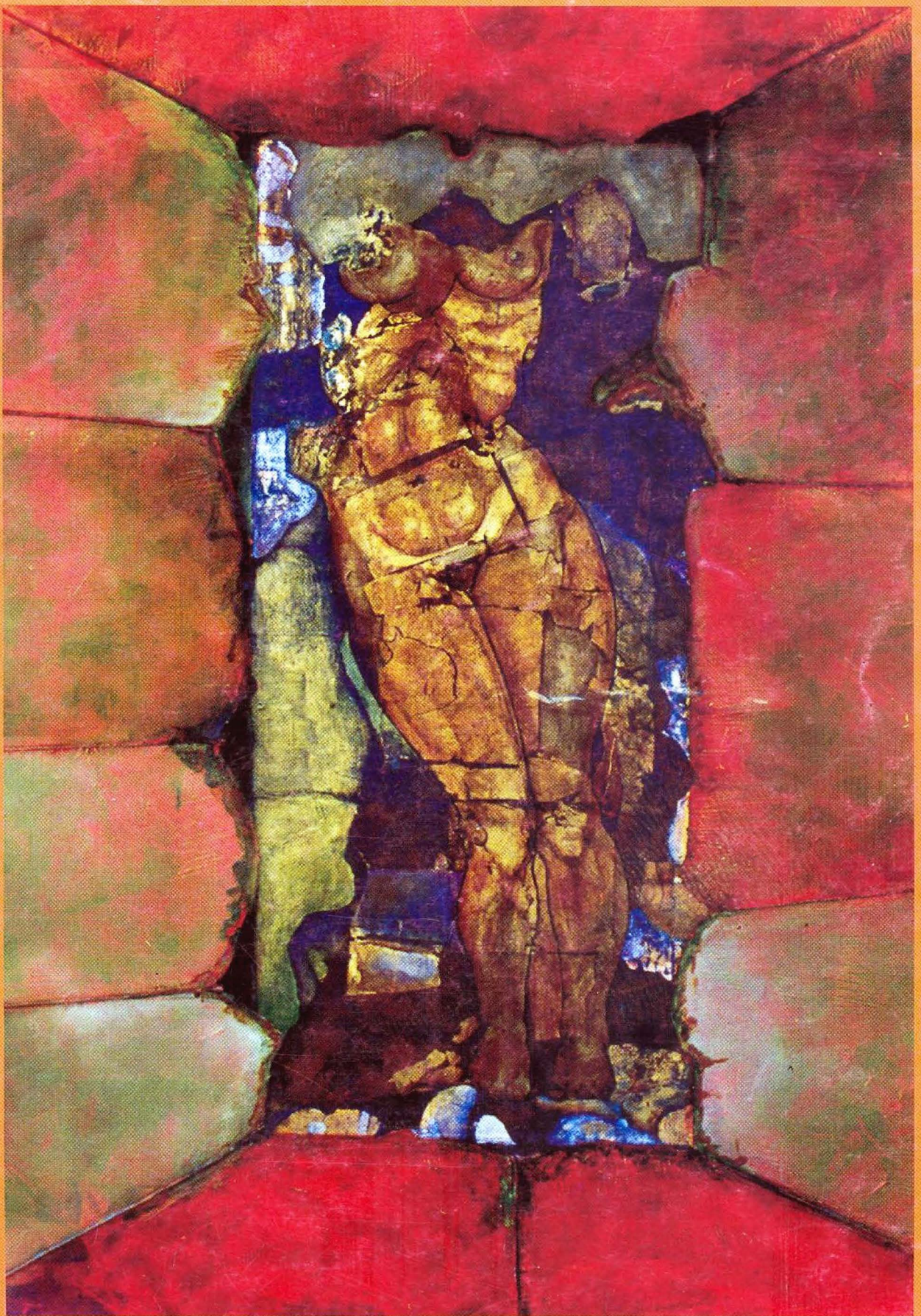


PARADIGMA

Revista de investigación educativa

Año 12, Nº14, Junio 2003. Tegucigalpa, Honduras.



Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Dirección de Investigación

Índice

Presentación

El Docente de Educación Básica como Investigador de su Práctica
a través de la Investigación Acción.

German Moncada/Russbel Hernández/Marina Chávez 1

Estudio Diagnóstico de las Escuelas Normales de Honduras.

Mario Alas/Russbel Hernández/Dania Orellana.... 26

El Rendimiento Académico de los Alumnos de Docentes
Participantes en el Programa de Formación Continua: 1998 – 2000.

Ricardo E. Pavón..... 41

Competencias Específicas para la Enseñanza-Aprendizaje de la
Programación.

Leví Astul Castro..... 60

El Impacto del TESU en la Zona de Influencia de San Pedro Sula.

Pastor Umanzor..... 71

La Teatralidad de Dos Obras Precolombinas de Guatemala

Emmanuel Jaen..... 84

La Enseñanza y Divulgación de la Historia.

Jorge Alberto Amaya..... 90

RECTOR
M.Sc. Ramón Ulises Salgado Peña

VICE RECTORA ACADÉMICA
M.Sc. Lea Azucena Cruz

VICE RECTOR ADMINISTRATIVO
M.Sc. David Orlando Marín López

SECRETARIO GENERAL
Lic. Gustavo Adolfo Zelaya

DIRECTOR DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Dr. German Edgardo Moncada

ASISTENTE DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
M.Sc. Mario Alas Solís

DIRECTORES DE LA REVISTA
Dr. German Edgardo Moncada
Lic. Dania María Orellana López

COMITÉ EDITORIAL
Mario Alas Solís
Bessy Dolores Hernández
German Edgardo Moncada
Russbel Hernández
Dania María Orellana López
Margarita Suazo

COLABORADORES DE LA EDICIÓN
Ana Julia Borjas Moreno

PORTADA
"Corpus-Tempore"
Acrílico sobre pan de oro/plata.
Año 2000
Alex Geovanny Galo G.

FONDO EDITORIAL UPNFM
2003

Presentación

Con especial satisfacción, la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán se complace presentar a usted la edición número 14 de la Revista Educativa PARADIGMA.

PARADIGMA se ha caracterizado por más de una década de circulación, en contribuir a divulgar el conocimiento sobre la educación hondureña a través de investigaciones y reflexiones teóricas que en materia educativa dan cuenta de la realidad de nuestra educación, con miras a solidificar los procesos educativos, orientar la formulación de políticas educativas y procesos de toma de decisiones.

La presente edición trae consigo siete artículos que incluyen investigaciones empíricas, teóricas y ensayos, producto del esfuerzo académico, profesional y personal de docentes e investigadores. Es nuestra aspiración que la lectura de estos artículos satisfaga necesidades de conocimiento que se tiene sobre los temas abordados.



El Docente de Educación Básica como Investigador de su Práctica a través de la Investigación Acción

German Moncada, Russbel Hernández y Marina Chávez
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán

Esta investigación ofrece información empírica respecto a las posibilidades de la incorporación del modelo *docente investigador* en la práctica docente; para lograrlo, se ensayó con 14 experiencias de investigación, que fueron conducidas por 15 docentes en servicio y quienes a lo largo de 12 meses se integraron en un colectivo que reflexionó acerca de la práctica docente, al mismo tiempo que introdujeron innovaciones. Como consecuencia de este esfuerzo, se vieron los límites y potencialidades de la investigación en el aula.

Los hallazgos revelan formación de actitudes de investigador, fomento de competencias conceptuales y técnico metodológicas desarrolladas en el ejercicio de la investigación en el aula; se hizo una valoración crítica de los productos de investigación realizados por los docentes. Como consecuencia de esto, se hace inferencias respecto al perfil del docente investigador, se discute acerca del impacto de la experiencia, las potencialidades y los límites que posee, así como la naturaleza de una propuesta de formación de docentes investigadores a nivel inicial y como formación permanente.

Palabras clave:

<investigación aplicada> <investigación en la clase>
<educación básica>

Introducción

El punto de partida de esta investigación hay que situarlo en las nuevas exigencias que se le plantean a la ocupación docente. En nuestro contexto ello se traduce en hechos muy concretos, por ejemplo la aprobación de la carrera de Licenciado en Educación Básica a nivel universitario, la reconversión de las escuelas normales, la extensión a 9 años de educación básica, el currículum nacional básico que introduce nuevos desafíos a la profesión docente.

El foco de la investigación giró en torno a la función investigadora del docente, dado que como se ha señalado, hay en marcha en nuestro país una iniciativa para hacer un cambio en la formación inicial de docentes, que implica la reconversión del modelo actual, elevando la formación a nivel universitario y la reorientación de las escuelas normales, que son centros de educación secundaria, elevándolas a la categoría de centros universitarios. Este plan se ha originado en el análisis respecto a las funciones docentes, observándose de manera destacada en este planteamiento, que el docente que se espera formar, debe cumplir con la función de investigación.

En Honduras hay escasa experiencia sobre la investigación en el aula, se pueden citar algunas iniciativas sobre el particular¹, pero no han sido sistematizadas y por tanto pocas lecciones se pueden sacar de allí. Esta investigación se propuso profundizar en el estudio de este tema tratando de probar en la práctica la dimensión investigadora del docente en el contexto de la educación básica, específicamente innovando la propia práctica.

El potencial de la propuesta de un docente investigador, es un aporte a la descentralización de la educación, que constituye la política educativa más importante implementada por el Estado en los últimos 10 años, en el sentido de que es un respaldo para dotar al docente de la capacidad para asumir la responsabilidad de innovar sistemáticamente en el aula y resolver sus problemas cotidianos; el docente puede encontrar un aliado en la investigación, ya que esta actividad lo compromete a buscar soluciones y ponerlas en práctica, al mismo tiempo que la revisa a través de la reflexión permanente. Lo que puede apoyar el logro de una educación pertinente y que tenía impacto.

En resumen, esta investigación se propone responder las siguientes preguntas ¿En qué condiciones es posible hacer docencia e investigación en el nivel básico?, ¿Qué impacto puede tener en el aula ser un docente investigador de educación básica?, ¿Qué dificultades y potencialidades tiene este modelo pedagógico?, ¿Qué alternativas de solución son viables desde la perspectiva de un docente investigador en el aula? y ¿Es posible transformar la práctica docente a través de la investigación en el aula?.

Objetivos

General:

Ensayar una experiencia de formación en investigación en el aula, para conocer el impacto que tiene en la práctica cotidiana de docentes de educación básica en servicio.

Específicos:

1. Identificar las posibilidades y limitaciones de la investigación acción en el aula para resolver problemas educativos.
2. Determinar cuales son las condiciones que se requieren en la formación inicial y permanente, para que los docentes de educación básica sean investigadores en el aula.

¹ Centro Experimental de la UPNFM y Escuelas Asociadas a la UNESCO

3. Generar lecciones sobre actitudes docentes necesarias para la investigación, y sobre competencias conceptuales y procedimentales requeridas para hacer investigación en el aula.
4. Valorar la calidad de las investigaciones realizadas por los docentes.

Perspectiva Teórica sobre la Investigación en el Aula

En la actual coyuntura, se observan cambios en el sistema educativo hondureño, encaminados a volverlo más eficiente y que responda a las necesidades de desarrollo del país (FONAC, 2001). Esta situación exige cambios en el rol que tienen los docentes, de manera que asuman funciones que no han sido tradicionales y que han sido reconocidas favorablemente en otros contextos (Caballero S., 2001; Darling-Hammond, 1997 y Noddings, 1992).

Estos cambios obedecen a que el modelo pedagógico tradicional está siendo criticado y se busca alternativas en otros modelos (Gimeno, 1992); estas nuevas propuestas parten de que los docentes son agentes activos y no solo reproductores de conocimiento, sino elaboradores del mismo (Cladinin y Connelly, 1988 y Contreras, 1996) y por tanto su papel no solo se reduce a aplicar decisiones que se han tomado en instancias superiores, sino que son protagonistas activos.

En este replanteamiento, las funciones del docente de educación básica, son las siguientes: orientador, gestor, promotor e investigador (UPNFM, 2001). La función investigadora llama la atención de este estudio, ya que es la llamada a convertirse en una herramienta básica para alcanzar el éxito en su labor educativa (Rodríguez, y García, 2001), ya que contribuye al auto-perfeccionamiento y además le prestigia y profesionaliza.

La figura del docente investigador

Los docentes investigadores, según Kosnik y Beck (2000), deben poseer las siguientes habilidades: Desarrollar y modificar su plan de estudios, asumir la identidad de docente investigador, observar a los estudiantes, ofrecer cuidados completos a los niños, ser un modelo positivo, crear espacios para empoderamiento de los estudiantes, modelar y fomentar el aprendizaje cooperativo, evaluar y reportar constantemente los avances y tener un desarrollo profesional continuo.

Por su parte, Vasconi et al. (1981) sugiere que debe poseer una gran sensibilidad social, se debe conmover ante la injusticia humana, pero además debe ser capaz de superar lo intuitivo como recurso para abordar la problemática educativa de manera científica, con sentido crítico y con una visión de totalidad dirigida al logro de la transformación social.

No hay un concepto claro acerca del significado de ser docente investigador, a pesar de las diferencias y teniendo en cuenta varios autores (Carr y Kemmis, 1988; McKernan, 1999) se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- Docentes comprometidos con la reflexión crítica en aspectos específicos de su plan de estudios.
- Consiguen conocer bien a sus estudiantes, actúan recíprocamente con ellos.

- Se comprometen con la literatura pertinente a su investigación.
- Colaboran con sus compañeros.
- Modifican el plan de estudios.
- Evalúan las modificaciones a su programa y empiezan un ciclo de readecuación y valoración.
- Presentan y discuten sus investigaciones.

La idea de un docente investigador no es nueva, este concepto hay que asociarlo a Stenhouse, quien estableció que la acción sistemática no asegura resultados óptimos, frente a ello propone el acento en los principios y procedimientos que gobiernan la actividad en el aula (Stenhouse, 1993).

Situar a los docentes en el aula haciendo investigación es porque ellos se hallan a cargo de las aulas, que constituyen los laboratorios ideales, para la comprobación de la teoría educativa, es además un observador participante potencial en el aula y la escuela (Stenhouse, 1993).

La incorporación de los docentes en tareas de investigación se traduce en la posibilidad de un mejor dominio sobre la realidad educativa, ya que de esta manera se conoce mejor el contexto particular del aula, por el enriquecimiento teórico, el uso de métodos y técnicas que permiten que la actividad de investigación mejore la práctica docente (Vasconi et al. 1981).

El aula como objeto de investigación.

La investigación en el aula, según McKernan (1999) es un proceso de reflexión acerca de una problemática que se desea mejorar, es además la comprensión personal de los problemas.

Gira en torno a problemas prácticos cotidianos que se viven en el aula, por lo tanto, coloca al docente en un ángulo exploratorio frente a cualquier definición inicial que pueda tener con respecto a su situación.

Las consecuencias de hacer investigación aplicada a la educación es que ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo del aula, de la escuela, de los métodos, la formación de nuevos profesionales y en general las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad.

