversión del capital privado y generar

desarrollo desde el ámbito empresarial. Las promesas de desarrollo social del neoliberalismo así como la teoría del capital humano fueron meras quimeras que únicamente profundizaron las desigualdades sociales al dejar de lado la inversión y mejora de los servicios públicos que paulatinamente fueron adquiriendo costos muy elevados en nombre de una mejor calidad.

Esta ola neoliberal impulsó modelos de descentralización para disminuir la burocracia estatal y eficientar los procesos de toma de decisiones, arquetipos que a lo sumo alcanzaron una desconcentración cuya tutela del Estado se ha mantenido vigente salvo algunos casos de cuasi mercados que en un periodo de tiempo parecían dar resultado en algunos países de América Latina, pero que poco a poco se fueron convirtiendo en aparatos de exclusión (Fischman., Ball., & Gvirtz, 2003, p. 2).

Aplicando a esto un análisis basado en el ciclo de políticas públicas propuesto por Stephen Ball es preciso revisar los espacios donde las micropolíticas transforman las vidas cotidianas y donde los resultados son tan múltiples y variados que clasificarlos en buenos y malos implicaría un mero simplismo. Para no caer en la tentación de juzgar por los efectos encausaremos este análisis crítico en uno de los aspectos que más nos interesa: la educación y cómo entender el neoliberalismo como motor de desigualdades.

Esto no debe sugerir que las desigualdades surgen única y exclusivamente con este modelo económico, pero sí se profundizan con él, partiendo de una idea globalizadora que no pensó en globalizar las oportunidades, ni el acceso, ni la calidad de la educación para aquellos que ya venían arrojados por la exclusión y la pobreza. La efervescencia por la privatización como la solución a la incapacidad del Estado para suplir las demandas sociales fue una de las causas principales para impulsar diferentes modelos privatizadores en la región, convirtiendo la educación, en una lucha por acceso, por calidad, por inclusión, por reconocimiento, sumado a ello, las exigencias también válidas de los sectores que teniendo todo lo anterior, exigen mejoras.

La desigualdad social según el ciclo de las políticas viene determinado por la trayectoria que siguen los temas que entran a la mesa de discusión donde se toman las decisiones que se convertirán en políticas. Esta selección de los temas no es una selección natural basada en las demandas o en una priorización de deudas sociales sino más bien en la influencia de los medios de comunicación masiva “quienes desempeñan un papel clave en el establecimiento de la agenda, es decir, el poder de determinar qué temas forman parte del debate” (Pearsons, 2007, p.143), aunado a ello, las exigencias de los organismos financieros internacionales y en la mercantilización de las capacidades poblacionales donde América Latina se perfila como mano de obra para las grandes industrias transnacionales de los países que son potencias mundiales.

Ante esta panorámica Stephen Ball plantea un análisis basado en el estudio del ciclo que conlleva estas políticas, y ofrece herramientas para entender cómo operar las políticas y pensar sus resultados desde la realidad particular de cada contexto. Plantea dos formas de concebir el análisis de las políticas: como texto y como discurso. En este sentido, “conceptualizar a la política como “texto” implica entenderla como “intervenciones textuales”, como codificaciones multifacéticas producidas a través de compromisos, luchas, e “interpretaciones y reinterpretaciones públicas autorizadas” (Ball, 1993, p. 11).

Aplicando el concepto de “políticas como texto” al análisis de neoliberalismo como motor de la privatización y gestor de desigualdad, encontramos en este planteamiento de Ball toda la base teórica que se materializa en los textos y que recogen la trayectoria del largo camino que siguen las políticas hasta la mesa del debate donde se genera la toma de decisiones. Esta llamada política “como texto” ingresa al micro-escenario social y transforman en el discurso cotidiano de quienes tienen la obligación de llevarlas a práctica. Este proceso no resulta fácil ya que en cada nivel los textos de políticas son interpretados, reinterpretados, y en ocasiones deconstruidos y puestos en práctica según la interpretación de quienes moldean, y que de alguna manera, también son (y quizá de manera no pensada) hacedores de políticas educativas, como es el caso de los profesores.

Es en estos escenarios donde se dan las luchas por el control de los discursos y donde se hacen efectivas las políticas de distribución, reconocimiento y dimensión política. Igualmente, es donde más presente está la idea de justicia social que atraviesa la obra de Stephen Ball, debido a la necesidad de que se reconozcan los mecanismos que profundizan las diferencias sociales en términos de acceso y calidad educativa, donde la desigualdad y la privatización han tomado múltiples formas y que es preciso reconocer. Tal es el caso de las organizaciones no gubernamentales (ONG's) cuya proliferación y su diversidad de funciones han convertido la filantropía en una suplente de las tareas de los Estados y en una forma de establecer diferencias entre los que acceden a la educación por méritos y selección propia, y los que tienen que ser "apadrinados" por varias ONG's dedicadas a la tarea de facilitar acceso a la educación a cambio de captar cuantiosos recursos, que por su naturaleza filantrópica es difícil calcular (Ball, 2015).

En la obra de Ball el tema de justicia social pasa por analizar la función de todos los actores involucrados en el tema educativo y cómo cada uno de ellos se transfigura ocupando escenarios cada vez más entrelazados, impidiendo diferenciar la línea que los separa o que más bien los junta. Al identificar los efectos del neoliberalismo, la desregulación del Estado y las nuevas formas de gobernanza que modifican la vida y las relaciones de los actores educativos, se podría mencionar según el ciclo de las políticas educativas, que existe una fuerte tendencia a medir rendimientos académicos en términos meramente cuantitativos, propio de un modelo económico que invierte según los resultados, que suele dejar a la filantropía tareas esenciales como la cobertura y la calidad, así como llegar a zonas de la periferia donde se construyen y se desarrollan modelos de escuelas pobres para la gente pobre.

La inclusión de las demandas sociales en la agenda de las políticas educativas: la dimensión política de la representación

Dye (2008) define la política como "lo que los gobiernos eligen hacer o no hacer", una frase corta pero que encierra lo que se puede entender

por una práctica en la que se define los problemas que se abordarán y los que se van a ignorar.

Ball (1998) señala la existencia de apartados en las políticas educativas que simbolizaba la creciente colonización de las mismas sobre todo en los aspectos económicos, demostrando que la política del número parece primar sobre los valores educativos, esto gracias a la combinación de cinco elementos o conjuntos de influencias: a) El uso de una combinación de descentralización, objetivos e incentivos para llevar a cabo un rediseño institucional. b) La nueva economía institucional, que pretende explicar el funcionamiento de la vida social y sus diversas instituciones. c) La performatividad, la promoción de una política operativa y conmensurable. d) La teoría de la elección pública. e) La existencia de un nuevo gerencialismo, caracterizado por la inserción de las teorías y las técnicas de gestión empresarial y el culto a la excelencia en las instituciones del sector público.

La justicia social vista desde la dimensión política de representación implica pensar en los sistemas de gobernanza y co-gobernanza. Los términos “gobierno, gobernanza y gobernabilidad” están muy ligados a la vida política de un país así como al escenario internacional que busca con ellos establecer mecanismos que permitan de alguna manera empoderar las regiones del mundo para que puedan alcanzar niveles aceptables de desarrollo. La correcta definición de estos términos así como el uso práctico de los mismos puede generar el espacio adecuado para la potencialización de estos mecanismos.

Al respecto Kooiman (2000) afirma que “Frecuentemente estas interacciones están en sí mismas basadas en el reconocimiento de las (inter)dependencias. Ningún actor por sí solo, público o privado, tiene el conocimiento y la información necesaria para dar respuesta a problemas complejos, dinámicos y diversificados” (p. 61). De manera que para materializar la justicia social que apunta Stephen Ball es preciso atender a lo señalado por Fraser (2009) quien plantea que es preciso que donde se diseñan las políticas para la toma de decisiones, se encuentren claramente representados aquellos que demandan de mayor participación en las formas de co-gobernanza.

Convertir una demanda social en un tema de agenda de los tomadores de decisiones y diseñadores de políticas - como texto o como discurso - es algo que aun conociendo el ciclo de las políticas de Ball (2008) parece no estar lo suficientemente claro, es decir, en qué se fundamenta la elección, qué demandas sociales serán abordadas en la mesa de discusión y cuáles no. Por ello, esta dimensión tiene que ver con el hecho de en qué medida los demandantes están representados entre los que deciden, de ahí que la lucha social de reconocimiento en el aspecto cultural se convierte en una lucha política por representación.

*De la educación como valor público a la educación como mercancía:
la política educativa en América Latina*

América Latina es la región más desigual del planeta. Las brechas económicas, sociales, culturales y políticas que aparecen entre ricos y pobres, entre urbanos y rurales, entre mujeres y hombres, indígenas y mestizos, se hacen cada vez más profundas, a pesar de los esfuerzos de muchos Estados y de los visibles reclamos de los movimientos sociales y de las alertas de la academia. Esta desigualdad en la distribución del ingreso, genera contextos desfavorables para el rendimiento promedio de los estudiantes, viéndose los Estados en la necesidad de implementar estrategias de acción afirmativas que prioricen la atención en zonas rurales de los pobres y la mujer, sistemas de cuotas en la estructura formal para estudiantes desfavorecidos, y programas de educación intercultural bilingüe dirigidos a poblaciones indígenas.