Para lograr este cometido, la investigación-acción interpreta “*lo que está sucediendo*” desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación del problema.

La historia de la investigación acción ha transitado por varios estadios y se puede ver desde distintas concepciones que han ido evolucionando, aunque hay factores comunes y fundamentalmente la conexión de la teoría y la práctica, es notable que hay escuelas de pensamiento en torno a esta temática, dentro de la cuales son destacables la escuela norteamericana, la inglesa y la australiana (Pérez Serrano, 1998).

El modelo de investigación acción en el aula.

Una constante en la investigación en el aula es la aplicación de la investigación acción, ya que posee algunas características tal como la unión de teoría y práctica, su orientación a mejorar la acción, su punto de partida en los problemas prácticos, el protagonismo de los actores de la práctica. El modelo original fue propuesto por Kurt Lewin en 1946, que se propone 4 pasos: el primero es la reflexión, segundo un plan de intervención, el tercero es la acción, y por último la observación.

a) La Reflexión

El proceso reflexivo consiste en regresar a la experiencia, planteando preguntas y perspectivas, atendiendo emociones y revelando la experiencia. Hay una re-evaluación de la experiencia, para recrear la experiencia hay que tomar distancia y una manera de crear distancia es reconstruyendo los eventos en un contexto. (Möller, 1981).

b) El Plan de intervención

El diseño de un plan alternativo consiste en señalar y definir qué se va a emprender para modificar la situación educativa que se propone transformar. Para ello es indispensable retomar el análisis del objeto de estudio, a fin de identificar las causas, las consecuencias y los factores que intervienen. Esto dirige el esfuerzo hacia los aspectos claramente vinculados con la situación que se quiere modificar. El plan tiene que ser viable, flexible y estar al alcance de quien lo aplique.

c) La Acción

Su preocupación principal es su deseo de enseñar eficazmente, en su contexto particular. Ello le da efectividad a los esfuerzos, ya que están libres para enfrentar los problemas; los docentes dentro de este enfoque son capaces de responder a circunstancias y orientaciones cambiantes ya que su proceder es dinámico. (Samuels y Jones, 1991).

d) La Observación

Se propone obtener información general de la clase, evaluar de manera investigativa uno o varios aspectos relacionados con la programación, investigar de manera puntual problemas concretos y conocer en profundidad procesos sociales y comunicativos en clase.

Metodología de la Investigación

Para la realización de este estudio, se hizo uso de la metodología de la investigación acción, ya que es la que más se acerca a contribuir con la formación de la figura de docente investigador, haciendo un replanteamiento de las funciones del docente que hace innovaciones y muestra su eficacia en el logro de los resultados.

La opción técnico metodológica por la que se ha optado, deriva de la naturaleza del problema investigado, así como de los objetivos formulados, dado que los factores estudiados aparecen en el contexto de la práctica pedagógica, medida por construcciones colectivas y conocimientos sociales.

Participantes

La selección de los participantes en esta investigación se realizó mediante un muestreo intencionado, de docentes voluntarios que tuvieran los siguientes requisitos: un mínimo de 2 años de experiencia en la docencia en el nivel básico, estabilidad laboral y manifiesto interés en participar voluntariamente.

La decisión de desarrollar el estudio con una muestra intencionada se sustenta en el hecho de que el interés no es tanto extrapolar o generalizar a toda la población, sino más bien probar la metodología en un grupo de docentes en servicio.

Se escogió esta población porque pertenece a un centro de innovación educativa, lo cual hizo más factible estructurar un proyecto que implica cambios curriculares. Adicionalmente, se incorporó docentes de otros centros educativos, que representan al común de los docentes del nivel básico; se logró la participación de profesores del área marginal y rural.

La muestra estuvo constituida de la siguiente manera:

Tabla 1
Muestra de Docentes Investigadores

Procedencia	Número de docentes investigadores participantes	
	F	M
Centro de Investigación e Innovación Educativas	10	3
Otros Centros Educativos	3	5
TOTAL	13	8

Los participantes en esta investigación son los docentes de educación básica llamados *docentes-investigadores*, pero también están los *investigadores responsables o externos*, e indirectamente los niños y niñas que se beneficiaron de esta experiencia de trabajo de investigación.

El grupo de docentes investigadores estuvo constituido por 21 docentes de educación básica, a quienes se les motivó a trabajar sobre formas distintas de intervención en el aula, y que estaban dispuestos a continuar aprendiendo por medio de la investigación, no obstante al final la experiencia fue completada por 15 participantes.

Los investigadores externos o responsables del proyecto eran un equipo de 3 personas, quienes cumplieron el papel de facilitadores del proceso, interlocutores de los docentes, investigadores que iban dando orientaciones metodológicas y

conceptuales, manejando el tiempo en el desarrollo del proyecto y poniéndose de acuerdo con los docentes-investigadores para la ejecución de la investigación.

Técnicas de recolección de datos

El levantamiento de datos se realizó mediante varios tipos de técnicas cualitativas que se presentan a continuación:

Talleres de investigación: el taller fue un encuentro en el que se hizo una búsqueda para mejorar; se llevó a cabo formalmente con la conducción de los miembros del equipo de investigadores responsables, se tuvo el cuidado de ir registrando, mediante la cámara de vídeo, la grabadora y tomando notas, se intentó establecer un clima en el que los participantes se sintieran apoyados y en confianza, se produjeron debates de modo abierto alrededor de una agenda que había sido preparada.

Entrevistas: se realizaron entrevistas individuales con el fin de identificar los avances del proyecto, las dificultades y las vivencias de los participantes, también entrevistas colectivas, con el propósito de contrastar las valoraciones en el conjunto de los participantes.

Análisis de contenido: se hizo uso de la técnica de análisis de contenido para hacer una lectura de las producciones de los docentes, de sus informes, realizándose una revisión con el propósito de sistematizar la información elaborando matrices descriptivas.

Procedimientos

Para trabajar sobre la metodología, se partió de dos elementos. Por un lado, el trabajo del investigador en la práctica docente y por otro el trabajo autorreflexivo. El proceso integró los elementos siguientes:

La Reflexión: se convocó una jornada de reflexión inicial, en la que se tomó conciencia de los problemas cotidianos en el aula, se profundizó en los mimos, se vio sus interrelaciones y se escogió uno de ellos.

El plan: se constituyó con ideas generales con la intención de circunscribir el objeto de la investigación; fue un elemento prospectivo y flexible, para dar cabida a la multitud de imprevistos que surgirían en el proceso de investigación.

La acción: es la puesta en práctica del plan, se concentró en la intervención con acciones innovadoras.

La observación: implicó que los participantes recogieran evidencias sobre su práctica para poder valorarla y documentar los efectos.

La reflexión: constituye el cierre, la vuelta al punto de origen, se rememoró la acción tal y como quedó registrada por la observación. La reflexión en su carácter evaluativo, permitió a los participantes juzgar. El segundo elemento fue constructivo, porque permitió ir planteando propuestas de acción que dieron inicio a un nuevo plan y así se abre un nuevo ciclo.

Hay que hacer notar que en este proceso habían dos investigaciones en marcha. De una parte se encuentra la que realizaron los investigadores externos, cuyo objetivo era intentar develar los elementos que permitieran comprender cómo los docentes van investigando y construyendo conocimientos; se trató de conocer qué procesos ponen en juego, qué recursos utilizan y cómo se lleva a cabo su práctica.

La otra investigación es la que realizaron particularmente cada uno de los docentes investigadores de educación básica participantes en el estudio; es de esta segunda línea de donde vamos a reconocer el impacto, la calidad de sus productos, el esfuerzo por sistematizar.

Una primera etapa se diseñó con una duración de 5 meses, en la cual se convocó a reuniones cada 15 días en las que se tenía como objetivo construir colectivamente y reflexionar sobre lo que se hace en el aula. Individualmente los docentes planeaban sus estrategias en colaboración con un miembro del equipo de investigadores externos, se reunían individualmente y se iba acompañando el proceso. Al final de esta reunión se realizó un taller más intenso en el que se presentaron los resultados y se llegó al compromiso de continuar.

Una segunda etapa del proyecto duró 5 meses y consistió en reuniones de trabajo con el propósito de consolidar la formación en investigación que ya habían adquirido; la práctica investigativa continuó siendo parte del proceso.

Las reuniones se llevaron a cabo en una aula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en donde se había dispuesto trabajar durante tres horas seguidas cada quince días.

Para el análisis de los datos surgidos de las técnicas seleccionadas, se emplearon dos tipos de procedimientos: el primero fue narrativo del proceso haciendo la reconstrucción de la historia del proyecto, de los hitos que fueron surgiendo, de lo cotidiano. El segundo tipo de análisis fue más estructural, se elaboraron matrices que describen los productos alcanzados.

Desarrollo de la Investigación. Resultados

En este apartado se da cuenta del proceso construido en colectivo por los investigadores participantes (docentes y coordinadores), utilizando la reflexión sobre la acción cotidiana, en la tarea de ser docente de educación básica, reaccionando ante los problemas de la práctica, buscando alternativas de solución y aplicando aquellas que parecieran más adecuadas a la situación problemática que se trataba de resolver.

La Reflexión

En este proceso, se partió de la reflexión sobre la situación del docente, su razón de ser, las motivaciones que le llevaron al magisterio y que le mantienen en él, sobre la relación de su vida personal con la profesional y la importancia de su función como docente en su quehacer cotidiano.

Se recurrió a diversas estrategias para recuperar la historia personal, las vivencias, las causas y efectos, las preferencias y rechazos, las dificultades para ubicarse en la posición de los otros, sus características personales, familiares, profesionales, y la vinculación con su función como docente. No hay duda que en esta

fase los docentes participantes vivieron situaciones de tensión, conflicto, temor, rechazo, diálogo, alegría, aprecio, valoración de los demás y de uno mismo. Fue esa percepción de reconocernos seres históricos, inacabados, sujetos a transformación, lo que caracterizó esta parte del proyecto.

Cuatro reuniones iniciales fueron dedicadas a poner en común el sentimiento de los participantes hacia el mejoramiento de su práctica docente.

También, fue parte de esta fase el análisis de las dimensiones de la práctica docente. Sucesivas discusiones se llevaron a cabo para reflexionar sobre la dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral de la práctica docente. La discusión requirió la revisión previa, de parte de los participantes, de varias interrogantes sobre cada dimensión. También, se recurrió a ejercicios específicos para enriquecer el análisis (guías, collage, ponerse en el lugar de los estudiantes, observación del aula, de la escuela, de las relaciones interpersonales, de las estrategias didácticas, etc.).

La continuación de la investigación se dio cuando los docentes investigadores tuvieron que hacer el análisis sobre su propia práctica, identificar aquellas dimensiones en las que quisieran mejorar, precisar una situación problemática específica en torno a la cual estuvieran dispuestos a desarrollar su proyecto de investigación. Para ello, cada docente investigador fue acompañado por uno de los investigadores responsables, quienes les visitaron en sus aulas de clase para efectuar el análisis de las situaciones y con base en los criterios de posibilidad académica, tiempo, y recursos, decidieran sobre aquella que les interesaba estudiar.

El ejercicio consistía en identificar las dificultades que se presentaban al docente en su desempeño, analizar cada una de ellas y tomar la decisión sobre una en particular. Enseguida, se procedió a definir una estrategia que permitiera el diagnóstico preciso, recurriendo para ello a pruebas de ejecución, observación en el aula, análisis del desempeño de los estudiantes, entrevistas con otros docentes y personal auxiliar, entrevistas con padres de familia, análisis de documentación, elaboración de matrices, registro de información.

El Plan

Con el diagnóstico realizado, se definieron como situaciones problemáticas las siguientes: Errores de ortografía, dificultades para razonar en matemáticas, dificultades en la planificación del trabajo de aula, dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, dificultades en la recuperación de experiencias novedosas, pobre desempeño en español y matemáticas, falta de interés en el trabajo del maestro guía, interés por modificar el sistema de evaluación, interés por modificar la metodología de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales y de la ciencias sociales, interés por acercar las actividades coprogramáticas a lo académico, capacitación a docentes en lectura y escritura.

En la fase de diagnóstico, los docentes investigadores compartieron entre sí las estrategias aplicadas por cada uno de ellos para precisar las dimensiones del problema que intentarían abordar para mejorar su práctica docente.

Enseguida, cada uno de los docentes investigadores procedió a la elaboración de su correspondiente plan de intervención.

La Intervención

Sucesivas reuniones de trabajo tuvieron como propósito poner en común las experiencias que los docentes iban adquiriendo en el proceso de ejecutar su plan de intervención.

Durante este período, fue enriquecedor el compartir sobre la manera de tratar de superar las dificultades (atención personalizada, ejercicios diversos de acuerdo con la dificultad, concursos, rúbricas, diario del docente, diario del alumno, participación de los otros docentes y de los padres de familia, registro de las experiencias, visitas de observación, exposiciones, readecuación de actividades, planificación y ejecución conjunta de actividades, evaluaciones).

Además de la puesta en común de los avances logrados, se fue realizando el reforzamiento conceptual en relación con los aspectos relevantes en investigación-acción. Se abordó el tema de las actitudes del investigador en el aula, el tema de las competencias conceptuales y procedimentales en relación con la investigación, así como el análisis de las temáticas específicas vinculadas con los proyectos particulares de cada docente investigador.

La Sistematización

Para el cumplimiento de la tercera gran actividad del proyecto, se propició la recuperación de la experiencia vivida de cada uno de los docentes investigadores en dos momentos: al final del año 2001 y a la mitad del año 2002.

Se trató de sistematizar el proceso seguido en el desarrollo de cada investigación a nivel de aula y/o de centro escolar con el propósito de identificar lecciones que puedan ser utilizadas para el mejoramiento de la práctica inicial y permanente del docente de educación básica.

Para este fin, se desarrollaron talleres de sistematización en los que se abordó la conceptualización básica sobre esta actividad, destacando sus requisitos y características esenciales, se compartieron los resultados de cada investigación, y se definieron los esquemas básicos que ayudaron en cada docente en la redacción del informe de su experiencia.

Los productos obtenidos por los docentes investigadores se constituyeron en uno de los insumos básicos utilizados por los investigadores responsables para elaborar el informe de investigación del proyecto. Otros insumos importantes fueron los registros escritos, fotografías, grabaciones en audio y en video y la documentación de apoyo utilizada en el desarrollo del proyecto.

En opinión de los docentes investigadores, su participación en esta experiencia les permitió:

- *Valorar el trabajo que no se mira, encontrarme conmigo misma cuando me veo en lo que estoy haciendo.*
- *Pensé que no podría hacerlo, pero trabajando con los estudiantes si hay ganancia.*

- *Ver posibilidades de la propia labor, en el proceso se me ocurrían otras cosas, me admiraba de cuántas podían surgir.*
- *Reflexionar lo que estaba haciendo dentro del aula. Involucrar a los estudiantes; lo hacía antes pero no tan sistemático y organizado. Adquirí conocimientos sobre metodología de investigación.*
- *El aprendizaje que se va logrando va influyendo en lo que se hace en el aula. Me llevó a consultas, la revisión de autores me fue guiando, ilustrando.*
- *Hacer docencia con investigación en un mismo ambiente es interesante, se sale de la rutina, se trabaja duro, debo tener tolerancia con los otros y conmigo.*

Ante la pregunta formulada a los participantes sobre si se puede ser docente investigador, fueron del criterio unánime que sí es posible aunque es difícil. Requiere salirse del esquema tradicional, ya que las acciones son para uno mismo, no para un informe destinado a otras personas. Es encontrarse uno mismo en la misma práctica.

No obstante, también precisaron como condiciones necesarias para cumplir mejor con esta función: el apoyo administrativo del centro educativo; mayor apertura hacia las innovaciones del maestro, permitiéndole más autonomía. Se indicó que el sistema educativo es muy cerrado y que acusa debilidades fuertes en el conocimiento de opciones educativas más pertinentes y significativas.

Análisis de las Experiencias de Investigación en el Aula

Con base a los informes entregados por los docentes investigadores, se procedió a elaborar las síntesis descriptivas que permite caracterizar las alternativas aplicadas a la solución de problemas identificados y que se presenta a continuación.

Temáticas de Investigación

La temática abordada con mayor frecuencia (5 en total) entre los proyectos de investigación en el aula está relacionada con la lecto-escritura, que es de interés para encontrar alternativas de solución a este problema educativo. Dos de estos micro-proyectos están dirigidos a ensayar y promover el método Natural de lecto-escritura. Asimismo, hay dos proyectos orientados al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, uno en primer grado y el otro en noveno grado que se convierte en una evaluación del manejo ortográfico adquirido a lo largo de la educación básica.

Por otra parte, se observa que formulan y plantean problemas de investigación. Existen planteamientos bien elaborados como el siguiente: “¿Cómo ayudar a los niños(as) del 1° B del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), con dificultades de Lectura y Escritura usando el Método Natural de Lectura?” que apunta específicamente lo que pretende resolver. Existen otros problemas de investigación que requieren un mayor grado de precisión como el caso “La ortografía en el Tercer Nivel”.

En cuanto al origen que dio lugar a los problemas de investigación, se encontraron tres fuentes principales:

- Personal propiamente dicho, en donde el (la) docente se siente incómodo(a) o inconforme con lo que ha estado pasando dentro de su práctica educativa como el caso del docente-investigador José L., que manifestó que se sentía “aburrido” con las propias clases que impartía a sus alumnos y que deseaba modificar esa situación a través del proyecto “*Constructivismo aplicado a la enseñanza de la Biología*”.
- Experiencias previas realizadas en la institución donde laboran, como el caso de la docente-investigadora Leslie, que decide realizar su micro-proyecto de investigación motivada por la aplicación del método natural de lecto-escritura dentro de su institución de trabajo desde 1984 y que ahora pretende extender esa experiencia a docentes de cinco (5) instituciones educativas del nivel básico de la educación hondureña.
- Experiencias externas, como el caso de la investigadora Karla S., quien recibió una capacitación sobre la evaluación auténtica por parte de la Universidad de Vermont, EE.UU. lo que la motivó a ensayar y evaluar el potencial de este tipo de evaluación en el contexto de su práctica educativa en Tegucigalpa.

Los títulos de los proyectos de investigación se presentan en el siguiente cuadro.

Tabla 2

Temáticas de Investigación

Investigador(a)	Temática	Nombre del Proyecto
Karla O.	Orientación	La clase de Orientación, más que un espacio didáctico, una oportunidad de crecimiento personal.
Alma	Lecto-Escritura	Problemas emocionales y su incidencia en el aprendizaje de la lecto-escritura de los alumnos de primer grado de la Escuela Mélida J. Muñoz J. de la Colonia Los Pinos de Tegucigalpa.
Ivette	Actividades Coprogramáticas	Participación docente en las actividades coprogramáticas del Centro de Investigación e Innovación Educativas.
Karla S. María	Evaluación Lecto-Escritura	Evaluación auténtica en la enseñanza de Biología ¿Cómo ayudar a los niños(as) del 1° B del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), con dificultades de Lectura y Escritura usando el Método Natural de Lectura?.
Leslie	Lecto-Escritura	¿Cómo lograr un mejor desempeño en el acompañamiento docente ofrecido a los docentes participantes en el Proyecto de Centros Asociados que aplican el método Natural para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura?.
Angélica	Matemáticas	Enseñanza de la matemática a través de la resolución de problemas y el acompañamiento Docente en Noveno Grado Sección B del CIIE.
Sara	Lecto-Escritura	Propuesta sobre estrategias didácticas para el aprendizaje de la escritura ortográfica.

Sonia Elba y Concepción María E.	Lecto-Escritura Supervisión Educativa Gestión Educativa	La Ortografía en el Tercer Nivel. ¿Cómo mejorar el proceso de supervisión en la escuela primaria por medio de la Supervisión Acompañante? Sistematización del proceso de transformación participativa del Centro de Innovación e Investigación Educativas (CIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
Bartolomé	Evaluación	Evaluación auténtica en la enseñanza de la biología en la escuela primaria.
José L.	Enseñanza de las Ciencias Naturales	Constructivismo aplicado a la enseñanza de la Biología.
Manuel	Diagnóstico Histórico-Socio-Educativo	Construcción histórica del municipio de Soroguara, a través del trabajo conjunto de alumnos y el docente de Estudios Sociales del Centro de Educación Básica "Dionisio de Herrera" de la aldea San José de Soroguara, Francisco Morazán.

Objetivos de Investigación

Se observó que la mayoría de los docentes-investigadores pretendían lograr tanto objetivos de investigación como objetivos de acción, es decir vinculando la investigación-acción dentro de la experiencia a realizar con su proyecto en el aula. Un ejemplo de ello es el caso de Karla O. que pretende alcanzar su objetivo de investigación siguiente: *"Identificar los procesos metodológicos que permitan optimizar el trabajo del maestro-guía, tomando en consideración la perspectiva de docentes y estudiantes"*. Y por otro lado, su objetivo de ejecución o implementación de la acción, lo busca alcanzar a partir del objetivo: *"Construir una propuesta metodológica de carácter flexible que guíe las actividades de la clase de Orientación, proporcionando un banco de estrategias que facilite esta labor a los maestros sin formación en el campo"*.

Debido a la naturaleza aplicada de la investigación, hay docentes (3) que solamente incorporaron objetivos orientados a la ejecución del proyecto, no mostrando mayor interés en la formulación de objetivos de conocimiento, lo que sugiere que este juega un papel estrictamente instrumental y no constituye el fin del trabajo del estudio.

Aun cuando faltó incorporar algunos objetivos de conocimiento, los docentes están manejando dentro de su discurso oral el conocimiento que están adquiriendo a través de las experiencias de investigación e innovación metodológicas y curriculares que están realizando, y que buscan divulgarlo con sus compañeros docentes dentro de su institución y fuera de ella.

Manejo Teórico

En cuanto a la revisión teórica que realizaron los docentes-investigadores, se destaca el gran esfuerzo por documentarse bibliográficamente y reforzar teóricamente sus experiencias de investigación en el aula. La documentación bibliográfica no es

una tarea fácil como argumentaron ellos ya que requería un gran esfuerzo, tanto por el tiempo que se necesitaba como por la cantidad de responsabilidades laborales que implica la introducción de ciertas innovaciones y también estar pendientes de los avances en el proceso enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clases.

En la mayoría de los casos, se realizó un manejo teórico pertinente a su temática de investigación. Ese esfuerzo por sustentar teóricamente sus proyectos generó beneficios personales como apuntó el docente José L., quien destaca que *“a través de la investigación en el aula y la riqueza en la investigación bibliográfica, he adquirido un legado de conocimiento y cultura, y me he fortalecido teóricamente en la temática de estudio”*. Este investigador, en su informe hace referencia a 22 documentos bibliográficos de 16 distintos autores, dando evidencia del esfuerzo por conocer teóricamente su problema de estudio.

Sin embargo, hay algunos casos en los que se apegan a algunos pocos autores, lo que denota una perspectiva parcial de la temática. Se observa el uso de distintos formatos en la utilización de la bibliografía ya que algunas veces hacen referencia a un autor y no se incorpora en la sección bibliográfica o a la inversa, otras veces mencionan el nombre del autor sin hacer alusión al documento de donde lo extrajeron. Esto denota la necesidad de un mayor entrenamiento en esos aspectos técnicos.

Elaboración del Diagnóstico

Lo que se destaca en el diagnóstico realizado por los docentes-investigadores es que el mismo se utilizó para poder establecer el problema a investigar, midiendo la situación en que se encuentran los estudiantes -una vez que se ha seleccionado el problema a investigar- previo a realizar el plan de intervención, para luego realizar la medición posterior a ella.

La mayoría de los casos utilizaron encuestas, cuestionarios y entrevistas como técnicas de recolección de información para la etapa del diagnóstico en la dimensión que se apuntó anteriormente. Resalta la investigadora Sara, que aplicó 5 distintas técnicas para levantar su diagnóstico situacional del problema de estudio, las cuales son: revisión de registros estadísticos, observación a alumnos, entrevista a padres de familia, pruebas para medir el desarrollo psicomotor de los alumnos y una lista de cotejo. El uso y aplicación de diversas técnicas de recolección de información es una competencia que debe poseer un investigador, y la docente Sara dio cuenta de poseer esta competencia procedimental.

Plan de Intervención

En general, el plan de intervención se estructura describiendo las actividades a realizar, sin considerar dentro del mismo los recursos a utilizar, la metodología, el período de duración y las estrategias a seguir para alcanzar los objetivos trazados. Destaca el docente-investigador José L., que tiene un plan de intervención bien estructurado y que trabaja en un contexto diferente al resto ya que atiende a sus estudiantes de la asignatura de Biología en la jornada nocturna, pero que este factor no ha incidido negativamente en su experiencia de investigador en el aula, sino que da pautas que en este contexto también se podría articular la investigación y la docencia en el salón de clases.

Técnicas de Análisis de Información

En síntesis, se puede decir que en cuanto a las técnicas de análisis empleadas, los docentes-investigadores utilizaron tanto técnicas cualitativas como cuantitativas. En lo referente al análisis cualitativo, siete (7) docentes mencionaron haber utilizado técnicas cualitativas, en cuanto a los análisis cuantitativos, también siete (7) docentes utilizaron análisis estadísticos, básicamente descriptivos (distribuciones de frecuencia solamente). Esto da cuenta de la debilidad estadística que tienen la mayoría de los docentes-investigadores, ya que en sus experiencias podrían aplicar otras técnicas estadísticas como las diferencias entre grupos, análisis correlacionales o causales u otras.

Resultados Obtenidos

Los docentes-investigadores dieron cuenta –en el informe escrito– de los siguientes resultados encontrados a lo largo de la experiencia de investigación en el aula.

Entre los resultados alcanzados más relevantes, se podría mencionar la reflexión personal sobre la práctica educativa que han realizado durante el proceso de investigación-acción, por lo que se han dado cuenta de la necesidad de realizar cambios actitudinales, metodológicos, curriculares, de relaciones con sus alumnos, aunque los cambios no se han alcanzado de inmediato. Pero el solo hecho de revisar su práctica docente ya marca una diferencia respecto al resto de docentes de las instituciones educativas donde laboran, ya que este es el primer paso para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en el cual están involucrados, aunque es necesario que continúen con sus iniciativas para concretizar los cambios necesarios en su entorno educativo.

Se pueden resaltar las propuestas metodológicas y curriculares realizadas por algunos docentes-investigadores, por ejemplo, la del rol del maestro-guía y sugerencias metodológicas para la asignatura de Orientación, la propuesta del plan de evaluación auténtica para planificar las unidades didácticas de la asignatura de Biología, la propuesta de un plan para la enseñanza de la ortografía en el primer grado de educación básica. Estos resultados, además de resolver micro-problemas en el aula, pueden permitir analizarlos con mayor detalle y buscar aplicarlos en otros contextos y por otros docentes de la educación básica hondureña.

También, a nivel personal se obtuvieron resultados interesantes, como manifiesta la docente-investigadora Karla S., con la investigación *“adquirí destrezas en la sistematización de experiencias, amplíé el marco teórico sobre el tema de la evaluación”* y agrega *“que el compartir con un equipo de docentes-investigadores me hizo crecer profesionalmente y discutir sobre los diferentes temas investigados. Además, he adquirido la motivación necesaria para seguir realizando investigaciones en la didáctica de la Física”*.

Impacto de la Investigación-Acción

Es importante evaluar algunos de los impactos que se generaron con la investigación-acción en la práctica docente, los cuales se enfocan en aspectos como actitudes, conocimientos, habilidades y la relación maestro-alumno, que se apuntan a continuación:

- **Actitudes**

Un impacto de consideración es que los docentes-investigadores han desarrollado una actitud de disposición a revisar su práctica docente (como se mencionó anteriormente), ya que se han obligado a observarse a sí mismos y su actuación en el aula de clase, que es un paso trascendental para mejorar la práctica educativa. Y como sostiene Ivette, una docente investigadora participante, sobre la investigación-acción *“ahora tengo en mí, una espinita para mejorar mi práctica. Esa espinita es el cuestionamiento permanente, que además me ha ayudado a encontrarme conmigo misma”*.

También, los docentes-investigadores afirman que a través de la investigación-acción han tenido libertad para investigar lo que más les interesaba, lo que consideran relevante para transformar y mejorar el proceso educativo. Esto es importante porque la transformación escolar no puede simplemente venir desde afuera, impuesta sin más. Lacueva (2000,162) apunta que la transformación escolar *“necesita de la participación consciente y decidida de docentes activos dentro de la institución que se quiere cambiar. Los maestros y maestras poseen conocimientos que nadie más posee sobre el funcionamiento de la escuela”* y esto se resalta cuando los docentes reflexionan e investigan sobre lo que pasa cotidianamente en su relación con los estudiantes.

En esta dirección, Angélica, una docente-investigadora, sostiene que *“no es lo mismo que alguien nos quiera imponer una investigación, por ejemplo, sobre el nivel de reprobación en matemáticas. ... Quién más que yo, me va a decir lo que sucede en mi práctica docente, por eso es que me he sentido diferente al decidir lo que me interesaba investigar de cara a beneficiar a mis estudiantes y mejorar la práctica docente. A veces no se han logrado cambios educativos porque se han impuesto investigaciones o experimentos educativos sin conocer lo que pasa realmente en el aula de clases”*.

Por otra parte, la disposición a compartir la experiencia y abrirse a la crítica les ha ayudado a crecer profesionalmente, ya que la comunicación es un aspecto importante dentro de la investigación-acción para que los estudios en el aula puedan conocerse y dejar de ser una pequeña “indagación casera” como apunta Lacueva (2000,161). Ivette, sostiene que *“en cualquier reunión aprovecho para dar a conocer el proyecto de actividades coprogramáticas y los beneficios que tienen para los estudiantes. Ya no me quiero quedar al margen en grupos de trabajo, porque tengo algo que opinar sobre este tema que he investigado”*.