Ball propone en su obra que existe un cambio en la concepción de la educación que ha sido vista como un recurso compartido de un valor muy elevado que el Estado debe a sus ciudadanos, a un producto de consumo, una especie de mercancía propiedad de personas concretas; restándole de esa manera importancia a la perspectiva de la educación como servicio público, como “un sistema abierto a todo el mundo sin discriminaciones por motivos de género, religión, cultura o clase social, gratuito, financiado por el sector público, y gestionado y evaluado conforme a los objetivos y principios establecidos democráticamente por las autoridades públicas” (Ball., & Youdell, 2007).

La mercantilización de la educación, el afán de cuantificar los aprendizajes y el continuo deseo de alcanzar estándares impuestos por quienes pretenden suplantar los valores de la educación pública en la formación de individuos solidarios, capaces de pensar su realidad y transformarla, parece estar cambiando vertiginosamente por la evaluación con base en resultados en un claro culto al número que nos dice qué escuela presenta los mejores índices, cuáles ganarán prestigio y quiénes merecen ser apoyadas, dejando de lado todo aquello que es imposible medir cuantitativamente y que pierde valor en el mercado (Ball, 2015).

Este cambio en las reformas educativas en Latinoamérica aborta los valores propios de la educación planteados por el enfoque humanista, subestimando las dimensiones que enriquecen el plano social y suscitando únicamente al bienestar individual, a través de elementos clave que se interrelacionan entre sí como el mercado, la capacidad de gestión y la performatividad (Ball, 2007).

La privatización en la educación pública constituye una de las estrategias de acción de los organismos multinacionales, mediante la venta de los servicios educativos y la importación de métodos y prácticas basadas en el beneficio económico (Ball., & Youdell, 2007), otorgándole a la educación un valor comercial que tiene aristas excluyentes.

Los gobiernos de los países latinoamericanos que requieren de cooperación internacional, son asesorados por estos organismos que al saber de la incapacidad que el Estado tiene de manejar la creciente demanda generada por la sociedad civil, plantean modelos privatizadores para cubrir los espacios que no abarcan las políticas educativas vigentes en el país, a través del financiamiento en las áreas de investigación, consultas, evaluaciones y nuevas propuestas que transforman las políticas educativas, desvinculando y desvaneciendo la educación como bien público.

Consideraciones finales

Las escuelas son micro sociedades donde las políticas como texto y como discurso penetran las realidades cotidianas y son estos escenarios que ofrecen diversas formas de complejas resistencias que ocasionan cambios en la prácticas de dichas políticas, sin embargo, el peso de un modelo económico impuesto a fuerza de capital, un sistema de evaluación que se empeña en mostrar resultados que le permitan aspirar a fondos de agencias externas, el interés creciente de los padres de familia por aspirar a “las mejores escuelas” para sus hijos, la constante preocupación de los profesores, que si bien entienden la importancia de no sucumbir a meras cifras y abogar por los valores de la educación, temen ser juzgados como profesionales incapaces producto de una evaluación de desempeño, el asedio de las ONG’s a nivel mundial que parecen haber tomado la tarea educativa como su único medio de subsistencia. Todo lo anterior, incluidas las nuevas formas de gobernanza donde las instituciones con o sin fines de lucro, empresas, agencias nacionales o internacionales inciden en el diseño de nuevas políticas que modifican la vida de la escuela y se introducen al interior de las aulas de clase en forma de texto o de discurso. Desde ahí dentro solo quedan dos caminos: replicar esas políticas o reinterpretarlas.

Es evidente que el desarrollo y creación de nuevos tipos de negocios educativos globales, son en la actualidad formas novedosas de comercio en la economía educativa, trascendiendo la división educación pública-privada, transformando así los servicios de la educación en mercancías que pueden comercializarse y de los cuales se extraen ganancias anulando en un alto porcentaje la formación ciudadana participativa y comprometida con la justicia social. De acuerdo a lo anterior, se hace evidente que en la realidad actual las políticas educativas, están desarrolladas bajo la perspectiva economista, haciéndose más evidente la injusticia social por medio de las diferencias de clase que se acentúan cada vez más, disminuyendo de esta forma las posibilidades de movilidad y ascenso social intergeneracional a través de la educación.

Referencias Bibliográficas

.....

Ball, S. (1998). *Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy*. Comparative Education, 34: 2, pp. 119-130

Ball, S. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.

Ball, S. (2007). Reformar escuelas/ reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educación*, año/vol. 15, número 002, pp.1-8

Ball, S. (2008). *El sentido de las reformas educativas*, Santiago de Compostela: Universidad Pública. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38483>

Ball, S. (2010). *New Class Inequalities in Education: Why Education Policy May Be Looking in the Wrong Place! Education Policy, Civil Society and...* International Journal of Sociology and Social Policy.

Ball, S. (2014). *Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Ball, S. (2015). *Educación Pública y Privada: ¿Cuál es el giro del negocio?*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Ball, S. (2015). *Estandarización y docencia*. (J. Weinstein, Entrevistador).

Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública, infome preliminar*, Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Beech, J., & Meo, A. (2016). Explorando el uso de herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *aape-epaa*, p.19.

Bourdieu, P., & Passeron (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico: Distribuciones Fontamara.

Collins, R. (1989) La sociedad credencialista. En R. Collins, *La sociedad credencialista*, Ediciones AKAL.

Dye, T. (2008) *Understanding Public Policies*, 12 th edition. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Fischman, G., Ball, S., & Gvirtz, S. (2003). *Introduction toward a Neoliberal Education? Tension and change in Latin America*.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fraser, N. (2009). Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado en LuaNova, São Paulo, No. 77: pp. 11-39.

Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political - Philosophical Exchange*. London: Verso.

Kooiman, J. (2003). *Governing as Governance*. London: Sage.

Mainardes, J., & Marcondes, M. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional en *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 30, No. 106, pp. 303-318. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>

Pearsons, W. (2007). *Políticas Públicas Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas educativas*. México: Flacso.

Puigros, A. (2001). *Colección grupos de Trabajo CLACSO*. Buenos Aires: CLACSO.

Reimers F. (1999). *Educación, pobreza y desigualdad*. G. Cordero, Entrevistador. México.

Las Políticas Educativas de Equidad en Honduras: un análisis desde la perspectiva de género con una mirada en la situación de niñas y adolescentes

The Educational Policies of Equity in Honduras: an analysis from a gender perspective with a look at girls and adolescents present situation

Nolvia Verónica López Recinos*

nolvial@upnfm.edu.hn

Lauren Gardela Maldonado*

lmaldonado@upnfm.edu.hn

Mirian Ondina Jiménez Durón*

mjimenez@upnfm.edu.hn

Resumen

.....

En el presente ensayo, se realiza un análisis de las políticas de equidad en la educación desde una perspectiva de género, documentándose, a través de una revisión bibliográfica de diferentes estudios escritos sobre el tema, incluyendo, los instrumentos legales hondureños:

La Política Nacional de la Mujer, La Ley Fundamental de Educación y El Currículo Nacional Básico. Tomando como enfoque el ciclo de políticas de Stephen Ball, para comparar el contexto de influencia, el contexto de producción del texto de la política con el contexto de la práctica.

* Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Políticas Públicas y Formación Docente, UPNFM.

Recibido 30 de agosto 2017 / Aceptado 25 de octubre 2017.

Evidenciándose, en el contexto de la práctica que la equidad de género plasmada teóricamente en los instrumentos legales hondureños no se aplica, debido, a que en las prácticas pedagógicas, se sigue perpetuando el sexismo, la discriminación y la exclusión hacia el sexo femenino, y que en el acceso y permanencia en el Sistema Educativo hondureño, se refleja un 19 % de analfabetismo y una temprana deserción escolar, siendo las niñas, las adolescentes, pertenecientes a los pueblos originarios y afrodescendientes los más afectados, igualmente, por la

falta de una educación sexual integral, el país ocupa el segundo lugar en Latinoamérica con mayor tasa de fecundidad en adolescentes.

Por tanto, no basta solo con cumplir los lineamientos y exigencias de los Tratados y Convenios Internacionales para la inclusión de la equidad de género en la producción del texto de la política, sino que también, hay que reflexionar para tener una mirada crítica ante las desigualdades en los micro espacios, donde conviven, tanto profesores como estudiantes.

Palabras clave: equidad, equidad de género, políticas educativas, exclusión, ciclo de análisis de políticas, contextos.

Abstract

The following essay presents and analysis of the equity policies in education from a gender perspective. This analysis is based on a bibliographical review of studies related to the topic, among them the Honduran legal instruments: The National Policy of women, the Fundamental Law of Education and the National Curriculum of Education. The approach is based

on the policy cycle of Stephen Ball as to compare the context of influence, the context of policy text production and the context of practice. There is evidence which indicates that gender equity stated in the Honduran legal documents is not applied in the classroom where sexism, discrimination, and exclusion prevail.

As a result, we should not be limited to the inclusion of guidelines, demands based on treaties, participation in conferences and international agreements so that equity policies in education can become a reality but, reflect on the present situation and have a critical perspective on the inequalities between the sexes in the educational scenarios where students and teachers meet.