En síntesis, la actitud de comunicar algo respecto a su temática de investigación ha quedado fijada en cada uno de los docentes-investigadores.

Asimismo, se ha fortalecido su autoestima, ya que no se consideran docentes comunes y *“que no están en la línea común del docente, porque no solo buscamos cumplir con el libreto, sino mejorarlo. ... no es tanto sentirse especial, sino diferente... no sé si estoy arriba o debajo de los demás docentes, pero sí sé que he escalado más alto en mi propia experiencia profesional”*, como bien lo afirma Ivette. Esto es respaldado por Glenda Bissex (citada por Avery, 1991,44) que señala que *“un maestro-investigador es un observador, un sujeto que aprende y un maestro más completo”*.

Conocimientos

Es importante resaltar que en este aspecto, los docentes-investigadores se acercaron y profundizaron en los conceptos relacionados con el tema de su investigación. La búsqueda de información pertinente a sus investigaciones adquirió diversas modalidades: consulta a especialistas, internet, revistas, bibliotecas, etc., lo que les permitió fortalecer o incorporar conocimientos teóricos sobre la temática de investigación, cuestionando o afirmando concepciones previas. Desde la visión teórica y desde la propia práctica, se reconoce a la investigación-acción como una estrategia para la construcción colectiva de saberes y conocimientos. Por otro lado, el enseñante se conduce en la clase como un práctico que toma innumerables decisiones sobre su comportamiento concreto.

Además, como apuntan Pruzo y Steffanazzi (1996) el aporte pedagógico desde la teoría (cursos o clases) no estaría impactando sobre la práctica docente, sin embargo si la reflexión se realiza a partir de las situaciones prácticas, entonces la teoría sí se vuelve significativa, ilumina la práctica y favorece la innovación, la transformación. En este sentido, la docente-investigadora Ivette afirma que *“lo que he encontrado con la investigación son conocimientos que no por fuerza u obligación tienen que replicarse en otras experiencias similares con otros docentes y en otros contextos”* O como agrega Angélica *“... estos resultados no se pueden convertir en una receta para todos los docentes de mi área de matemática, sino que sirven para mi propia experiencia de encontrar y ensayar cosas nuevas y mejorar por supuesto el proceso educativo con mis estudiantes”*.

Esta experiencia de investigación-acción ha encontrado que los docentes-investigadores, a pesar de las responsabilidades docentes que tienen, han podido afirmar sus conocimientos teóricos del tema de investigación, y aún más, desafiar concepciones previas sobre ciertas prácticas educativas como el caso de Angélica, que relata que *“yo no creía en el trabajo en grupo en la clase de matemática, pero luego de leer a varios autores y observar una situación en mi clase me ha hecho modificar aquella creencia”*. Esto lo modificó cuando en *“una clase un estudiante se me acercó para que le explicara cómo resolver un problema matemático, yo le explicaba de una y otra manera, él no podía comprender. Hasta que un compañero se acercó y le explicó cómo resolverlo, de tal manera que en un momentito él aprendió como resolverlo. Eso me hizo cambiar, y entender que entre los estudiantes se pueden ayudar a aprender juntos”*.

Es decir, que la lectura teórica de varios autores y la situación práctica se unieron para que ella pudiera modificar ciertas concepciones previas de la enseñanza matemática a nivel grupal.

Habilidades

Se fortaleció la habilidad para realizar búsquedas bibliográficas para estructurar un marco teórico (Blández²). En este sentido, María Elena relata *“que creía que estaba trabajando sola en esta temática, pero encontré un gran respaldo bibliográfico sobre el tema de mi investigación en experiencias similares en otros contextos”*. O como agrega Ivette que *“la búsqueda bibliográfica se afianzó en mí y que a través de Internet adquirí ‘un vicio sano’ de fortalecerme en mi temática de estudio”*.

Igualmente, se encontró que los docentes-investigadores han asumido un mayor protagonismo en el proceso educativo de aula teniendo como guía la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrenta: identifican, seleccionan y prueban alternativas (Muñoz, et al. 2002). María Elena también agrega que *“yo que iba construyendo el diseño durante el proceso de investigación, y he estado aprendiendo a trabajar en ciertos niveles de incertidumbre, a trabajar con cosas imprevistas y tener posibilidades de responder, de probar alternativas de solución”*.

En resumen, el proceso de investigación en el aula ha ayudado a los docentes a desarrollar “habilidades investigadoras”: identificar cuestiones o problemas, evaluar distintas fuentes de información, recoger más información o diseñar nuevas modalidades de enseñanza, evaluación y supervisión, interpretar información ya disponible, y comunicar los hallazgos a las partes directamente implicadas o lo que es lo mismo, potenciar su (auto)formación como bien apunta Imbernón (2002).

Relación con el Estudiante

Un aspecto de considerable importancia de la investigación en el aula es la necesidad de analizar lo que el estudiante no comprende e incluso tratar de descubrir las fuentes para remediarlo. En este caso, resulta crucial el rol diagnosticador del docente (Pruzo y Steffanazzi.2002). En otras palabras, la investigación en el aula por parte del docente implica mirar la relación entre él y su clase (estudiantes), para ver si existen formas en las que pueden ser mejoradas. Eso lo evidencia la opinión de Ivette quien manifiesta que: *“la mejora en la relación con los estudiantes es una característica general de todos los docentes-investigadores participantes en la investigación-acción”*. O como bien apunta Karla S.: *“es un gran logro el hecho de que ahora analizo los beneficios que obtendrán los estudiantes en el aula de clases que yo comparto con ellos”*.

Es decir, que un impacto de considerable magnitud, a partir de la investigación-acción, es que la relación de los docentes con los estudiantes mejoró ostensiblemente, ya que se trasladó incluso cierto poder a los estudiantes para que juntos decidieran algunos aspectos en las formas de evaluación, como apunta Bartolomé: *“el involucrar*

² www.quadernsdigital.net/articulosquaderns.asp

a los estudiantes con responsabilidad directa para definir los criterios y formas de evaluación, así como en el diseño de unidades didácticas, considero que es una gran ganancia adquirida con la investigación en el aula, y que aún se pueden mejorar los resultados en estos aspectos a partir de nuevas investigaciones”.

En conclusión, la relación maestro-alumno ha mejorado ampliamente como afirma Angélica: *“ahora no solo me preocupo por el tiempo que estaré en el aula, sino sobre lo qué aprenderá el estudiante ...*

... siento la satisfacción y alegría cuando los estudiantes han entendido lo desarrollado en clase o preocupada cuando miro a mis estudiantes aburridos o abostezando”

... a partir de ahora ninguno de los que participamos en la investigación-acción hará algo sin pensar en qué pasará con el estudiante”.

Características de los Docentes Investigadores

En relación con las características de los docentes investigadores, es evidente que las mismas sean fortalecidos con el desarrollo del proyecto CECC. De acuerdo con las observaciones realizadas en el proceso y con la opinión de los docentes participantes, al inicio contaban con algunas características asociadas con su disposición para participar en una experiencia innovadora. Al final del proyecto se demostraron otras características del quehacer investigativo vinculado al mejoramiento de la práctica como docente.

Tabal 3

Caracterización de los Docentes Investigadores

Al Inicio del Proyecto	Con el Desarrollo del Proyecto
• Voluntarios. • Comprometidos con el proyecto. • Apertura al cambio. • Dispuestos a trabajar. • Visión idealizada de la función docente. • Inseguros sobre acciones de intervención.	• Voluntarios. • Comprometidos con el proyecto personal. • Apertura al cambio, a la innovación. • Más observadores (“me detengo en cada cosa”). • Más críticos y autocríticos. • Visión más contextualizada de la función docente. • Con mayor capacidad de intercambiar experiencias, se tiene con quién platicar. • Más detallista, preguntando el porqué de las cosas. • Con mejor expresión escrita. • Viendo la investigación no cómo una carga más.

Potencialidades y Limitaciones de la Investigación en el Aula

El cuadro siguiente registra la opinión de los docentes investigadores sobre el potencial y las limitaciones de la investigación en el aula.

Tabla 4

Potencialidades y limitaciones de la investigación en el aula

Potencialidades	Limitaciones
Cambiar la perspectiva sobre el papel docente.	Mayor exigencia para el docente.
Mejorar la práctica docente en el aula.	Perspectiva diferente de los acompañantes.
Cerrar la brecha entre la teoría y la práctica en el aula.	Poca capacidad para sistematizar.
Beneficiar a los alumnos.	
Fomentar una educación pertinente.	
Concretar la descentralización en el aula.	

La Formación de Docentes Investigadores

El proyecto “El docente de educación básica como investigador de su práctica a través de la investigación acción”, ha permitido identificar algunas sugerencias orientadas a mejorar la formación inicial y permanente del docente, las cuales se presentan a continuación.

Sobre la Formación Inicial

Los docentes de educación básica deben ser personas que tengan madurez psicológica y formación académica para desempeñar con eficiencia su importante función de mediadores en el aprendizaje. Por ello, su formación inicial debe:

- Elevarse al nivel superior de la educación.
- Integrar la fundamentación teórica en las ciencias de la educación con formación básica en investigación educativa e investigación en el aula y con la competencia metodológica que les permita desarrollar experiencias de aprendizajes trascendentes y significativas para sus estudiantes en el entorno en que se desenvuelven.
- Desde temprano en la formación inicial los candidatos a docentes deberán vincularse a la realidad de las escuelas primarias y/o básicas para identificar las exigencias que plantea la función docente y para vincular estrechamente la formación teórica con la práctica docente.
- También, se requiere formar a los formadores de los docentes pues es a través de su ejemplo la mejor manera como pueden incidir sustantivamente en los estudiantes que se preparan para ser maestros. Se plantea que si los docentes dominan el contenido de la asignatura deben estar dispuestos a cambiar su metodología de enseñanza.

Sobre la Formación Permanente

Para los docentes que se están desempeñando en la actualidad en la educación básica, debe abrirse espacios de educación continua que les ayude a fortalecer o desarrollar las competencias que exige su delicada labor.

- Los contenidos y actividades de la capacitación deben, necesariamente, estar vinculados a los problemas que enfrenta el docente: dominio conceptual, procedimental y actitudinal de la formación docente, estrategias de vinculación de labor educativa con las necesidades del entorno escolar y comunal, desarrollo de habilidades para el uso de los recursos disponibles en la comunidad, así como para aplicar sus habilidades creativas en la generación de respuestas novedosas a las situaciones problemáticas.
- La formación permanente debe responder a necesidades reales de los docentes y estar articulada a su práctica, en su sitio de trabajo. Deberá superar el modelo espontaneísta que ha ido arraigando en el sistema educativo actual, al tiempo que debe dar cobertura a todos los docentes.
- Las estrategias de capacitación deben también superar el modelo cascada, tan frecuentemente utilizado para la capacitación docente.
- Se propone que previo al desarrollo de formación permanente, se haga el estudio de las culturas institucionales (sistema de valores, necesidades, clima escolar) así como sobre las preconcepciones que posee el docente que se incorpora a la capacitación, la cual deberá ofrecer espacios para conocer y compartir experiencias.
- Finalmente, se considera como una necesidad urgente el cambio en el sistema de reconocimiento al desempeño de los docentes.

Comentario Final

Los docentes participantes en la investigación, mediante la reflexión, desarrollaron una mayor conciencia y sensibilidad acerca de su historia personal, se comprendió cómo ello incidía en su desempeño profesional, se contextualizó a nivel cultural e institucional; uno de los conocimientos obtenidos es que se sintieron desencantados con su práctica profesional, pero al mismo tiempo les permitió identificar dificultades y adoptar un compromiso de resolverlo.

Los docentes participantes aprendieron a observar su propia práctica, detectando en ella situaciones problemáticas, las cuales fueron diagnosticadas con el propósito de establecer información de base que permitiera realizar acciones encaminadas al mejoramiento de la situación detectada. Su manera de proceder sugirió que es posible hacer cambios de manera autónoma, siempre y cuando se realicen de manera sistemática y sometidas a la consideración de un conjunto de interlocutores que permitan su validación.

Una de las mayores dificultades observadas fue la de ir registrando sobre la práctica, lo cual se asocia a la falta de experiencia investigativa ya que ello implicaba una tarea adicional, la cual no estaba dentro de la rutina acostumbrada; esta circunstancia provocó dificultades en ir documentando organizadamente los

hallazgos, esto se corresponde con dificultades detectadas en la línea de elaborar el informe de investigación.

Los docentes dedicados a las tareas de investigación detectaron problemas educativos cotidianos que son producto de su situación particular y una de las situaciones que más inquieta a los participantes es la lectoescritura, la técnicas de enseñanza y de alguna disciplina en particular

El impacto de la formación en investigación se puede apreciar en actitudes tales como una mayor disposición a revisar la práctica docente, motivada por el hecho de estar observándose a sí mismo, también se percibe una mayor sensación de libertad, una mayor disposición a someterse a la crítica y a compartir colectivamente. Todo lo cual provoca una mayor valoración de su identidad profesional.

El impacto también es apreciable en el dominio conceptual en donde la experiencia les permitió acercarse a conocimientos sobre el tema que estaban investigando, se hizo necesario ir un poco más allá de lo que ellos sabían por el sentido común. Este conocimiento se vio fortalecido por el desarrollo de habilidades tales como la búsqueda de información, de mejorar su habilidad en el uso del internet, de uso de la biblioteca; asimismo, en algunos casos se aprendió a elaborar instrumentos de medida, a detectar innovaciones a ser incluidas según los problemas investigados.

La práctica investigativa tiene potencial para que los docentes cambien la perspectiva que tienen sobre su rol de docente, mejorando la valorización de su ocupación, ello es consecuencia de que mejoran sus prácticas, en parte porque se han visto motivados a revisar la teoría. Como ganancia de estas ventajas es que los estudiantes tienen un mejor profesor y ello mejora su desempeño; es claro el potencial de este modelo educativo para responder a las demandas que está haciendo la descentralización de la educación a la función docente.

No obstante, también hay que señalar que existen límites en esta propuesta; entre ellos hay que apuntar una mayor exigencia y no todos los docentes están dispuestos a dar más tiempo y a realizar un mayor esfuerzo. En un proceso de investigación colectiva en el que participan agentes externos no siempre las lógicas son coherentes, hay oportunidades en que éstas se ven confrontadas. Al final también se ve la limitación, que aunque se investigue, no hay capacidad para sistematizar y no se suele aprovechar el conocimiento que se produce en la práctica.

Referencias

- Avery, C. (1991). Aprender como se investiga. Investigar como se aprende. In M. Olson (Ed.), *La investigación acción entre al aula*. Buenos Aires: AIQUE.
- Caballero, S. (2001). Retos de la maestra y maestro del siglo XXI. *Revista Educación*, 1(24), 47-52.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Madrid: Martínez Roca.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. In V. L. (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos Pedagógicos*. (253)92-100.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The Right to Learn: a blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FONAC. (2000). *Propuesta de la sociedad hondureña para la transformación educativa*. Tegucigalpa.
- Gimeno, J. (1992). Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. *Cuadernos Pedagógicos* (209), 62-68.
- Imbernón, F. (coord.). 2002. *La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. SERIE: *Formación y desarrollo profesional del profesorado*. Editorial GRAÓ. Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa. <http://www.ctera.org.ar/emv/investigacion/redielibrograo.htm> Visitado: 05-05-02.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2000). *The Action Research Process as a Means of Helping Student Teachers Understand and Fulfil the Complex Role of the Teacher*. *Educational Action Research*, 8(1), 115-136.
- LaCueva, A. (2000). investigar para transformar: El paradigma critico en la investigación educativa. *Revista de Pedagogía*, 21(61), 145-167.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Möller, J. (1998). *Action Research with Principals: gain, strain and dilemas*. *Educational Action Research*, 6(1), 69-91.
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día 15 del mes de agosto del año 2002 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*.
- Pruzo de Di Pego, V. y Steffanazzi, R. 1996. La calidad educativa desde la investigación acción, En: *Evaluación de la calidad*. Prácticas Agronómicas 1, 2, 3 y 4. Informe final de Investigación.

- Rodríguez, M., & García, M. (2001). *Formación reflexiva-creativa de competencias investigativas en los docentes*, [Internet]. CLACSO. Available: <http://www.clacso.edu.ar>
- Samuels, J., & Jones, L. (Eds.). (1991). *Un modelo de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- UPNFM. (2001). *Plan de estudios de carrera FID*. Unpublished manuscript, Tegucigalpa.
- Vasconi, T., La Cueva, A., & Rodríguez, N. (1981). II Seminario sobre problemas de investigación en ciencias sociales. Paper presented at the Crítica de la investigación., Caracas.

Nota de Autor

Dr. German Moncada. Director de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; M.Sc. Russbel Hernández. Investigador-Docente. Dirección de Investigación. UPNFM. Lic. Marina Chávez de Aguilar. Ex – Directora de Investigación. UPNFM.

Se agradece el apoyo brindado a los Países Bajos por el financiamiento de este estudio a través de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

Este estudio fue seleccionado en el concurso centroamericano del Proyecto “Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica” patrocinado por la CECC.

La correspondencia a este artículo debe dirigirse a: gmoncada@upnfn.edu.hn, germanmoncada@yahoo.es, russbelh@yahoo.com, russbelh@tutopia.com o al Apartado Postal No. 15224 Col. Kennedy, Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, Centro América.

Estudio Diagnóstico de las Escuelas Normales de Honduras

Mario Alas Solís, Russbel Hernández y Dania María Orellana
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán

En una recomendación internacional que tuvo amplia difusión a mediados de los sesentas, UNESCO-OIT señalaron que “Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador”. Y ciertamente, cuarenta años después, tampoco es posible concebir una mejora significativa en los ahora ampliamente criticados sistemas educativos nacionales, sin considerar una mejora en la formación y capacitación de los docentes.

En concordancia con ello, el Plan de Acción y Estrategia 2002 – 2006, retomando una de las recomendaciones fundamentales hechas por el FONAC, establece como una “medida prioritaria para elevar la calidad educativa”, trasladar la formación inicial de los docentes de educación básica al nivel universitario. El presente estudio se enmarca en este contexto y se orienta a proporcionar una panorámica general de las doce Escuelas Normales que forman actualmente Maestros de Educación Primaria en Honduras, con el objeto de fundamentar la toma de decisiones en esta área educativa.

Palabras clave:

<escuelas normales> <formación de formadores>
<Plan de formación de docentes><formación de docentes>

Introducción

Se ha expresado repetidamente que una sociedad “es” lo que su población conoce y practica. Que las formas de hacer, sentir y pensar de los miembros definen las características de una colectividad. En ese sentido, la población de una sociedad, así como su composición educativa y cultural, representan su riqueza humana, su dotación de recursos humanos, su inventario de capital humano. En el macro-análisis, puede establecerse una analogía respecto a otros conceptos de riqueza no humana,

como la disponibilidad de recursos naturales de una nación, sus reservas de oro y divisas, su capacidad industrial instalada, etc.

Sanguinetty (1992) afirma:

la dotación de recursos humanos no puede medirse como medimos el nivel de las reservas de divisas u otro tipo de inventario, es obviamente un concepto crítico, ya que representa la fuente más importante de recursos en la capacidad productiva de cualquier sociedad. Como cualquier otro inventario, la dotación de recursos humanos crece o decrece con el tiempo, dependiendo de la combinación de las fuerzas que la alimentan o la agotan. Su fuente de crecimiento más importante es la “actividad educativa” de una sociedad en todas sus formas, fluctuando desde la educación que los individuos reciben en sus familias y otros procesos no formales de socialización, a los procesos formales, tales como aquellos impartidos en las escuelas, centros de entrenamiento y universidades. (p. 7).

Por ello, actualmente la Educación es uno de los temas omnipresentes en los foros, congresos y seminarios nacionales e internacionales, en los que se discute el futuro de la región centroamericana a inicios del siglo XXI. Pero este consenso respecto a la importancia que tiene la educación para el progreso de las personas y las naciones se ve acompañado por un corolario igualmente aceptado, Según PREAL (1999):

Lo que se está haciendo actualmente en Centroamérica para mejorar la educación es insuficiente. La situación educativa de la región está por debajo del resto de América Latina, que a su vez está rezagada a nivel mundial. Más de un tercio de la población centroamericana no tiene acceso a niveles mínimos de instrucción, y ello se agrava si se considera que los que sí tienen acceso, reciben, en su mayoría, una educación de muy mala calidad. (p. 5).

Para modificar esta situación se demanda de grandes esfuerzos así como de capacidad de liderazgo y decisión por parte de los gobiernos nacionales. Una de las líneas de acción es la referente al personal docente, dado que también existe consenso respecto al papel protagónico que éste tiene en el desempeño de los sistemas educativos: “La calidad del actual nivel de educación básica depende en primer lugar de la calidad de los docentes, esta condición es universal y aplicable a todas los niveles del sistema educativo” (S.E., 2002, p. 15).

Por ello, en Honduras varios estudios y propuestas educativas han planteado la conveniencia de modificar el actual Sistema de Formación de Maestros de Educación

Primaria. El “**Estudio Sectorial**” de la Secretaría de Educación-GTZ planteaba ya la necesidad de elevar la formación de los maestros de primaria (S.E.-GTZ, 1997, pp. 243-244). El Foro Nacional de Convergencia (FONAC) en su documento “**Consulta Nacional: Propuesta Educativa y Recomendaciones para su ejecución**” (Junio, 2000), propone también que la formación de los maestros de educación primaria se pase al nivel superior universitario. En este mismo sentido, la Secretaría de Educación ha planteado en el **Plan de Acción y Estrategia 2002 – 2006** que “en contraste con la gran mayoría de países latinoamericanos y de otros países desarrollados, en los que los graduados se forman en el nivel universitario o, en todo caso, post-secundario, los docentes del nivel primario en Honduras son egresados del nivel secundario” (S.E., 2002, p. 15).

Como requisito previo a la conversión antes aludida, se vuelve una necesidad contar con la información suficiente y actualizada sobre las Escuelas Normales objeto de dicha transformación. En este sentido se propuso una investigación diagnóstica orientada por los siguientes objetivos de investigación:

Objetivos de Estudio

- a. Caracterizar la situación geográfica, población y contexto socio-económico de las comunidades en que se ubican las Escuelas Normales.
- b. Describir las condiciones de infraestructura de cada Escuela Normal.
- c. Analizar el impacto económico de las instituciones, tanto en el presupuesto nacional como en las comunidades en que se localizan.
- d. Caracterizar el cuerpo docente de las Escuelas Normales, su nivel académico, sus áreas de especialidad y experiencia profesional.
- e. Describir el comportamiento de la matrícula y graduados por institución.

Elementos Metodológicos

Para lograr dichos objetivos se desarrolló un estudio de **tipo** no-experimental, transversal y descriptivo, de dimensión nacional, incluyendo visitas a los doce centros educativos objeto de investigación. Las **variables-criterio** utilizadas para el análisis fueron el recurso humano, la infraestructura escolar, los recursos educativos, la población estudiantil, el impacto económico, elementos geográficos, institucionales y demográficos, así como aspectos presupuestarios.

La **población** del estudio está conformada por las doce instituciones que actualmente forman Maestros de Educación Primaria en el país, con sus 13,092 alumnos y 528 docentes. Se recolectó información referente a toda la población utilizando como **técnicas** encuestas tipo entrevista, encuestas tipo cuestionario, fichas de registro y guías de observación. Entre los **informantes** se incluyó además de directores y docentes de las Escuelas Normales, personal de las Direcciones Departamentales de Educación, Corporaciones Municipales y consultas con informantes clave.

Justificación

El Estudio Sectorial/ Plan Decenal (1997) señaló que “el actual sistema de formación inicial de docentes de nivel primario no responde a las necesidades de la sociedad hondureña, ni a las tendencias de desarrollo a nivel mundial”. En concordancia con ello, la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán firmaron una Carta de Intenciones (1999) para establecer un sistema de formación inicial de docentes. El Plan de Acción y Estrategia 2002 – 2006 señala que “para mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades del sistema, se propone concentrar los esfuerzos en las siguientes áreas específicas:” ... “3. Ejecutar la transformación ya iniciada del sistema de formación inicial de docentes”. Para poder ejecutar estas decisiones de política educativa, es indispensable contar con información amplia y actualizada que permita establecer una base regional de sustento o las mismas, el presente estudio aporta una panorámica sobre las doce Escuelas Normales del país como diagnóstico base para apoyar el proceso de conversión referido.

La Formación Inicial de Docentes del Nivel Primario en Honduras.

Antecedentes.

El proceso en virtud del cual la práctica de la docencia se transformó en una ocupación social concreta, es decir, en el oficio de maestro, ha sido históricamente un proceso muy largo. El primer ancestro reconocido, el **Maestro** de los textos sagrados, es más que maestro-experto o maestro-docente, es más bien **Director espiritual** cuya palabra ilumina a los hombres desde su posición divina. Maestro quiere decir, todavía a comienzos del siglo XIII, director espiritual, confesor, labor de cura de almas. Según Alliaud (1996): **Maestrado** se dice en ese tiempo de “alguien que ha logrado ver claro dentro de sí”. (1996).

Para que ser maestro sea sinónimo de ejercer docencia, y para que la de enseñar sea una ocupación socialmente definida, ha sido preciso que el trabajo de enseñar-aprender se desgajase de su primitivo tronco en el que estaban confundidos los papeles de, entre otros, padre, director espiritual, maestro, experto o especialista, juez, médico y señor. La dificultad de diferenciar y separar unos roles de otros constituye uno de los temas abordado por la Sociología clásica en Comte, Weber y Durkheim.

En este largo proceso, y aun cuando los historiadores de las instituciones educativas han presentado tempranas disposiciones que regulaban el ejercicio de “maestro de primeras letras”, esta ocupación o posición no tiene, sino muy tardíamente, un grado de formalización comparable con el que alcanza la **docencia universitaria** en el siglo XIII. En efecto, “la ocupación o profesión docente comienza a autonomizarse con las universidades medievales. Dentro de éstas, el ejercicio de la docencia se convierte en una ocupación, hasta cierto punto, definida socialmente” (Lerena, C., 1998, p. 26). Es en este espacio educativo que aparece ya un contenido del papel profesional, referencias a las condiciones de remuneración, así como a algunos privilegios y honores que implicaba el ejercicio de la docencia como labor específica.

Solo mucho más tarde (desde fines del siglo XVIII), en el largo proceso de constitución de los Estados nacionales, se van conformando los Sistemas Educativos, y con ello la institucionalización de la posición del **Maestro de primeras Letras**. En ese entonces se iniciaron los intentos por constituir a esta categoría social en el sistema de agentes que desarrollaran las tareas de “alfabetizar” y formar al “ciudadano”. La docencia se va convirtiendo en una ocupación definida socialmente como propia de empleados públicos cuyo ejercicio va siendo objeto de regulaciones y restricciones que varían de acuerdo al contexto socio-económico y político. Como consecuente natural de la institucionalización de la ocupación de Maestro de Primeras Letras, surgió el problema de las instituciones que los preparen para desempeñar sus labores de acuerdo con los requerimientos de un contexto espacio-temporal particular.

Sin embargo, dada su larga tradición como ocupación de “voluntariado”, hasta mediados del siglo XX predominó el énfasis en las características personales en desmedro de su formación académica. “Para ejercer como maestro se ha considerado, y se considera imprescindible, que los candidatos estén en condiciones de dar las buenas respuestas en las cuestiones relativas al **ser**, no al **saber**: rutinas prácticas y altas dosis de moralidad, alrededor de un vacío intelectual profundo” (Lerena, C., 1998, p. 31).

Esta priorización de las características personales del maestro sobre su formación académica, llevó a que esta última fuese desarrollada al margen de las universidades, sea en instituciones religiosas o laicas, pero fuera de los centros donde se preparaban los profesionales de otras áreas (ingeniería, economía, derecho, salud, etc.). “Característicamente sobrecargada de moralismo, la sistemática y mínimamente racionalizada formación profesional de este conjunto social (maestros) ha sido, no sólo muy tardía en el tiempo, sino que ha estado encomendada a instancias nunca plenamente integradas dentro del verdadero sistema de enseñanza, por antonomasia, la universidad” (Idem).

Honduras no ha sido una excepción a esta tendencia general, desde las primeras referencias conocidas sobre instituciones formadoras de docentes en el siglo XIX e inicios del XX (en Gracias, Lempira, hacia 1875, en La Paz hacia 1881 y en Tegucigalpa las Normales de varones y señoritas en 1906 y 1905 respectivamente), hasta el presente a inicios del siglo XXI, los maestros de primer nivel han sido formados en instituciones “especiales”, de nivel secundario, al margen de las universidades del país.

En 1962 se estableció el “Plan de Estudios Diversificado de Educación Normal” con 3 años de duración después del “Ciclo Común”. Dado que a inicios de los setenta había más de 40 instituciones de secundaria que ofrecían la opción de magisterio a nivel nacional, existiendo escaso nivel de coordinación y supervisión respecto al desarrollo curricular (sólo 7 instituciones eran de carácter oficial, el resto semioficial o privadas), el 10 de enero de 1973 se aprobó el Plan de Consolidación de la Educación Normal mediante acuerdo No. 146 E.P., el cual se empezó a aplicar a partir del primero de febrero de 1974 en 4 escuelas normales exclusivamente: “Centro América” en Comayagua, “Pedro Nufio” en Tegucigalpa, “España” en Danlí y “de Occidente” en La Esperanza (CECC, 1996, pp. 16, 18, 19 y 53).