To conclude, it can be said that 19% of Honduran population is illiterate and is also the dropout rate among school children, being girls, women and ethnic minorities that most affected. Honduras also has the second place in Latin America with the largest adolescent fertility rate reflecting the lack of sexual education in the educational system.

Keywords: *equity, gender equity, educational policies, exclusion, cycle of policy analysis, contexts.*

Introducción

En una sociedad desigual y excluyente como América Latina, la incorporación de la mujer en los espacios educativos, no deja de ser sexista, en los roles de género que se imponen, en las actividades diarias, poniendo en duda, su capacidad para aprender las áreas cognitivas como Lógica - Matemática o Ciencia y Tecnología. Para una mejor comprensión y análisis de este tema, se tomó como base el ciclo de políticas propuesto por Stephen Ball (Avelar, 2016, p. 3) el cual incluye tres elementos que se deben tomar en consideración para la interpretación: *el contexto de influencia, el contexto de producción del texto de la política y el contexto de la práctica.*

Este ensayo, está estructurado en cuatro apartados: El primero, comprende el posicionamiento conceptual sobre equidad que significa “educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, étnicas o de género, supongan un impedimento al aprendizaje” (Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2002, p. 4). Seguidamente del concepto de equidad de género, que implica “la imparcialidad en el trato que reciben mujeres y hombres, de acuerdo con necesidades respectivas, ya sea con un trato igualitario o con uno diferenciado, pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las posibilidades” ((UNESCO, P, 106).Y por último la diferencia entre equidad e igualdad, donde, esta visión igualitaria, entra en crisis a medida que las sociedades distribuyen sus riquezas de una forma desigual e injusta (López, 2005, p.65).

El segundo apartado de este ensayo considera el modelo de análisis: ciclo de políticas, donde se conceptualiza la política pública como “un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos, que involucran la definición de metas y medios, para su logro en el marco de una situación particular” (Jenkins, 1978; Dunn, 1994; Parsons, 1995; Fischer, Miller & Sydney, 2007; 995 en Espinoza 2009, p. 3). Además, se conceptualiza, la política educativa, que se refiere a un conjunto de variables y dimensiones complejas y diversas, que actúan en diversos niveles, comprendiendo los procesos estructurales, de los conflictos institucionales y desde la acción e ideología de los diferentes colectivos que participan de la sociedad desde intereses y acciones distintas (Rivas 2004, p. 5). Con referencia a esto, Ball, en sus planteamientos, resalta la importancia de mirar todos los factores y los contextos que influyen en la política educativa, y no solo concentrarse en un elemento específico. Por consiguiente, se debe entender e interpretar la realidad, en la que se producen las políticas educativas y la incorporación de la perspectiva de género en las mismas, no de una forma lineal, sino a través de un esquema cíclico (Avelar 2016, p.6).

El tercer apartado incluye el análisis de la inclusión de la perspectiva de género en los instrumentos educativos legales de Honduras, donde se describe el contexto de influencia que son los lineamientos y exigencias de los Tratados y Convenios Internacionales para la inclusión de la equidad de género en la producción del texto de la política, entre ellos *El Currículo Nacional Básico, La Ley Fundamental de Educación y*

La Política Nacional de la Mujer. También se describe el contexto de la práctica, que es el análisis de la situación real en la que se encuentran las niñas y adolescentes hondureñas, en lo que se refiere a la inclusión en las practicas pedagógicas dentro del salón de clases, el acceso, la permanencia y el derecho a tener una educación sexual integral.

Y en el último apartado se concluye, que el Estado hondureño ha seguido los lineamientos y exigencias internacionales de los Tratados, Conferencias y Convenciones, el cual ha sido el contexto de influencia para incluir la equidad de género en la producción del texto de la política educativa y que en el contexto de elaboración de texto de la política, se evidencia que el discurso político visibiliza la inclusión de la equidad de género en los instrumentos educativos legales y oficiales, los cuales son el CNB, *La Ley Fundamental de Educación* y *La Política Nacional de la Mujer*, pero en el contexto de la práctica, el cual está más relacionado con las vivencias o cotidianidades que se dan en los espacios educativos, se continúa perpetuando el sexismo en la educación, relacionado con los roles femeninos y masculinos y en el acceso y permanencia se sigue manifestando una temprana deserción escolar entre niñas y adolescentes, una elevada tasa de fecundidad adolescente, por falta de una adecuada educación sexual científica y obligatoria.

Discusión Teórica

.....

Equidad

Definir el término de equidad no es solo conceptualizarlo sino, plantearlo bajo la mirada de la igualdad de oportunidades y criterios, tales como la justicia y la inclusión, lo cual implica, “educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, étnicas o de género, supongan un impedimento al aprendizaje” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2002, p. 4). En ese

sentido, si se logra una distribución adecuada de los recursos, para que todas las escuelas, ya sea que pertenezcan al sector público o privado, puedan brindar un aprendizaje de alta calidad, que dé la seguridad que todos los sujetos que forman parte del sistema educativo tengan la oportunidad de un egreso con el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, sociales y laborales.

En relación con esto, Schmelkes, S. (2006) plantea:

Una educación bien distribuida, supone poder arribar a puntos de llegada comunes desde puntos de partida sumamente diversos, lo que implica necesariamente currículos flexibles y capacidad de adaptación curricular y metodológica, por parte de los docentes, a las características específicas de un alumnado social y culturalmente diverso (...) Equidad, como bien sabemos, no es dar lo mismo a todos (eso sería igualdad), sino dar a cada uno lo que necesita y más, a los que más lo necesitan (p. 50).

Por otra parte, para Juan Carlos Tedesco (2008) “el ideal de justicia social asume hoy un significado renovado, frente a la tendencia a la exclusión, la desigualdad y la fragmentación que muestra el capitalismo ligado a la pura lógica del mercado” (p. 80), también considera que es necesario distinguir entre demanda y necesidad, ya que satisfacer demandas, no es lo mismo que satisfacer necesidades. Debido a que la demanda está desigualmente distribuida, por lo que debemos de prestar mucha atención, al proceso en el cual una necesidad se transforma en una demanda expresada socialmente.

Es así como, se deben analizar los cambios en los procesos que hoy en día generan desigualdad y la construcción social que impera sobre nuevas formas de exclusión, los cuales rebaten el principio de equidad. Igualmente, se debería de crear un nivel básico de equidad que “...se refiere a un desarrollo cognitivo básico, producido en los primeros años de vida y vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación estimulación y condiciones sanitarias adecuadas” (Tedesco, 2008, p. 83), y además una cohesión social que implica “expansión de la cobertura educativa, el mejoramiento de los resultados

de aprendizaje y las políticas de renovación curricular que permitan aprendizajes relevantes para el desempeño productivo y ciudadano” (Tedesco, 2008, p. 83)” para que los niños y niñas que provienen de familias con un capital cultural menos favorecido, tengan la oportunidad de nivelarse y lograr un proceso educativo exitoso.

Equidad de género

Incluir la equidad de género en las políticas educativas, es necesario, para evitar la discriminación y exclusión de las niñas, adolescentes y mujeres adultas, en los espacios educativos, por lo que la UNESCO define el concepto de la siguiente forma:

La imparcialidad en el trato que reciben mujeres y hombres, de acuerdo con necesidades respectivas, ya sea con un trato igualitario o con uno diferenciado, pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las posibilidades. En el ámbito del desarrollo, un objetivo de equidad de género a menudo requiere incorporar medidas encaminadas a compensar las desventajas históricas y sociales que arrastran las mujeres (UNESCO, P. 106)

Por lo tanto, incluir la equidad de género, es determinante para de construir los estereotipos que se han entretejido, en la vida de las personas, sobre lo que significa ser hombre y ser mujer, igualmente para visibilizar la participación de las niñas y las adolescentes en aquellos espacios donde históricamente, han estado en desventaja, solo por el hecho de pertenecer al sexo femenino.

¿Es lo mismo equidad e igualdad?

La equidad y la igualdad son dos principios que pueden ir de la mano. Sin embargo, cuando las sociedades se van tornando cada vez más estratificadas, es muy difícil aplicar el principio de igualdad, por lo que, esta visión igualitaria, entra en crisis a medida que las sociedades distribuyen sus riquezas de una forma desigual e injusta (López, 2005, p. 65).

En ese sentido, si lo aplicamos al contexto educativo, una oferta educativa igualitaria para todos pasa inevitablemente a reproducir y reforzar situaciones de discriminación, debido a que no se puede tratar de la misma forma a las personas que tienen necesidades educativas de aprendizaje, necesidades educativas especiales y culturales, la cual deja de tener efectos integradores frente a semejantes desigualdades sociales (López, 2005, pp. 66-69). Por lo tanto, la igualdad y la equidad no son lo mismo, siempre la equidad tomará en cuenta las diferencias históricas y políticas de cada sociedad.

Políticas públicas y su definición conceptual

La educación en Latinoamérica, principalmente en el siglo XX, se ha transformado conforme a las reformas que se han generado en la región; caracterizadas por un importante proceso de transformación que ha implicado tres elementos fundamentales: en primer lugar, el papel social asignado a la educación, visualizándose como una dimensión central del desarrollo económico y social de los países, en segundo, la importancia de la educación para garantizar la igualdad de oportunidades, un elemento importante, porque ha implicado la transformación de los sistemas educativos para lograr una educación de mayor calidad con equidad, y el tercero, referido al significado político-ético atribuido a la educación para contribuir a la paz, la democracia y el desarrollo, (UNESCO 1998, p. 6). Acciones, encaminadas hacia la consecución de objetivos y la calidad que tanto se anhela en la educación, así como también, mejorar las condiciones sociales de la población.

Estas transformaciones, han permitido la generación de políticas públicas tendientes a responder a las demandas de la población. Para una mejor comprensión de lo que es una política pública, cabe aclarar, que este no es un término que tenga la misma acepción en todos los países, por tanto, es imperativo diferenciar dos conceptos:

Politics (política), policies (políticas). El primero es entendido como las relaciones de poder, los procesos electorales, las confrontaciones entre organizaciones sociales con el gobierno. El

segundo tiene que ver más con las acciones, decisiones y omisiones por parte de los distintos actores involucrados en los asuntos públicos (Aguilar y Lima 2009, p. 2).

No obstante, estas acciones que incluye la política pública, no se deben entender como cualquier acción del Estado o del gobierno, sino que “consiste en ser un conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés y/o beneficio público, cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproducen en el tiempo de manera constante y coherente (...)” (Aguilar y Lima 2009, p. 3).

Este conjunto de acciones emanadas desde los gobiernos, son respuestas a las necesidades de una sociedad, que al final se traducen en resultados. En relación con esto Meny & Thoenig (1992 p. 89), hacen referencia en términos generales a política pública como el “resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental”. Por su parte, Espinoza, en su análisis de los conceptos que plantean, señala que coinciden en que el concepto debe comprenderse como “un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos, que involucran la definición de metas y medios, para su logro en el marco de una situación particular” (Jenkins, 1978; Dunn, 1994; Parsons, 1995; Fischer, Miller & Sydney, 2007; 995 en Espinoza 2009, p. 3).

De ahí que las decisiones o actividades que se emanan desde el Estado y que se traducen en políticas, deben estar configuradas en el marco de la resolución de problemas sociales, que puedan permitir mejorar la sinergia entre los actores que participan en la política pública, en pro del bienestar de la población y orientada al logro de objetivos definidos y no a otros intereses.

Las políticas educativas

Las políticas educativas, son un conjunto de acciones que los sistemas educativos utilizan para organizar y dirigir la educación, por tanto, el

análisis de las mismas es de vital importancia para el buen funcionamiento y direccionamiento de los sistemas educativos, que permitan lograr los objetivos propuestos. Efectivamente, hablar de política educativa, es un asunto que va más allá de visualizarla exclusivamente como un problema de toma de decisiones por parte de las ámbitos administrativos y de los propios políticos; es referirse a un conjunto de variables y dimensiones complejas y diversas, que actúan en diversos niveles, comprendiendo los procesos estructurales de los conflictos institucionales y desde la acción e ideología de los diferentes colectivos que participan de la sociedad desde intereses y acciones distintas (Rivas 2004, p. 5).

Para una mayor comprensión de las políticas educativas, es necesario realizar análisis, partiendo de un posicionamiento epistemológico, que vaya enfocado a la realidad contextual, en donde se aplican las mismas. Tello & Mainardes (2012), advierten que es necesario “que los estudios sobre cuestiones epistemológicas en política educativa no deben ‘copiar’ los realizados en otros países, sino, comenzar a pensar la dimensión epistemológica de los estudios en política educativa en la realidad Latinoamericana” (pp. 8-9). Cabe agregar que se debe tomar también la realidad específica de cada país, de donde se analiza la aplicabilidad y el impacto de cada política educativa. Por tanto, para elaborar el ensayo de las Políticas Educativas de Equidad en Honduras: un análisis desde la perspectiva de género, con una mirada en la situación de niñas y adolescentes, se tomó como base, el ciclo de políticas que ha propuesto Stephen Ball (Beech y Meo 2016), por ser uno de los investigadores referentes sobre políticas educativas.

Honduras, ha generado diferentes políticas educativas encaminadas a la mejora y buen funcionamiento del Sistema Educativo. Una de esas políticas, es la incorporación de la equidad de género a través del *II Plan de Igualdad y Equidad de Género de Honduras 2010-2022*, en pro de coadyuvar al acceso, permanencia y egreso satisfactorio de las niñas y adolescentes para no seguir fomentado una educación diferenciada por sexo. En este sentido, “los estudios feministas han puesto de manifiesto el papel fundamental de la escuela, en el proceso

y tratamiento de las diferencias entre hombres y mujeres, ya que el género se construye a lo largo el proceso de socialización” (Ballarin 2004, p. 35).

Es evidente entonces, el rol preponderante que tiene la escuela, pues es uno de los principales contextos en donde se construyen los procesos de socialización. Con referencia a esto, Ball, en sus planteamientos, resalta la importancia de mirar todos los factores y los contextos que influyen en la política educativa, y no solo concentrarse en un elemento específico. Por consiguiente, se debe entender e interpretar la realidad en la que se producen las políticas educativas y la incorporación de la perspectiva de género en las mismas, no de una forma lineal, sino a través de un esquema cíclico (Avelar 2016, p.6).

Por ello, para comprender mejor las diferencias marcadas entre hombres y mujeres, así como la influencia en la sociedad, se debe partir del análisis del ciclo de políticas de Ball, el que se refiere al análisis de las políticas educativas, como una serie de fases o ciclos continuos relacionados entre sí, señalando que, para comprender estas fases, se debe:

Pensar acerca de las políticas, no como un documento o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve y cambia a las cosas mientras se mueve, cambia los espacios a través de los cuáles se mueve. Es decir que, cambia cosas y también es cambiada, mientras se mueve (Avelar 2016, p. 6).

En síntesis, lo que se busca con el ciclo de las políticas, es “trazar un mapa” del proceso de las políticas públicas, que ilustre la forma en que deben considerarse las diversas etapas del ciclo de las políticas, como fases más fluidas e interactivas, y no como un conjunto de partes que no tienen relación entre ellas (Parsons 2008, p. 232).

Este movimiento constante y cambiante de las políticas, es el que se tiene que analizar en los diferentes contextos en los que se produce e impacta la política porque en la medida que se conocen los resultados,

se pueden hacer las mejoras a las mismas. Por ende, es importante analizar “la variedad de formas en que han sido y son contempladas por las políticas educativas las diferencias de género y cómo estas han contribuido y contribuyen a la mayor o menor discriminación de las mujeres” (Ballarin 2004, p. 35).

Por lo tanto, para la realización de este análisis de las políticas educativas, desde una perspectiva de género, se tomó como base, el enfoque planteado por Ball, el cual incluye tres contextos: el contexto de influencia, el contexto de producción del texto de política y el contexto de la práctica. Para una mejor comprensión de estos se señala que:

Los contextos de influencia que se refieren al ámbito donde se origina la política, así como a los actores y factores que inciden directa o indirectamente en su génesis; la producción de texto que alude a los procesos que se utilizan para producir la política a nivel de texto, los valores y conceptos relacionados a ella, así como la audiencia a la cual está dirigida, y la práctica que se asocia a la implementación de la política y a los efectos que esta puede tener en distintos niveles y actores (Espinoza 2009, p. 5).

Cabe agregar, que posteriormente Ball, añadió dos contextos más: el contexto de los resultados (efectos) y el contexto de la estrategia política; el primero hace referencia a temas de justicia, la igualdad y la libertad individual. La idea de que las políticas tienen efectos, en lugar de simplemente resultados, se consideran la más adecuadas. El segundo contexto implica la identificación de un conjunto de actividades sociales y políticas que serían necesarias, para manejar las desigualdades creadas o reproducidas por la política, a medida avanza la aplicabilidad de la misma (Mainardes 2006).

De los anteriores planteamientos se deduce que, en los contextos actuales se visualizan nuevos escenarios de influencia y de análisis de las políticas educativas, donde hay mayores niveles de participación

de los principales actores del proceso. Es evidente entonces que “la política educativa está siendo creada por nuevos actores que establecen nuevas fuentes de autoridad” (Beech y Meo 2016, p. 7).

Inclusión de la perspectiva de género en los instrumentos educativos legales de Honduras (Política Nacional de la Mujer, Ley Fundamental de Educación, Currículo Nacional Básico)

Instituto Nacional de la Mujer (INAM)

Para tratar el tema de la equidad, Honduras cuenta con una agenda política, para la igualdad y equidad de género, cuyo ente rector es *El Instituto Nacional de la Mujer (INAM)*, delegándosele la función estratégica para que el Estado asuma la responsabilidad, frente a los compromisos internacionales y la normativa jurídica, para promover los derechos humanos de las mujeres (INAM, 2010).

En el eje cuatro, *El INAM* tiene seis políticas educativas que propone la equidad de género en el Sistema Educativo hondureño, de las cuales se analizan cuatro en este ensayo, utilizando para ello, el ciclo de políticas de Stephen Ball, específicamente el contexto de influencia, el contexto de producción del texto de política y el contexto de la práctica.