Sin embargo, administraciones posteriores alteraron este Plan de Consolidación y se fueron creando otras Escuelas Normales en diferentes comunidades del país, cuya selección en la mayoría de los casos obedeció más a una decisión política que a un diagnóstico educativo previo (Chávez, M., 1997, p. 61). De esta manera se fueron estableciendo Escuelas Normales en Choluteca, Ocotepeque, Tela, Santa Bárbara, Gracias, La Paz, Trujillo y Juticalpa. A estas doce instituciones se agregan las escuelas nacionales de Bellas Artes y de Música que también forman Maestros para el nivel primario en esas áreas educativas específicas.

Situación Actual

Actualmente las doce Escuelas Normales antes referidas forman a los Maestros de Educación Primaria del país (ver Tabla 1) y se considera al magisterio como una carrera terminal de nivel medio. Sin embargo, el maestro que egresa de las Escuelas Normales está capacitado para incorporarse tanto como fuerza de trabajo, como para continuar estudios de nivel superior en cualquiera de las modalidades y carreras que ofrecen las distintas universidades del país. La carrera de educación normal comprende tres años de estudios sobre la base del Ciclo Común de Cultura General (que también dura tres años).

Tabla 1

*Escuelas Normales del país**

N	Nombre	Lugar	Acuerdo de Creación**
1	"Centro América"	El Edén, Comayagua.	Nº 146 E.P. 10 Enero 73
2	"Pedro Nufío"	Tegucigalpa MDC.	Nº 2716 E.P. 15 Agosto 73
3	"España"	Danlí, El Paraíso.	Nº 156 E.P. 29 Enero 74
4	"Occidente"	La Esperanza, Intibucá.	Nº 183 E.P. 1 Febrero 74
5	"Del Sur"	Choluteca, Choluteca.	Nº 224 E.P. 19 Enero 77
6	"Prof. Miguel Ángel Chinchilla"	Ocotepeque, Ocotepeque.	Nº 1494 E.P. 5 Abril 79
7	"Del Litoral Atlántico"	Tela, Atlántida.	Nº 1922 E.P. 30 Mayo 80
8	"Santa Bárbara"	Santa. Bárbara, Santa Bárbara.	Nº 3693 E.P. 10 Agosto 81
9	"Justicia y Libertad"	Gracias, Lempira.	Nº 1169 E.P. 16 Marzo 82
10	"Guillermo Suazo Córdova"	La Paz, La Paz.	Nº 28 E.P. 10 Enero 83
11	"Matilde Córdova de Suazo"	Trujillo, Colón.	Nº 47 E.P. 10 Enero 83
12	"De Olancho"	Juticalpa, Olancho.	Nº E.P. Enero 84

* Tomado de CECC (1996). **Estudio Nacional Sobre la Formación Inicial de Docentes de Educación Primaria.** Honduras.

** Varias de las instituciones ya existían como centros educativos e incluso como centros de formación de maestros antes del acuerdo referido, este último se refiere al que le asigna el nombre y la estructura actual a partir del Plan de Consolidación de la Educación Normal.

Plan de Estudios

Aun cuando ha habido momentos en los años recientes en los cuales se han estado implementando hasta tres Planes de Estudio simultáneamente en las Escuelas Normales del país (Chávez, M. , 1997, p. 117 y sigs.), los directores entrevistados señalaron que el que consideran vigente es el de 1996, que formó parte del Proyecto conocido como “Transformación Curricular de la Educación Normal”, el cuál nació orientado al logro de dos grandes objetivos: a) Mejorar la calidad del egresado para elevar el rendimiento académico de los alumnos de nivel primario, y b) Dotar al estudiante normalista de una formación adicional que le permita ingresar al mercado laboral con mayor éxito.

Los objetivos específicos de dicho Plan de Estudios son (S.E., 1996, p. 10):

- a) Actualizar el currículo de la formación del docente de la Educación Primaria conforme a las exigencias y necesidades de la sociedad y la economía del siglo XXI.
- b) Actualizar la metodología de la formación de docentes haciéndola más pragmática, participativa (aprender haciendo) y significativa.
- c) Ofrecer a los normalistas una formación técnica e integrada y/o complementaria que le permita optimizar su desempeño docente e incorporarse al mercado de trabajo en forma independiente y con mejores posibilidades de éxito.

Dicho Plan de Estudios incluye dos modalidades, una de seis años que incluye 3 para Ciclo Básico Magisterial además de los 3 años de Ciclo Diversificado, y otra que incluye únicamente los estudios de diversificado. Este último período incluye la opción de una orientación en educación para el trabajo (Educación para el Hogar, Agropecuaria o Artes industriales). El perfil de este Plan de Estudios está articulado en relación con cuatro competencias que se consideran básicas para un docente de educación primaria, la Enseñanza-aprendizaje, la Orientación Educativa, la Promoción y la Investigación Educativa. Considerando cuatro grandes áreas curriculares: Científico-cultural, Salud y expresión artística, Educación para el trabajo y área Magisterial.

Tabla 2

*Estructura del Plan de Estudios de 1996 para la Educación Normal**

Área	Propósito	Porcentaje
Científico-cultural, Salud y expresión artística.	Refuerzo y ampliación de la formación general.	45%
Magisterial.	Formación pedagógica.	29.5%
Educación para el trabajo.	Formación polivalente acorde con necesidades de desarrollo comunitario.	25.5%

* Fuente: SE - DENA (1996). *Plan de Estudios del Proyecto de Transformación Curricular de la Educación Normal*. Honduras.

Aspectos Legales.

En relación con la Educación Magisterial, la Ley Orgánica de Educación la define como un nivel del sistema escolar con la responsabilidad de formar los maestros de educación preescolar y del nivel primario, los profesores del nivel medio y los especialistas que requiere el sistema educativo nacional. A partir del año 1974 en que se desarrolló el Plan de Consolidación de las Escuelas Normales, la formación de los maestros del sistema educativo hondureño es función exclusiva del Estado. Esta exclusividad fue reafirmada en la Constitución de la República de 1982 en el artículo 163.

En relación con la normativa específica de las Escuelas Normales se tiene que su actividad está regida por:

- a) Reglamento interno de cada centro.
- b) Reglamento de Educación y Promoción de Educación Normal. (Acuerdo No. 2023 - E.P. del 7 Junio de 1978).
- c) Reglamento de la Práctica Docente en las Escuelas Normales. (Acuerdo No. 3038 - S.E.P. - 93, 19 Julio 1993).
- d) Reglamento de Coordinación entre Escuelas Normales. (30 Junio de 1981).

El Personal Docente

Como instituciones de educación media, las Escuelas Normales son atendidas por Profesores de Educación Media en su gran mayoría. Sin embargo, hay un grupo significativo de docentes (el 28%) que no poseen título de Profesores de Educación Media, sino únicamente estudios a nivel de secundaria. Un 35% si dispone de estudios de nivel superior pero sin el grado de licenciatura (egresados de la antigua Escuela Superior del Profesorado, Bachilleres universitarios, egresados de la Escuela Nacional de Agricultura, etc.), y un 37% del personal docente si han culminado estudios universitarios que les otorga el grado de licenciatura o maestría. Lo anterior significa que actualmente, sólo un poco más de un tercio de los docentes de las Escuelas Normales cumplen el requisito de poseer licenciatura para poder laborar a nivel superior.

Tabla 3

Formación del Personal Docente de las Escuelas Normales de Honduras.

	Mayor Nivel de Estudios Cursados			Total	%
	Secundaria	Bach. Univ./ Superior No Universitario	Universitario		
Estudiando	53	33	14	100	18.94
No Estudia	95	153	180	428	81.06
Total	148	186	194	528	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los departamentos de Secretaría de las doce Escuelas Normales. 2002.

Tabla 4

Listado de Especialidades de los Docentes con Formación Universitaria en Nivel de Licenciatura o Maestría.

	Especialidad	Número
Educativa	Ciencias Sociales	27
	Pedagogía	67
	Educación para el Hogar	12
	Letras y Lenguas (Español)	13
	Letras y Lenguas (Inglés)	1
	Trabajo Social	1
	Ciencias Naturales	11
	Psicología	1
	Educación Especial	2
	Educación Física	5
	Ciencias Matemáticas	11
	Orientación Educativa	3
	Administración Educativa	2
	Ciencias de la Educación	6
	Informática Educativa	1
	Educación Musical	1
	Currículo (Maestría)	3
	Matemática Educativa (Maestría)	1
	Diseño Instruccional (Maestría)	1
	TOTAL	169

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los departamentos de Secretaría de las doce Escuelas Normales. 2002.

La gran mayoría de los 194 docentes que ostentan licenciatura han realizado estudios en el área educativa (169 del total, el 87% de este grupo), predominando Pedagogía sobre todas las otras especialidades ofrecidas por la UPNFM. De estas últimas, las que presentan más personal son Ciencias Sociales en primer lugar (27 licenciados, pocos comparados con los pedagogos que son 67), Letras y Lenguas Español (13), Educación para el Hogar (12), Ciencias Naturales (11) y Matemáticas (11). Además hay tres docentes con títulos de Maestría en Currículum, uno con Maestría en Matemáticas Educativa y uno con Maestría en Diseño Instruccional.

Respecto a los 25 docentes de las Escuelas Normales que tienen grado universitario en áreas no educativas se tiene que la especialidad que cuenta con mayor número de maestros es la Ingeniería en Agronomía (11) y en segundo lugar la Administración de Empresas Agropecuarias (3). Es destacable que sólo hay un licenciado en Filosofía entre los 528 docentes que conforman la población estudiada,

pues Filosofía es una asignatura obligatoria en la formación general de los estudios universitarios.

Tabla 5

Listado de Especialidades de los Docentes con Formación Universitaria con Nivel de Licenciatura o Maestría.

	Especialidad	Número
No Educativa	Ingeniería Industrial	2
	Ingeniería en Agronomía	11
	Ingeniería (sin especificar)	1
	Microbiología	1
	Administración de Empresas	3
	Agropecuarias	
	Ciencias Jurídicas	1
	Diplomacia	1
	Biología	1
	Filosofía	1
	Economía	2
	Economía (Maestría)	1
	TOTAL	25

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los departamentos de Secretaría de las doce Escuelas Normales. 2002.

Tabla 6

Formación Académica y Edad del Personal Docente de las Escuelas Normales de Honduras.

Título Académico	Años de Edad						Total
	S.D.	≤ 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	≥ 61	
Secundaria No Docente	1	9	5	1	0	0	16
Maestro Educación Primaria		15	16	7	5	1	44
Prof. Educ. Media (PROCADO)	2	9	34	28	14	1	88
Prof. Educ. Media (ESPFM)	5	2	43	50	48	4	152
Bachillerato Univ./Superior No Univ.	1	1	17	8	6	1	34
Lic. en Especialidad No Educativa	1	3	10	5	5	0	24
Licenciatura en Educación	8	26	73	44	9	3	163
Maestría en Especialidad No Educativa		0	1	0	0	0	1
Maestría en Educación	1	2	1	2	0	0	6
Doctorado en Campo No Educativo	0	0	0	0	0	0	0
Doctorado en Educación	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	19	67	200	145	87	10	528

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los departamentos de Secretaría de las doce Escuelas Normales. 2002.

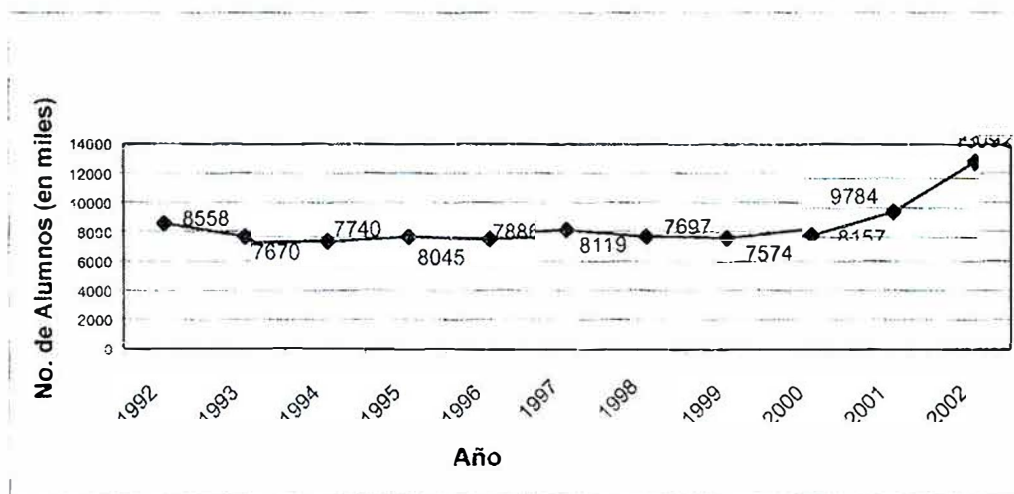
Con miras a la implementación de un programa de capacitación de docentes en servicio se consideró analizar las edades del personal y el tipo de estudios cursados en términos de equivalencias para iniciar o continuar estudios universitarios (debe recordarse que, por ejemplo, el título de Profesor de Educación Media se otorgó a docentes que cursaron 4 años de estudios presenciales en la antigua Escuela Superior del Profesorado, pero también a personal que sólo cursó 2 años de estudios en modalidad a distancia como profesionalización en servicio. Estos últimos no tienen ningún reconocimiento como estudios de nivel superior). Los datos indican que hay 267 docentes con edades de hasta 40 años, de los cuales 69 podrían alcanzar una licenciatura con estudios de dos años o menos de duración.

La Población Estudiantil

En el período 1992-2002 la matrícula total de las Escuelas Normales se ha incrementado considerablemente, pero ello ha ocurrido únicamente en los últimos dos años 2001 y 2002, pues antes de esa fecha el alumnado había estado relativamente estable entre 7500 y 8500 estudiantes. Debe tomarse en cuenta que en el Plan de Estudios vigente a partir de 1996 se amplió la matrícula de las Normales al ofrecerse el Ciclo Básico Magisterial. Actualmente la mayoría de las Escuelas tienen este Ciclo en periodo de “desgaste” o ya lo suprimieron totalmente.

Gráfico 1

Matrícula Total de las Escuelas Normales durante el Período 1992 – 2002.



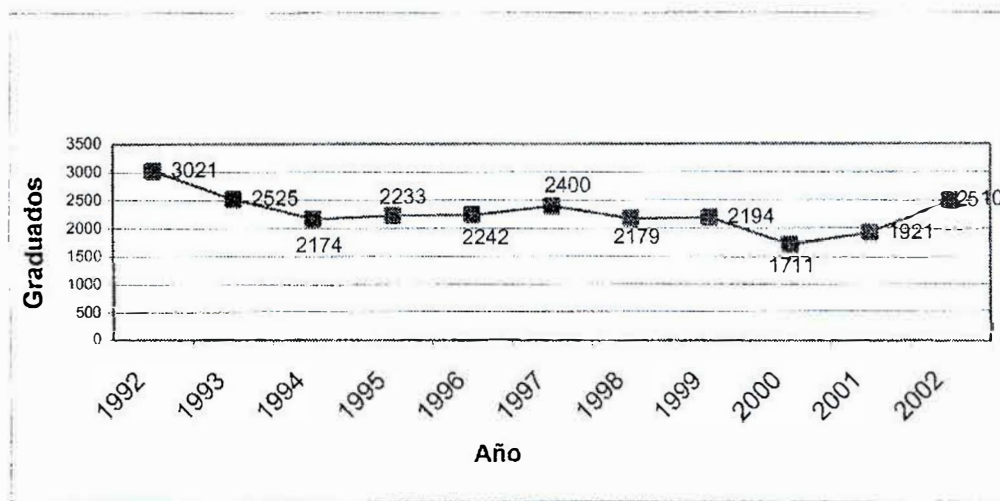
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los departamentos de Secretariade las doce Escuelas Normales. 2002.