En ese sentido, la política 1 el eje cuatro del INAM, dice lo siguiente: **El Estado promueve y garantiza una educación laica, no sexista y no discriminatoria, a través de la coevaluación, la incorporación de género en el currículo, el uso de metodologías y materiales educativos fundamentados en los Derechos Humanos, y la igualdad de género (INAM, 2010, p. 108).**

Iniciando con el contexto de influencia de esta primera política de la mujer, la cual surge con la exigencia de los Tratados y Convenciones Internacionales que se han realizado, para que sea abolida la discriminación por razones de género. Al respecto, Honduras, como Estado miembro de *La Organización de las Naciones Unidas (ONU)* y

de *La Organización de los Estados Americanos (OEA)*, ha suscrito la mayoría de los tratados y convenciones. Por lo tanto, se ha inscrito en el Sistema Universal e Interamericano de protección de los Derechos Humanos, así mismo, en cuanto a los Tratados y Convenciones de los Derechos Humanos de las mujeres.

Honduras ratificó en 1983, la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)* y, en 1995, la *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer*, Igualmente, suscribió la plataforma de Acción de Beijing (1995), así como la *Declaración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio ODM* (2000) (INAM, 2010, pp. 17-18). A partir de este contexto de influencia, el Estado de Honduras se ve en la obligatoriedad de cumplir con los acuerdos que ha firmado, lo que da el espacio para que el INAM, pueda incorporar el enfoque de género en el Currículo y el uso de metodologías y materiales educativos fundamentados en los Derechos Humanos y la igualdad de género (INAM, P. 108).

En este contexto de influencia descrito anteriormente se da paso al contexto de producción del texto de política, en el que se analiza el proceso de elaboración de los documentos legales que son textos oficiales, que tienen incorporado la perspectiva de género. Estos instrumentos son *La Política Nacional de la Mujer*, *La Ley Fundamental de Educación* y *El Currículo Nacional Básico*.

En el caso específico de *La Política Nacional de la Mujer*, el INAM compromete en su texto al Estado, para que promueva, a través del *Currículo Nacional Básico* (CNB), una educación laica, no sexista y no discriminatoria, mediante el uso de metodologías y materiales que reflejen la igualdad de género, lo cual se debería ver reflejado en el CNB. Por lo tanto, al revisar el CNB, se descubrió que este declara explícitamente “los textos serán elaborados y desarrollados desde una perspectiva de género que incluya entre otros: la eliminación de estereotipos por razones de sexo, promoción de responsabilidades domésticas compartidas [...] la utilización de un lenguaje incluyente o no-sexista” (CNB, 2003 p. 66). Igualmente, *La Ley Fundamental de*

Educación (2012), vela para que la educación “esté al alcance de todos los educandos sin discriminación y que debe ser laica” (p. 1 sección A).

Estos dos contextos de política, (CNB y Ley Fundamental de Educación) difieren mucho de lo que es el contexto de la práctica, ya que este último está más relacionado con las vivencias o cotidianidades que se dan en los espacios educativos locales. Si bien es cierto que los instrumentos legales incorporan en su texto el discurso con perspectiva de género, la realidad que se vive con las prácticas pedagógicas de los docentes dentro del aula de clases es otra.

En los centros educativos, se habla mucho de equidad, y sobre de la equidad de género. Sin embargo, no se reconoce cuando se está incluyendo la temática, debido a la poca socialización y formación de la misma, por lo que “La escuela tiene el encargo social de transmitir los conocimientos, habilidades y valores culturales que son socialmente aceptados por una época determinada, sin embargo, todavía nos encontramos hoy que se continúan perpetuando estereotipos, que muchas veces se manifiestan de formas encubiertas” (Reinoso y Hernández, 2011, p.5). Coincidiendo lo anterior con el criterio de Alicia González y Beatriz Castellanos cuando expresaron que “... resulta necesario que el profesorado tenga conciencia de su papel en las transformaciones que pueden germinar desde la escuela misma, potenciando su capacidad para identificar los sesgos sexistas discriminatorios en la educación y las estrategias para luchar contra ellos” (en Reinoso y Hernández, 2011, p.5).

En consecuencia, en el contexto de la práctica, se observa que dentro del salón de clases los docentes clasifican las actividades por sexo; los estudiantes ya tienen asignado según su género, el rol que culturalmente, se considera legítimo, ya que “la escuela, reproduce estereotipos masculinos y femeninos, ya sea por acción o por omisión, que han sido contruidos socioculturalmente, los que conducen a la desigualdad de género” (Reinoso y Hernández, 2011, p. 10). En el caso de la niña, se le asignan roles que están relacionados con la subjetividad, la cual, se traduce en subordinación y obediencia,

mientras que a los niños se le asignan roles que están relacionados con la objetividad, la cual se traduce con la competitividad.

Una evidencia de los estereotipos que se ha naturalizado en las escuelas es el hecho de pensar que los niños son más diestros en actividades que involucren temas relacionados con Matemáticas, Tecnología, Álgebra, Física y Química; en tanto que a las niñas no se les entrena para estas áreas científicas, considerándose esto una acción que daña su autoestima e invisibiliza su inteligencia. Lo anterior se ve reflejado en los siguientes datos estadísticos:

“En 6 de cada 10 países, los chicos siguen teniendo mejores resultados en Matemáticas que las chicas, a las chicas, incluso a las mejores estudiantes les falta confianza en Matemáticas, 2 de cada tres chicas, frente a 1 de cada dos chicos, informan que a menudo se preocupan, porque temen que las clases de matemáticas les sean difíciles, Cuatro veces más chicos que chicas se plantean seguir una carrera profesional de ingeniería o informática” (OECD, PISA, 2012).

Al respecto Heller (1999) señala que:

“Generalmente, las niñas tienden a mostrar menos sus capacidades que sus compañeros varones. Así, las hipótesis explicativas que se manejan son las siguientes: diferencias de roles, valorando más a los chicos que a sus compañeras; menor formación de las niñas en tareas relacionadas con las matemáticas y las ciencias experimentales; menor competitividad y mejor trabajo colaborativo” (en Perales, 2012, p. 7).

En síntesis, estos estereotipos que se analizan en el contexto de la práctica son los que provocan más desigualdades de género, más inequidades y más violencia simbólica hacia las niñas y adolescentes, aumentando así la discriminación y exclusión en estos espacios.

En la política 2 del eje cuatro, se declara lo siguiente: **“El Estado promueve la erradicación del analfabetismo de las mujeres,**

considerando las realidades y necesidades específicas de las indígenas, afro descendientes y adultas mayores” (INAM, 2010, pp. 108). El contexto de influencia de esta política surge en el año 2000, donde la comunidad internacional asumió el compromiso de alcanzar las metas de *La Educación para Todos y Los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Por ende, el movimiento de *La Educación para Todos* es un compromiso mundial coordinado por la UNESCO que consiste en proporcionar educación básica de calidad a los niños, jóvenes y adultos, priorizando cinco objetivos en su agenda. Uno de ellos es el aumento de adultos alfabetizados.

Tal iniciativa comenzó en 1990, con *La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, en Jomtien, Tailandia, haciendo hincapié en que la educación es un derecho humano. Por lo que, diez años más tarde, en *El Foro Mundial sobre la Educación*, en Dakar, Senegal, 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad La Educación Para Todos (UNESCO, 2011, p. 9). En ese sentido, el contexto de publicación del texto de la política del INAM, recomienda al Estado que promueva, en *El Currículo Nacional Básico (CNB)*, la erradicación del analfabetismo de las mujeres, considerando las realidades de las mujeres indígenas, afro descendientes y adultas mayores.

En vista de ello, se lee explícitamente en el CNB (2013) lo siguiente: “Alfabetización funcional: para aquellas personas que no tuvieron acceso a la cultura escrita y al cálculo básico. Esta actividad se realiza con los esfuerzos del Estado y la sociedad civil, utilizando diferentes formas de entrega del servicio educativo” (p. 57). En cuanto a la producción del texto de *La Ley Fundamental de Educación* (2012), en el capítulo IV, de las modalidades de educación, en el artículo 27, hace referencia a la alfabetización, de la siguiente forma: “son las opciones organizativas y curriculares que ofrece el sistema nacional de educación, bajo los principios de equidad, integridad e inclusión de todos los grupos y personas, para dar respuestas a requerimientos específicos de formación, sean estos de carácter permanente o temporal” (p.7 sección A).

Como bien se describe, los tres contextos de producción de texto de la política incluyen explícitamente el tema de equidad en la alfabetización, incluyendo la perspectiva de género, que son exigencia de las Convenciones y Tratados Internacionales. Cabe aclarar que Honduras, por ser parte de los países miembros, tiene que incluir dicho tema en su agenda política, no porque lo considere una necesidad, sino porque es una obligatoriedad.

Siguiendo con el análisis, llegamos al contexto de la práctica de esta política, y percibimos un contraste entre lo que dice el contexto del texto y lo que existe en la realidad de las mujeres. Sobre todo, a las que viven en el área rural y las pertenecientes a los pueblos indígenas y afro descendientes. De acuerdo a esto el PNUD, UNESCO y PREAL afirman que nuestro país se encuentra clasificado en el último tercio en cuanto al estado de la Educación Básica, con un índice de analfabetismo que alcanza el 19%, el cual persiste por la temprana deserción escolar y también por la poca cobertura del sistema, por supuesto, estos datos se agravan, en el caso de los grupos más vulnerables, siendo las niñas, las mujeres, las minorías étnicas, la población rural y urbano marginal, las más afectadas (Agencia Española de Cooperación Internacional AEI, 2005, p. 27).

Por lo tanto, para el INAM (2010), la violación a los derechos de las mujeres indígenas y afro descendientes no está fundamentada únicamente en el género, sino también en su condición de clase y etnia. En algunos casos específicos de sociedades con estructuras socioculturales complejas, puede incluir la casta y la religión. Estos son los argumentos principales que explican su doble y triple discriminación. En este marco, las mujeres indígenas y afro descendientes señalan la necesidad de ampliar los Derechos Humanos, para que estos reconozcan y trabajen sobre la intersección de sus identidades individuales y colectivas, ya que, a pesar de haber emprendido múltiples esfuerzos en este sentido, todavía falta mucho por hacer en materia de políticas públicas (p. 101). Y es que, las niñas y las mujeres en sociedades patriarcales, suelen ser discriminadas, no solo por ser mujeres, sino que, si se es mujer y se pertenece a una

población indígena o afro descendiente, se le agrega un elemento más, que es la pobreza, entonces la niña, la adolescente y las mujeres adultas, reciben una triple discriminación y exclusión.

Por su parte la política 3 del eje cuatro, nos propone: **“El Estado garantiza la igualdad entre hombres y mujeres en el acceso y permanencia en todo el Sistema Educativo”** (INAM, 2010, pp. 109-110). Los desafíos pendientes para que los niños y adolescentes, puedan ejercer el derecho a la educación, se encuentra comprendido en reconocidas iniciativas. El contexto de influencia está enmarcado, tanto en iniciativas internacionales como regionales. Dentro de las internacionales, surgen las cumbres de *Educación para Todos* de Jomtien y Dakar, así como, la identificación de *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, en conjunto, con *Las Metas Educativas para el año 2021* del bicentenario de la emancipación de América Latina. Dentro de las iniciativas nacionales, se han consolidado los esfuerzos, para concretar las metas de *Educación para Todos* (EFA, por su nombre en inglés). Recientemente el Gobierno Nacional de Honduras, planificó metas de mediano y largo plazo, que se evidencian en el *Informe Nacional* sobre la situación de inclusión y exclusión educativa, con el objetivo de avanzar hacia la identificación de los indicadores que articularán los esfuerzos de la sociedad, hacia la calidad y equidad educativa (República de Honduras. 2011).

De esta manera, en el contexto de producción del texto, la política del INAM, propone al Estado, garantizar el acceso y permanencia a la educación en igualdad de condiciones, para hombres y mujeres. La *Ley Fundamental de Educación* (República de Honduras, 2012), en sus artículos 2, 3, 8 y 9, establece la importancia del derecho a la educación, y específicamente, en su artículo 2, contempla el derecho que tiene toda persona de acceder al conocimiento, buscando maximizar el desarrollo de su personalidad y capacidades, en condiciones de libertad e igualdad, así como, el respeto a la dignidad que tiene como ser humano.

De igual forma, plantea la necesidad de garantizar el acceso equitativo sin ninguna discriminación, mediante una educación integral de calidad, pública y obligatoria desde un (1) año de educación pre-básica, hasta el nivel medio, garantizado por mecanismos de cobertura (p.2 sección A). En cuanto al CNB, dentro de sus objetivos específicamente en el inciso h, propone la atención de forma adecuada de la equidad social y de género, de manera que garantice, en igualdad de oportunidades, el desarrollo de sus potencialidades y habilidades (República de Honduras 2003, p. 16).

Como contexto de práctica, con base en los datos ofrecidos por *La Secretaría de Educación de la República de Honduras* del año 2011, se refleja que, si bien es cierto, se ha trabajado en garantizar el acceso a la educación, las cifras demuestran que en Prebásica (5 años) así como en el primero ciclo de Educación Básica (6, 7 y 8 años), existe aproximadamente 3 de cada 10 niños que aún no asisten a la escuela. Por tanto, la mitad de ellos permanecen fuera del ámbito educativo entre los 6 y los 7 años. Así mismo, para el término del año 2010, 126 mil estudiantes, entre 5 y 8 años, se encontraban fuera de la escuela, correspondiente a 56 mil niños de 5 años, 32 mil de 6 años, 25 mil de 7 años y 12 mil niños de 8 años (República de Honduras, 2011). Por lo que, en Honduras, la escolarización se extiende entre los 9 y los 11 años. En cambio, en la desescolarización se intensifica el abandono, convirtiéndose en un proceso que comienza a partir de los 12 años y se acentúa rápidamente en porcentajes donde, solo el 51,4% de los jóvenes de 15 años, está escolarizado, y de los de 16 años, el 48,7% (p. 20).

Con relación, al género, vemos que el efecto del fracaso escolar y el abandono, van perfilando una estructura entre varones y mujeres, estando el nivel de preescolar, en una proporción similar de estudiante por sexo. No obstante, desde primer grado en adelante, este equilibrio comienza a perderse, siendo aún mayor el tránsito en los últimos años de Básica y Educación Media, donde se observa una significativa reducción de los inscritos (especialmente mujeres), existiendo una caída en la matrícula que pone en desventaja a las mujeres, con graves

efectos, a corto y mediano plazo, en cuestión educativa, así como lo veremos en el análisis de la política 5 (República de Honduras, 2011, p. 23).

La política 5 del eje cuatro plantea: **“El Estado garantiza la obligatoriedad de la educación sexual, en el sistema educativo, desde una perspectiva de género y de Derechos Humanos, fundamentada en la promoción de la autoestima, procreación responsable y las relaciones familiares equitativas”** (INAM, 2010, pp. 110-111). El contexto de influencia de esta política, también se enmarca, en los Convenios y Tratados Internacionales, de los cuales Honduras forma parte, en el plan de acción de *La Conferencia Internacional de Población y Desarrollo del Cairo*, donde los Estados de todo el mundo acordaron que “los derechos reproductivos abarcan ciertos derechos humanos que ya están reconocidos en las leyes nacionales, en los documentos internacionales sobre Derechos Humanos y en otros documentos pertinentes de las Naciones Unidas aprobados por consenso” y que “esos derechos se basan en el reconocimiento del derecho básico de todas las parejas e individuos a decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y el intervalo entre estos, y a disponer de la información y de los medios para ello y el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. También incluye su derecho a adoptar decisiones relativas a la reproducción sin sufrir discriminación, coacciones ni violencia, de conformidad con lo establecido en los documentos de Derechos Humanos” (Campaña por una Convención Interamericana de los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos, 2010, p.2).

En el texto del CNB, el Estado involucra otros servicios para el fortalecimiento y desarrollo de la educación, como es “La Salud: higiene escolar, controles periódicos de la salud, alimentación escolar, salud sexual y reproductiva y seguro de salud para escolares” (CNB, 2003, P.18) Igualmente en *La Ley Fundamental de Educación* en el capítulo IV de las modalidades de educación, en el inciso 7, dice lo siguiente “La educación para la prevención y rehabilitación social está orientada

[...] a niños y jóvenes en riesgo social, se proporciona como parte de programas integrales, con participación del gobierno central, local y la sociedad civil” (p. 7, sección A). Por su parte, *La Secretaria de Salud*, debido a los altos niveles de embarazos en adolescentes, se ha comprometido con la educación sexual y reproductiva del país, a través de *La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes* (ENAPREAH) que define las acciones comunitarias e institucionales que deben implementarse, para contribuir a disminuir este importante problema de salud (República de Honduras, 2012, p. 8).

En el contexto de la práctica, nos hallamos ante una situación crítica en Honduras, debido a que se ha elevado la tasa de embarazos en adolescentes, reportándose que, más de un 20% de las adolescentes ya son madres, mientras que, menos del 4% de los varones adolescentes son padres (También, Espinoza, 2015, p. 4). En ese sentido, la situación de los adolescentes en Honduras no escapa a la realidad de América Latina, los datos disponibles muestran la condición de vulnerabilidad en que se encuentra la población adolescente del país, teniendo una pubertad más temprana, el inicio más temprano de relaciones sexuales y el limitado acceso a la educación sexual, igualmente a los servicios de salud integral (ENAPREAH, p. 14).

Por la falta de programas acordes a la edad de postergar el inicio de su vida sexual o evitar el primer embarazo, Honduras se convierte en el segundo país de Latinoamérica con mayor fecundidad entre adolescentes, con una tasa de 102 por 1000 nacimientos. “Según la ENDESA para el año 2006, el 22% de las mujeres hondureñas entre 15 y 19 años han estado alguna vez embarazadas. La peor parte la enfrentan las adolescentes pobres, adolescentes con bajos niveles educativos, y/o adolescentes originarias de los pueblos originarios y afro hondureños, cuyas estadísticas triplican a sus homólogas de los quintiles más ricos y con mejor educación” (En ENAPREAH, p.14).