Graduados de las Escuelas Normales

Considerando el período 1992- 2002, la cantidad de graduados de las Normales aun no ha alcanzado los niveles de 1992, cuando se graduaron 3021 Maestros de Educación Primaria. Desde ese año, el número de graduados se ha mantenido relativamente estable entre 2000 y 2500 nuevos docentes anualmente. Ello implica que el crecimiento significativo de la matrícula en los años 2001 y 2002 aun no se ha expresado en el número de graduados, pero lo hará a partir del próximo año (2003) en que se espera más de 3000 nuevos Maestros de Educación Primaria.

Gráfico 2

Número Total de Graduados de las Escuelas Normales durante el Periodo 1992 – 2002.



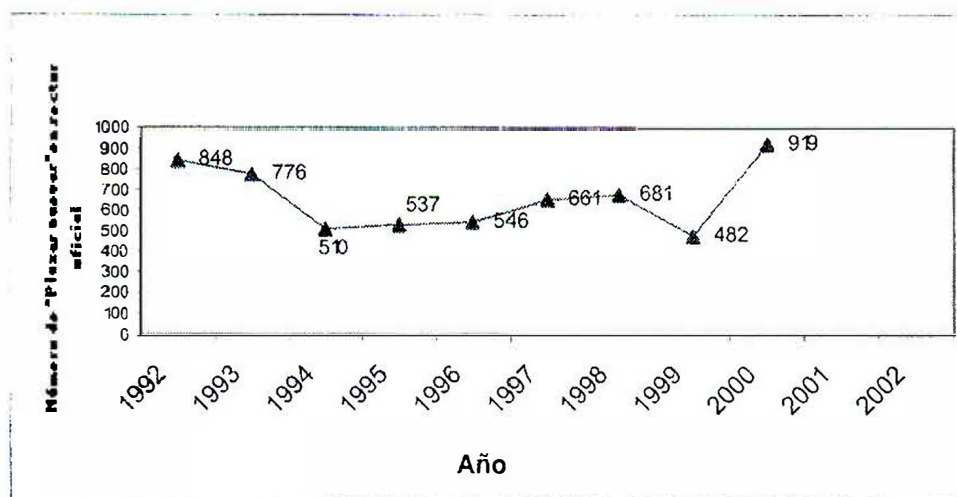
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los departamentos de Secretaría de las doce Escuelas Normales, 2002.

La demanda estatal de Maestros de Educación Primaria.

Los datos registrados en las Memorias de Labores de la Secretaría de Educación, indican que anualmente se han empleado un promedio de 662 Maestros de Educación Primaria en el sector público durante el período 1992 – 2000. Si a ello se agrega un promedio de 225 maestros de primaria que se jubilan o pensionan anualmente, se tiene un total de 887 “plazas” disponibles en el sector oficial cada año, lo que comparado con el promedio de graduados en las doce Escuelas Normales del país (2283 en el período 92-02), arroja un excedente de mas de mil maestros que tendrán que emplearse en el sector privado (5% de matrícula del nivel) o en Preescolar, o dedicarse a otras actividades distintas de las que corresponden a la formación recibida.

Gráfico 3

“Plazas Nuevas” de Maestros de Educación Primaria en el Sector Estatal durante el Período 1992 – 2000.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los departamentos de Secretaría de las doce Escuelas Normales. 2002.

Aspectos Presupuestarios

El gasto público en la formación de Maestros de Educación Primaria durante estos últimos años representa solo un 2% (aprox.) del presupuesto total ejecutado por la Secretaría de Educación (S.E., 1999, p. 4). Durante el año 2002, el gasto total en planillas de personal de las Escuelas Normales (incluyendo tanto planilla docente como técnico administrativa y de servicio) fue de L. 83,570,537.26. Si se considera que la matrícula total fue de 13,092 estudiantes, el costo por alumno para el Estado fue L. 6,475.30, aunque en relación con este aspecto se presentan importantes diferencias entre las distintas Escuelas Normales.

Tabla 7

Aspectos Presupuestarios de las Escuelas Normales durante el año 2002.

Aspecto	Cantidad
Planilla docente	L. 54, 475, 193. 48
Planilla técnico-administrativa y de servicio.	L. 29, 095, 343. 78
Total:	L. 83, 570, 537. 26
Costo anual por alumno (Matrícula: 13,092)	L. 6, 475. 30

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Dirección de cada Escuela Normal.

Este presupuesto anual en salarios de personal docente, técnico-administrativo y de servicio en cada escuela normal (aprox. 7 millones de Lempiras por centro), se suma al pago de los alumnos en concepto de vivienda y alimentación, y constituyen un rubro importante en la economía de las diferentes comunidades en que se localizan. En el apartado 3.5 de este informe se realiza un análisis comparativo en este aspecto.

Referencias

- Alliaud, A. (1998). *Maestros. Formación, Prácticas y Transformación Escolar*. Niño y Dávila Editores. Argentina.
- CECC. (1996). *Estudio Nacional sobre la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria*. Honduras.
- Chávez, M.A., et al. (1977). *La Formación Inicial de Docentes de Educación Básica en Honduras*. Honduras.
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE. (2002). Censo 2001. Honduras.
- Lerena, C. (1998). *El Oficio de Maestro*. Niño y Dávila Editores. Argentina.
- PREAL. (1999). *Mañana es muy tarde*. Chile.
- Sanguinetti, J.A. (1992). La Crisis de la Educación en América Latina: La Restricción Financiera y el Dilema de la Calidad versus la Cobertura.
- Secretaría de Educación - DENA (1996). *Plan de Estudios del Proyecto de Transformación Curricular de la Educación Normal*. Honduras
- Secretaría de Educación / GTZ. (1997). *Educación y Desarrollo*. Estudio Sectorial/Plan Decenal. Honduras.
- Secretaría de Educación/ GTZ. (1999). *Gastos en Formación Inicial de Docentes: Situación Actual y Alternativas*. Honduras.
- Secretaría de Educación. (2002). *Plan de Acción y Estrategia 2002- 2006*. Honduras.

Nota de Autor

M.Sc. Mario Alas Solís. Asistente de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; M.Sc. Russbel Hernández. Investigador-Docente. Dirección de Investigación. UPNFM. Lic. Dania María Orellana. Docente-Investigadora. UPNFM.

Este estudio fue realizado bajo los lineamientos requeridos por la Secretaría de Educación de Honduras, con el objetivo de generar información objetiva sobre la condición actual de todas las escuelas normales del país. Dicha información servirá de base en la toma de decisiones en cuanto a la formación de docentes con mejores niveles académicos, estableciendo para ello mecanismos de conversión a corto, mediano y largo plazo para cada una de las doce escuelas normales.

La correspondencia a este artículo debe dirigirse a: marioalas@yahoo.com, dorellana@upnfm.edu.hn, russbelh@yahoo.com, russbelh@tutopia.com o al Apartado Postal No. 15224 Col. Kennedy, Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, Centro

Nota de Autor

M.Sc. Mario Alas Solís. Asistente de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; M.Sc. Russbel Hernández. Investigador-Docente. Dirección de Investigación. UPNFM. Lic. Dania María Orellana. Docente-Investigadora. UPNFM.

Este estudio fue realizado bajo los lineamientos requeridos por la Secretaría de Educación de Honduras, con el objetivo de generar información objetiva sobre la condición actual de todas las escuelas normales del país. Dicha información servirá de base en la toma de decisiones en cuanto a la formación de docentes con mejores niveles académicos, estableciendo para ello mecanismos de conversión a corto, mediano y largo plazo para cada una de las doce escuelas normales.

La correspondencia a este artículo debe dirigirse a: marioalas@yahoo.com, dorellana@upnfm.edu.hn, russbelh@yahoo.com, russbelh@tutopia.com o al Apartado Postal No. 15224 Col. Kennedy, Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, Centro

El Rendimiento Académico de los Alumnos de Docentes Participantes en el Programa de Formación Continua: 1998 – 2000

Ricardo E. Pavón Castillo
Escuela Americana

El Programa de Formación Continua fue creado para formar y capacitar a docentes en servicio que atendían especialmente los grados 1º, 2º y 3º de la Educación Básica, mediante el PFC la Secretaría de Educación espera que los docentes egresados mejoren significativamente su rendimiento en cada una de las asignaturas básicas.

Este estudio determina el impacto del PFC, en términos del rendimiento académico de los alumnos atendidos por los docentes participantes en el programa, durante los años 1998, 1999 y 2000. El rendimiento académico de los alumnos fue evaluado en las asignaturas de Español y Matemáticas por la UMCE. Docentes y alumnos se encontraban laborando en 132 escuelas de 16 departamentos del país.

El impacto del PFC sobre sus docentes participantes no muestra efectos positivos, ya que los promedios en el rendimiento de Español y Matemáticas de 1998 al 2000, no parecen diferir en forma importante, pues era de esperar mejoras porcentuales de cuanto menos 15% en 1999 y más de 25% en el 2000.

Palabras clave:

<Rendimiento > <Estudiantes-docentes >
< Evaluación del docente>

Introducción

En respuesta al bajo rendimiento académico o aprendizajes que obtienen los educandos en las materias básicas del nivel básico, en 1997 la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso abordar éste problema mediante la creación del Programa de Formación Continua (PFC), como uno de los componentes principales del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMEB) (SEP, 1997; Alas Solís, 2002). El PFC se creó con el objetivo de formar y capacitar a

docentes en servicio que atendían especialmente los grados 1º, 2º y 3º de la Educación Básica, aduciendo que:

Para la SE de Honduras, es motivo de preocupación, la calidad de los aprendizajes que actualmente los educandos reciben en las aulas, debido entre otros factores, a la deficiente preparación de los docentes, especialmente en el dominio de los contenidos científicos determinados en los Rendimientos Básicos del nivel de educación básica; en las metodologías que se aplican en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la evaluación de los mismos. Esta situación se evidencia en las altas tasas de reprobación y deserción de los escolares, principalmente en los tres primeros grados de la educación básica y en las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. (SEP, 1997, p. 34).

El PFC se concibió con una visión innovadora de la educación, a fin de garantizar un impacto de calidad en la educación hondureña, concertando la delicada tarea con la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como unidad consultora y prestataria de los servicios técnicos necesarios (SEP, 1997). La SEP señaló como propósito fundamental del PFC mejorar la calidad de la educación básica, especialmente en los grados 1º a 3º, haciendo énfasis en las cuatro asignaturas básicas, mediante el mejoramiento de la calidad profesional de los docentes que sirven en dicho nivel; todo con la esperanza de que el logro del proyectado propósito se reflejaría en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, así como en la disminución de los índices de repetición y deserción escolar, especialmente en los grados mencionados en las áreas rurales y periurbanas (SEP, 1997; Alas Solís, 2002).

Cabe hacer notar que la SEP posiblemente asumía, con base en sus evaluaciones internas del proceso educativo, que las condiciones de las variables en cuestión eran más pronunciadas en las zonas rurales y periurbanas, y que el bajo rendimiento académico de los alumnos era, también, más acentuado en esas zonas y en los tres primeros grados.

Como apunta Alas Solís (2002), el PFC se inició a mediados de 1998, con una población de 3,000 docentes en servicio en los 18 departamentos del país, y con duración de dos años, comenzando en junio de 1998 y culminando con la graduación de 2,214 docentes en diciembre del 2000.

En el trabajo de Alas Solís (2002) se presenta la información detallada referente a los objetivos, cobertura y población meta, docentes participantes, metodología de trabajo, perfil del egresado y plan de estudios del PFC.

Alas Solís (2002) investigó las percepciones de 722 graduados del PFC respecto al impacto que éste programa había tenido en su desempeño profesional, específicamente, el investigador se propuso describir el impacto del PFC mediante seis objetivos:

1. Las percepciones de los graduados respecto al impacto del programa en su formación y desempeño profesional;
2. El impacto que el PFC ha tenido con relación a ampliar y fortalecer el dominio de los contenidos específicos determinados en los Rendimientos Básicos de las cuatro asignaturas básicas del nivel primario;
3. El impacto del PFC con relación a mejorar los conocimientos de los graduados, manejo de las técnicas y procedimientos de enseñanza y aprendizaje en cada una de las cuatro asignaturas básicas;
4. La percepción de los graduados del PFC respecto al impacto del programa en su trabajo de aula;
5. Cómo evalúan los docentes graduados del PFC el impacto del programa en los aspectos extra-aula de su práctica profesional;
6. La opiniones de los graduados respecto al manejo de aspectos administrativos en el desarrollo del PFC.

Los hallazgos de Alas Solís (2002) indican que la mayoría de los docentes encuestados el día de su graduación, manifestaron que el PFC había tenido una incidencia “muy positiva” en cuanto al dominio de sus conocimientos metodológicos, trabajo de aula, aspectos extra-aula y aspectos administrativos, en tanto que en aspectos psicopedagógicos los graduados se manifestaron “menos favorables”, sin llegar a “evaluar negativamente” dichos aspectos. Estos últimos resultados indican que los graduados no perciben que su aprendizaje en el PFC haya tenido un impacto significativo con relación a la ampliación y fortalecimiento de conocimientos y habilidades en las áreas de investigación educativa.

Un alto porcentaje de los graduados evaluó “más positivamente el impacto” del PFC en las asignaturas de Ciencias Naturales y Estudios Sociales que en las asignaturas de Español y Matemáticas, es decir, los criterios vertidos por los graduados fueron “menos favorables”. La misma tendencia se observó con relación al impacto del PFC sobre el trabajo de aula, es decir, más favorable respecto de Ciencias Naturales y Estudios Sociales, sobre Español y Matemáticas.

En su introducción, Alas Solís (2002) establece que:

Por lo general, siempre que finaliza el período “experimental” o “inicial” de una innovación educativa, quedan algunas interrogantes sobre sus logros y limitaciones. Cuando estas innovaciones son el resultado de iniciativas o propuestas gubernamentales, es frecuente que la experiencia no se evalúe, y que por lo tanto, se pierda los resultados como base racional para la toma de decisiones en el área educativa. Este no es el caso del Programa de Formación Continua (PFC) ejecutado por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; el cual ha sido objeto de evaluación durante el proceso de ejecución (se han evaluado los libros de texto y se ha realizado

trabajo de campo para conocer cómo perciben los directores de los centros de trabajo de los participantes)... (p.11).