Entre las estadísticas, que se hallan documentadas, no hay datos actualizados, sin embargo, los datos encontrados en el año 2012 muestran que el 17.4 % de adolescentes en edades de 17 años ya son

madres de al menos un hijo y un 31.17% de adolescentes en edades de 18 años son madres de al menos un hijo. Sumado a lo anterior un 39.7 % de las adolescentes entre 15 y 19 años que ya son madres, no tienen ningún grado de educación, un 34.2% tiene 1-3 grados de primaria, un 24% tiene 4-6 grados de primaria y un 8.1% tiene estudios de secundaria y un 0.0% no tiene estudios superiores (Mejía, 2012, p. 1)

Conclusiones



El Estado hondureño ha seguido los lineamientos y exigencias internacionales de los Tratados, Conferencias y Convenciones (CEDAW, IV Conferencia de Beijín, Conferencia de Jomtien, Convención de Belén do Pará, Convención del Cairo, OEA, entre otras) a través del *Instituto Nacional de la Mujer*, que es el ente rector. Y es a partir de este contexto de influencia cuando se incluye la equidad de género en los textos de política educativa al CNB y a *La Ley Fundamental de Educación*.

En el contexto de elaboración de texto de la política, se evidencia que el discurso político visibiliza la inclusión de la equidad de género en los instrumentos educativos legales y oficiales, los cuales son el CNB, *La Ley Fundamental de Educación* y *la Política Nacional de la Mujer*.

Sin embargo, en el contexto de la práctica, el cual está más relacionado con las vivencias o cotidianidades que se dan en los espacios educativos, se continúa perpetuando el sexismo en la educación, relacionado con los roles femeninos y masculinos, sobre todo en las actividades académicas en temas concernientes con las Matemáticas, Álgebra y Tecnología.

Igualmente, cuando se analiza el contexto de la práctica para promover la erradicación del analfabetismo en las mujeres, sobre todo las mujeres indígenas, afro descendientes y adultas mayores, se manifiesta que, según el PNUD, UNESCO Y PREAL, Honduras alcanza un 19 % de analfabetismo, debido a una temprana deserción escolar, siendo las niñas, las mujeres y las minorías étnicas las más afectadas. En cuanto al análisis del contexto de la práctica, para tratar el tema

del acceso y permanencia en el sistema educativo, se concluye que 3 de cada 10 niños no asisten a la escuela, siendo aún mayor el tránsito, en los últimos años de Básica y Educación Media, donde se observa una significativa reducción de los inscritos (especialmente mujeres), existiendo una caída en la matrícula que pone en desventaja a las mujeres, con graves efectos, a corto y mediano plazo.

Cuando se analiza el contexto de la práctica, de la obligatoriedad de la educación sexual, en el Sistema Educativo, desde una perspectiva de género y Derechos Humanos, la realidad es otra, ya que Honduras se convierte en el segundo país de Latinoamérica con mayor fecundidad entre adolescentes, con una tasa de 102 por cada mil nacimientos, donde las adolescentes con bajos niveles educativos, de estratos pobres, y las adolescentes de los pueblos originarios y afro descendientes son las más afectadas.

Referencias Bibliográficas

.....

Agencia Española de Cooperación Internacional AEI (2005). Evaluación del programa de alfabetización de educación para adultos en Honduras y Nicaragua. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2005 Secretaría de Estado de Cooperación Internacional Dirección General de Planificación y Evaluación de políticas para el Desarrollo. Recuperado de: <https://www.oecd.org/countries/honduras/46779335.pdf>

Aguilar Astorga y Lima Facio (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, septiembre 2009, www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm

Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2368/1747>

Ballarin, D. (2004). Género y políticas educativas. Revista de Educación, N° 6: Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1937/b15152844.pdf?seque>

Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>

Campaña por una Convención Interamericana de los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos (mayo, 2010). Disponible en: https://queeramnesty.ch/docs/propuesto2010_lima_esp.pdf

Reinoso, I. y Hernández, J. (2011) La Perspectiva de Género en Educación. Revista académica semestral, volumen 3, No 28 Universidad de Málaga, Cuadernos de Educación y Desarrollo

Espinoza, I.; Espinoza, E; Sierra, S.; Sarmiento, L. & Argueta, R. (2015). Proporción y características clínico - epidemiológicas de adolescentes embarazadas, en las zonas de influencia atendidas por médicos en servicio social, durante el período agosto 2015 – agosto 2016. Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Facultad de Ciencias Médicas. Recuperado de: <http://www.bvs.hn/Honduras/Embarazo/Protocolo.Embarazo.en.Adolescentes.Corregida.09.Marzo.2016.pdf>

Mejía, I. (2012) Adolescentes embarazadas en Honduras. Blog <http://embarazosadolescenteshn.blogspot.com/2012/08/estadisticas-embarazo-y-maternidad-en.html>

República de Honduras. Secretaría de Salud Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes de Honduras (ENAPREAH) Tegucigalpa M.D. C. Septiembre 2012 Disponible en: [http://www.paho.org/hon/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=salud-materna-nino-y-adolescente&alias=332-estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo en la adolescencia](http://www.paho.org/hon/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=salud-materna-nino-y-adolescente&alias=332-estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo%20en%20la%20adolescencia)

Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17 (8). Recuperado de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2010). Derechos de Niñas, Niños, Adolescentes y Mujeres, compendio legislativo internacional y nacional para la protección de sus derechos. Buenos aires: Argentina. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/Compendio_correg27_4.pdf

García, Perales, R.: “La educación desde la perspectiva de género”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N. 27, 2012. Enlace web: <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>.

Instituto Nacional de la Mujer INAM (2010). *Política Nacional de la Mujer. II Plan de Equidad e Igualdad de Género de Honduras 2010-2022*. Tegucigalpa, Honduras.

López, N. (2005) *Equidad Educativa: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIP-UNESCO, Sede Regional, Buenos Aires, Argentina.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>

Meny, I. & Thoenig. (1992). *Las políticas públicas*. (Versión española a cargo de Francisco Morata). Barcelona: Ariel, S. A.

Pallares F. (1988). Las políticas públicas: el sistema político en acción. *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época) N° 62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/27007.pdf>

Parsons, W. (2007). *Políticas Públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO México. Buenos aires: Miño y Dávila.

Plan internacional y UNICEF. (2014). Vivencias y relatos sobre el embarazo en adolescentes: una aproximación a los factores culturales, sociales y emocionales a partir de un estudio en seis países de la región Panamá: Oficina Regional para Latinoamérica y el Caribe. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/UNICEF_PLAN_embarazo_adolescente_2015.pdf

Rebollo, M, García, R., Piedra, J., Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género, actitudes del profesorado en la igualdad. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 521-546 Fecha de entrada 25-11-2008 Fecha de aceptación: 10-03-2009

Reinoso, I. y Hernández, J. (2011) La Perspectiva de Género en Educación. Revista académica semestral, volumen 3, No 28. Cuadernos de Educación y Desarrollo Universidad de Málaga

República de Honduras. (2011). Informe nacional - la situación de inclusión y exclusión educativa. Asociación civil de educación para todos. Recuperado de: http://www.unicef.org/honduras/Informe_nacional_situacion_inclusion_exclusion_educativa_honduras.pdf

República de Honduras. (2012). *Ley Fundamental de Educación*. N.º 32, 754. Honduras: La gaceta.

República de Honduras. Secretaría de Educación. (2003). *Currículo Nacional Básico CNB*. Tegucigalpa. Honduras.

República de Honduras. Secretaría de Salud. (2012). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes de Honduras (ENAPREAH)* Tegucigalpa.

Rivas, Flores (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. Universidad de Málaga. BARBECHO, *Revista de Reflexión Socioeducativa*. Recuperado de: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>

Schmelkes, S. (2006). *Diversidad, equidad, interculturalidad: las rupturas necesarias*. p.50. Del texto, Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza. OEI, y Fundación Santillana. Madrid España.

Sistema de Naciones Unidas. (2010). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Panamá. Recuperado de: https://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo_web.pdf

Tedesco, J.C. (2008). *Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina*. pp. 79-81. Del texto,

Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza. OEI, y Fundación Santillana. Madrid España.

Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20 (9). Recuperado <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>

UNESCO (2002). En busca de la equidad en la educación secundaria: Encuentro regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. p. 4 Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161191S.pdf>

UNESCO (2011). "Toda persona tiene derecho a la educación". Publicado en noviembre de 2011 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

UNESCO (2014). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo, manual metodológico. Recuperado de <http://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>

UNESCO. (1998). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Boletín 45. Santiago, Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160s.pdf>

Estructura para la presentación de artículos y documentos en la Revista de Investigación Educativa Paradigma

Nombre completo del trabajo	Nombres de los autores, separados por comas. Afiliaciones de los autores (institución de origen), separadas por comas. Direcciones de correo electrónico de los autores, separadas por comas. Nombre del asesor o tutor (si aplica). Afiliación del asesor o tutor.
Título del artículo	El título deberá estar escrito en español y en inglés. Se aceptan también trabajos en portugués. Se recomienda que no sobrepase las 20 palabras.
Resumen	El resumen debe contener entre 150 a 250 palabras y el idioma oficial de presentación de los trabajos es el español.
Abstract	Debe incluirse el resumen del artículo en inglés.
Palabras clave	Use un mínimo de 4 y un máximo de 8 palabras o frases (palabras claves o descriptores), debe incluirse las palabras claves en inglés.
A. Desarrollo del contenido	El Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales promueve el uso adecuado de la normativa APA y el respeto a los Derechos de Autor para publicar investigaciones, por lo que no se aceptarán trabajos sin fuentes consultadas, ya que es una práctica anti-ética que no debe tolerarse ante ninguna circunstancia.
Introducción	Describa el interés que el artículo tiene en el contexto científico del momento, los trabajos previos que se han hecho sobre el tema y qué aspectos son controversiales. Incluya la hipótesis o las preguntas de

	investigación, sea breve, concisa y escrita con verbos en tiempo presente.
Métodos y materiales	Si el artículo es producto de una investigación Cuantitativa debe considerarse los siguientes elementos: a) Diseño: se describe el tipo del experimento (aleatorio, controlado, casos y controles) b) Población: sobre la que se ha hecho el estudio. Describe el marco de la muestra y cómo se ha hecho su selección. Debe emplearse la palabra Muestra si el Enfoque es Cuantitativo. c) Entorno: indica dónde se ha hecho el estudio d) Experimentos: se describen las técnicas, mediciones y unidades, pruebas piloto y tecnologías aplicadas, etc. e) Análisis estadístico: señala los métodos estadísticos utilizados y cómo se han analizados los datos. Si por el contrario es Cualitativa, enfatizar en los puntos siguientes: a) Diseño empleado b) Categorías de Análisis c) Participantes d) Instrumentos de recolección de datos e) Técnicas de análisis de los datos
Discusión teórica	En este apartado analice los autores fundamentales que sustentan su marco teórico o referencial, de tal forma, que brinde un panorama general pero conciso sobre su tema, debe citar conforme APA, sexta versión.
Resultados	En esta sección reporte los nuevos conocimientos, es decir, lo que se encontró y debe ser la sección más concreta y puntual, ya que incluye las tablas y figuras (deben enumerarse) que, por sí solas, deben poder expresar claramente los resultados del

	estudio. Debe emplearse la normativa APA, sexta edición. Debe redactarse en tiempo pasado.
Conclusiones	Escriba conclusiones que propicien en el lector una auto discusión, donde compare conclusiones propias con las de otros autores. Emplee los verbos en tiempo presente.
Recomendaciones	Si el trabajo lo exige pueden incluirse recomendaciones para los distintos aspectos abordados en el trabajo de investigación.
Formato del texto	La presentación del trabajo de investigación o documento se hará en papel tamaño carta, con una extensión de un máximo de 12 a 15 páginas máximo (cuartillas), incluyendo texto, cuadros, gráficos, fotografías, mapas, esquemas u otros ya explicado en los apartados anteriores. <i>1. Formato de la fuente</i> El trabajo de investigación o documento se enviará en formato de Word, empleando la Time New Roman tamaño 11, siendo la única excepción el área de título. Utilice este formato también en el etiquetado de sus gráficos y tablas. El espaciamiento entre líneas debe ser de 1.5, el texto debe estructurarse en párrafos de similar extensión El primer párrafo de cada sección deberá estar libre de indentación (sangría), pero todos los demás párrafos dentro de la misma sección, sí deberán ser indentados. <i>2. Títulos de sección</i> El título de cada sección, como por ejemplo INTRODUCCIÓN, deberá aparecer en mayúsculas y negrita,

	centrado en la columna y dejando una línea antes y después. Use un punto y espacio para separar el número de la sección de su correspondiente título. No enumere los títulos. 3. <i>Paginación</i> El trabajo de investigación o documento deberá ir con su paginación enumerada de acuerdo a las Normas APA. 4. <i>Ilustraciones, gráficos y tablas</i> Deberá enumerar y titular cada una de las ilustraciones conforme APA, sexta edición. El uso de color en sus gráficos está permitido y recomendado. Además, debe citarse la fuente de los gráficos y tablas incluidos; las fotografías que figuren deben apoyar la información proporcionada y tener cada una, pie de foto. Las fotografías deben incluirse en el formato original jpg. 5. <i>Notas de pie de página</i> El uso de notas de pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilizando un tamaño de fuente de 9 puntos con espaciado sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes. 6. <i>Conclusiones y Recomendaciones</i> Deberán incluirse conclusiones y recomendaciones que se deriven del trabajo de investigación. En este apartado debe responderse a las
--	--

	hipótesis propuestas en el caso de las investigaciones Cuantitativas y a las preguntas de investigación para el Cualitativo. 7. <i>Fuentes bibliográficas</i> En esta sección enumere todas las fuentes bibliográficas que han sido empleadas al final de su documento. Las fuentes de información pueden ser impresas, digitales y multimedias y deberán ordenarse alfabéticamente de acuerdo a las Normas APA, sexta edición. Incluir solo las fuentes citadas en el artículo. Ejemplos: Libro con autor Goleman, D. (2000). <i>La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual</i>. México: Ediciones B. Libro en versión electrónica Montero, M. & Sonn, C. C. (Eds.). (2009). <i>Psychology of Liberation: Theory and applications</i>. [Versión de Springer]. doi: 10.1007/ 978-0-387-85784-8 Entrada con autor en una obra de referencia electrónica Graham, G. (2008). Behaviorism. En Zalta, E. N. (Ed.), <i>The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Otoño 2008 Ed.)</i>. Recuperado de http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/behaviorism Entrada sin autor en una obra de referencia electrónica Agricultura sustentable. (s. f.). En <i>Glosario de términos ambientales de EcoPortal.net</i>. Recuperado de http://www.ecoportal.net/content/view/full/169/offset/0 Tesis inédita
--	--

	Muñoz Castillo, L. (2004). <i>Determinación del conocimiento sobre inteligencia emocional que poseen los maestros y la importancia que le adscriben al concepto en el aprovechamiento de los estudiantes</i>. (Tesis inédita de maestría). Universidad Metropolitana, San Juan, PR. Leyes Nombre de la ley, Volumen Fuente § sección (Año) 8. <i>Reconocimientos</i> Si la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en Convenio *asesoría técnica, etc. Deberá escribir "Nombre de la investigación" y el ente de financiamiento.
B. Observaciones Generales	1. <i>Metodología de evaluación y arbitraje de artículos</i> • En el proceso de selección de artículos para publicar, se realiza una evaluación inicial del Comité Editor para determinar si el trabajo cumple con los términos y observaciones presentadas en este documento, en cuanto a pertinencia del área de enfoque de la revista, estilo y extensión. • Los artículos que no llenen los requisitos de la convocatoria en cuanto a formato, no serán tomados en cuenta para su publicación y serán devueltos al autor para realizar las modificaciones sugeridas. En la segunda revisión se realiza un dictamen de su contenido científico y aporte por parte de Pares

	Revisores calificados de acuerdo al área correspondiente. Este proceso de dictamen es de modalidad “doble ciego” y lo que pretende es ocultar la identidad de los autores y Pares Revisores en el proceso de arbitraje. De este modo se protege el anonimato y se contribuye a la evaluación objetiva. El concepto final del artículo puede ser aceptado, condicionado o rechazado. El Comité Editor enviará una nota al autor, aceptando o rechazando el trabajo de investigación o documento, con las observaciones de mejora del comité editorial, según el caso. <i>2. Políticas Generales</i> Los comentarios y juicios escritos por los autores de los artículos son de entera responsabilidad y en ningún momento comprometen a la UPNFM, ni a los entes editores de la Institución. <i>3. Cesión de Derechos de Autor</i> El autor o autora al enviar el trabajo manifiesta que es su voluntad de ceder a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán los derechos patrimoniales que le corresponden como autor de este trabajo. Los derechos aquí cedidos comprenden todos los derechos patrimoniales (Reproducción, transformación, comunicación pública y distribución) y se dan sin limitación alguna en cuanto a territorio se refiere; esta Cesión se da por todo el término de duración establecido en la legislación vigente en Honduras.
--	--

	La cesión de los derechos antes mencionada no implica la cesión de los derechos morales sobre la misma porque de conformidad con lo establecido en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos. Capítulo II, de los Derechos Morales, Artículo 34 Artículo 25, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra es de autoría exclusiva y posee la titularidad de la misma. En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos. Manifiesta que el trabajo no ha sido publicado en otro medio y que los derechos sobre el trabajo no han sido cedidos y sobre ellos no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.
Presentación y envío de los trabajos	Los artículos deben venir acompañados por los datos completos del autor y filiación (si aplica). Estos datos deben entregarse en formato electrónico (Word) y deben ser enviados por correo electrónico a ngarcia@upnfm.edu.hn. Los datos allí consignados serán incorporados en las Bases Bibliográficas que indexan las revistas.

**Cualquier duda sobre la normativa de
publicación puede consultarse en:**

Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales
Edificio 14º, Biblioteca Central, 4º Piso
Tel. (504) 2239-8037 2239-8809 Extensión, 1260, Apartado Postal: 3394
Calle El Dorado, Tegucigalpa Honduras, C.A

"2017 Año Morazánico: Morazán es hoy, ayer, mañana"