Con base en la creación e implementación del PFC y de los criterios vertidos por los integrantes de la muestra de docentes de su primera promoción, estudiada por Alas Solís (2002), se decidió investigar el impacto del programa mediante los resultados del rendimiento académico de alumnos de docentes participantes en el PFC, evaluados por la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE/UPNFM), en los años 1998, 1999 y 2000.

Esta investigación se justifica ya que, desde el punto de vista de la formación docente, Tatto y colaboradores (1992), expresan que la calidad de la educación, cuando se mide de acuerdo al rendimiento académico de los educandos, es una función de la calidad de los docentes y, a la vez, la calidad de los docentes es una función del dominio que poseen éstos de las materias que enseñan, de los conocimientos y uso de habilidades, destrezas y pedagogía apropiadas para enseñar y de la adquisición de actitudes profesionales positivas.

Por otro lado la presente investigación se justifica por cuanto el PFC no ha sido real y eficientemente evaluado, ni formativa ni sumativamente. En tal sentido la presente investigación explora ambos tipos de evaluación. Alas Solís expone que “el PFC ha sido evaluado en cuanto a sus libros de texto y a los docentes por parte de los directores de las escuelas en que laboran los participantes, ya que éstos mismos son sus centros de práctica”; sin embargo, estas no pueden considerarse evaluaciones válidas o sistemáticas, no obstante que fueron “un buen intento” de evaluar el PFC. Por estas características es importante hacer las siguientes aclaraciones, con relación a la evaluación de cualquier innovación y/o reforma educativa.

En toda innovación, reforma y otros productos educativos (libros de texto, lecciones, programas, etc.), la pregunta más frecuente que se hace (o debería hacerse) es ¿cómo sabremos si la reforma, innovación u otro producto funcionará? La respuesta revelará tanto la calidad del producto propuesto como el esfuerzo e inversión hechos para lograr el desarrollo del producto, innovación o reforma. Sin embargo, no es posible predecir con exactitud y confianza cómo funcionará en la práctica. Es así como en el campo de desarrollo curricular y de la enseñanza y del aprendizaje, la evaluación formativa puede dar la respuesta deseada. La evaluación formativa consiste en evaluaciones de programas educativos u otros tipos de productos educativos durante su desarrollo, para ayudar a formarlos hasta que se logre su forma final.

Beyer (1995), Bostingl (1992) y Glatthorn (1994) coinciden en que la evaluación formativa consiste en evaluar periódicamente un producto educativo mientras éste se encuentra en el proceso de ser creado y formado. A la vez concuerdan en que la evaluación formativa sirve a los propósitos de desarrollo del producto y no a la implementación del mismo. La meta principal de la evaluación formativa, entonces, es la de mejorar la calidad del producto que se está desarrollando, de forma que sea posible utilizarlo a diario y así lograr los objetivos para los cuales fue creado. La revisión del producto se efectúa a partir de la información recabada por las

evaluaciones periódicas durante el proceso de formación y antes que éste adquiriera su forma final.

Según Beyer (1995), la evaluación formativa se distingue por tres características, a saber:

- ✓ Es gradual y continua, puesto que es un proceso.
- ✓ Incluye evaluaciones periódicas.
- ✓ Persigue obtener información específica, así como juicios.

La evaluación formativa no es lo mismo que la evaluación sumativa; ambos tipos de evaluación ocurren en puntos o momentos diferentes del proceso y difieren marcadamente en sus propósitos. Beyer (1995) aclara que la evaluación sumativa de un producto educativo ocurre después que el producto ha sido desarrollado completamente y es utilizado (o está listo a ser utilizado) diariamente en gran escala. Así, esta evaluación pretende determinar el valor del producto educativo para los usuarios y, usualmente para tomar decisiones sobre su implementación. La evaluación formativa, en cambio, ayuda a la creación de un nuevo producto; puesto que ocurre durante el desarrollo de un producto, los resultados de las evaluaciones periódicas se utilizan para mejorarlo o ajustarlo antes que sea desarrollado completamente y que sea puesto en uso generalizado. Beyer (1995), Bostingl (1992) y Glatthorn (1994) coinciden en que sin la evaluación formativa el desarrollo de los productos educativos corre el serio y alto riesgo de que no funcionen y que su costo de efectividad resulte en decisiones equivocadas o absurdas.

Brevemente, Beyer (1995) apunta que la evaluación formativa adolece de seis debilidades críticas, a saber:

1. El empleo de personal no calificado pero que se consideran “expertos” dada su experiencia y años de servicio.
2. Fallas como no proveer de guías específicas o apropiadas a los evaluadores del proceso.
3. Cuestionar en términos de opiniones o juicios generales sin antes definir los criterios, o sin definir segmentos específicos del proceso que se desea evaluar o que están siendo evaluados.
4. No buscar los tipos de información más útil para mejorar la calidad del producto o productos bajo evaluación.
5. No evaluar continuamente el producto educativo a través de todo el proceso de desarrollo del producto que está siendo evaluado.
6. No adjudicar suficiente tiempo para la evaluación y uso constructivo de los resultados. Toma tiempo conducir la evaluación formativa; por lo general de dos a seis semanas para recabar la información, revisión y críticas por parte de expertos y de seis meses a un año para determinar resultados en gran escala.

En la investigación de Alas Solís (2002), los resultados se pueden tomar como una forma de evaluación sumativa y la “evaluación” del PFC, reportada por él, como parcialmente formativa, en el sentido que Alas Solís evaluó egresados al final del PFC, en tanto que durante el proceso del PFC se evaluaron libros de texto y los

directores (“expertos”, en este caso) “evaluaron” el desempeño de sus docentes participantes. Es muy posible que la “evaluación” por parte de los directores fue “una buena intención” de determinar cómo se desempeñaban los docentes, sin embargo, es muy posible que este procedimiento no contó con criterios válidos, proveyendo más bien generalizaciones subjetivas, no específicas, etc. En total, esto refleja todas las debilidades de la evaluación formativa, por lo que la presente investigación se propuso para ayudar a describir y conocer, mediante la evaluación sumativa, el impacto (la calidad) del PFC en la formación de los docentes participantes de 1998 al 2000 y en el rendimiento de sus alumnos.

Problema de Investigación

Como problema de investigación se consideró determinar el impacto del Programa de Formación Continua de los docentes participantes en dicho programa en términos del rendimiento académico de los alumnos servidos por ellos durante los años 1998 al 2000.

Con base en los objetivos del PFC, la SEP espera que en cada una de las asignaturas básicas los nuevos docentes, egresados del PFC mejorarán significativamente en dichas áreas del conocimiento, que lograrán dominar los contenidos científicos, “tomando como marco de referencia los Rendimientos Básicos del nivel” (SEP, 1997), así como

el dominio de la planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje integrado, que a su vez incluye la correspondiente aplicación de las metodologías actualizadas, el uso de las ayudas didácticas adecuadas y la evaluación de los aprendizajes de los educandos congruente con el enfoque. Todo lo anterior se concretará a través de la práctica docente que cada participante del PFC realizará en sus respectivas aulas (SEP, 1997).

Bajo estos criterios y si todo se cumple o se ha cumplido conforme al diseño del PFC, es de esperar que el rendimiento de los alumnos mejore poco al final del año escolar 1998, en tanto que mejore cuando menos en 15% en 1999 y en más de 25% al final del año escolar 2000. De lo contrario, será necesario revisar los procesos de formación del PFC.

Objetivo de la Investigación.

Determinar si el programa desarrollado en el PFC ha tenido un impacto tal que ha mejorado la calidad de la educación o calidad de formación docente en términos del rendimiento académico de los alumnos servidos por sus egresados, durante (1998, 1999) y al final del programa (2000), con base en los resultados obtenidos por la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE/UPNFM) en los años citados.

Justificación

Dado que el PFC no ha sido evaluado formalmente en cuanto los logros vistos a través de los rendimientos en las asignaturas de Español y Matemáticas, de los dos sujetos principales del proceso educativo en el nivel básico, docentes y alumnos, es necesario determinar la efectividad del PFC a través del rendimiento académico de sus alumnos. Esto es, cuando se comprende que el rendimiento académico de los alumnos es un reflejo de lo enseñado por sus docentes, tomando en consideración la formación docente; especialmente cuando se ha planificado y desarrollado el PFC, con la intención y objetivos como disminuir los índices de reprobación y deserción escolar; mejorar la calidad profesional de los docentes en servicio; mejorar la calidad de los aprendizajes que los educandos necesitan en las aulas; fortalecer la práctica curricular de los docentes y consolidar los procesos de capacitación y actualización de los docentes en servicio.

En el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) de la SEP, la UMCE/UPNFM ha venido realizando investigaciones sobre el rendimiento académico de alumnos de escuelas públicas matriculados en Segundo a Sexto Grados, en 17 departamentos del país, incluyendo alumnos de docentes en programas especiales como los de la cooperación japonesa, UNICEF, PFC (a partir de 1998) y proyecto de Fomento a la Educación Básica en Lempira e Intibucá (FEBLI) y, de 1997 al 2000 el PFC. En los resultados de las cuatro evaluaciones, la UMCE ha encontrado niveles de rendimiento en Español y Matemáticas, en todos los grados, que advierten serias deficiencias en la mayoría de los contenidos de los Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación de la SEP (1993).

El bajo rendimiento de los alumnos, por cuatro años consecutivos, ha sido homogéneo, independiente de la zona de residencia de los alumnos o programas especiales; sin embargo, ha sido ligeramente más bajos en las zonas rurales, lo que no es nada novedoso en nuestro país. La variable que sí parece determinar diferencias significativas es el tipo de administración escolar, ya que en las cuatro evaluaciones de la UMCE se ha encontrado que las escuelas Privadas Bilingües superan a los alumnos de escuelas Privadas No Bilingües y Públicas en ambas asignaturas, lo que indica que la calidad de la educación en las escuelas bilingües es mayor que en sus contrapartes.

El género de los alumnos no ha sido determinante en cuanto a diferencias de importancia en ambas asignaturas. En casi todos los departamentos los promedios porcentuales de los alumnos y alumnas, en ambas asignaturas, no llegan ni siquiera a 50%, lo que se interpreta como que los alumnos y alumnas no llegan a dominar la mayoría de los objetivos contemplados en los Rendimientos Básicos.

En la presente investigación se consideran los siguientes supuestos:

Los rendimientos académicos de los alumnos de docentes que participaron en el PFC deberían mostrar un mayor y progresivo rendimiento en los años 1999 y 2000, es decir uno y dos años después de haberse iniciado en el PFC, respectivamente. Esto es por razón de que los docentes debieron haberse beneficiado profesional y experiencialmente de sus procesos de formación en el PFC. El rendimiento de los alumnos y alumnas en Español y Matemáticas al final de 1998 no era de esperar que hubiera mejorado en forma importante, dado que al final de ese año los docentes

probablemente sólo habían cursado las materias esencialmente teóricas y poca aplicación práctica en sus aulas.

Metodología

La investigación desarrollada fue de tipo no experimental, descriptiva y ex post facto, dado que se limitó a describir el rendimiento académico (promedios porcentuales) de los alumnos de escuelas públicas (como función de importantes mejoras en la formación-actualización de sus docentes) que completaron sus estudios en los grados Segundo a Sexto en los años 1998 al 2000. La UMCE no evaluó estudiantes de Primer Grado.

Variables

Las variables centrales analizadas en la investigación fueron a) como variable dependiente, el rendimiento académico global, en Español y Matemáticas, de los alumnos y alumnas de docentes participantes en el PFC en 16 departamentos del país, específicamente, se determinaron los promedios porcentuales de los alumnos en ambas asignaturas, b) como variable independiente ya manipulada, la formación y desempeño profesional del PFC en los docentes participantes que sirvieron a los alumnos evaluados por la UMCE en los años 1998, 1999 y 2000 (ver indicadores y sub-indicadores del impacto esperado del PFC en Alas Solís, 2000). Por impacto en esta investigación se entiende el beneficio (mayor rendimientos académico y calidad del mismo) que reciben los alumnos y alumnas como función de lo que aprenden sus maestras y maestros en el PFC.

Cabe aclarar que los resultados del Rendimiento Académico (promedios porcentuales) de los alumnos y alumnas evaluadas por la UMCE se presentan de acuerdo al grado escolar en cada departamento y año de evaluación, considerando que los promedios correspondientes al año 1998 sirven en esta investigación como “línea de base”, dado que los docentes participantes en el PFC comenzaron el programa a mediados de ese año. Los promedios obtenidos por alumnos y alumnas servirán como indicadores del impacto del PFC sobre los docentes participantes un año y dos años después de iniciado el programa.

Población

Para el propósito de la presente investigación se consideraron como poblaciones: 1) a todos los docentes participantes en el PFC y, 2) a los alumnos de éstos docentes evaluados por la UMCE en cuanto a su rendimiento académico en las asignaturas de Español y Matemáticas, en los años 1998, 1999 y 2000. Docentes y alumnos se encontraban laborando en 132 escuelas de 16 departamentos del país. En la Tabla 1, se puede ver el desglose de los alumnos y alumnas evaluadas por año de evaluación, departamento y grado. Para el caso, en 1998 se evaluaron en Atlántida 399 alumnos y alumnas de Segundo Grado en Español y 373 en Matemáticas. En ese año se valuó un total de 3,255 alumnos y alumnas en Español y 3,053 en Matemáticas en los 16 departamentos estudiados en la presente investigación.

Puesto que los alumnos y alumnas muestreadas y evaluadas por la UMCE (ver documentos de la UMCE, 1998, 1999, 2000) en los años 1998 al 2000 eran alumnos de los 132 docentes (alrededor del 6%, de los 2,214 que se graduaron en el 2000), se consideró como criterio de evaluación el rendimiento académico en Español y Matemáticas, lo cual es un fiel reflejo de sus docentes en materia de la enseñanza y aprendizaje derivado del beneficio o impacto formativo del PFC.

Tabla 1.

*Promedios Porcentuales en Español y Matemáticas de los Alumnos de Docentes en el PFC en 16 Departamentos del País, 1998 a 2000**

Año	1998				1999					
Grado Depto	2°	3°	4°	6°	2°	3°	4°	5°	3°	6°
Atlántida N	32 / 44 399/373	41 / 44 416/398	37 / 30 337/309	00/00 000/000	43 / 48 707/672	41 / 42 705/676	40 / 29 734/711	44 / 34 664/652	40 / 41 716/655	46 / 30 642/620
Colón N	29 / 37 29/37	36 / 41 251/228	36 / 31 183/185	00/00 000/000	32 / 38 313/337	36 / 39 240/248	38 / 29 268/282	46 / 36 191/184	33 / 40 247/244	45 / 38 181/174
Comayagua N	32 / 43 460/398	41 / 43 388/360	39 / 31 357/323	47 / 41 169/142	40 / 49 565/558	40 / 43 523/534	40 / 30 433/428	45 / 37 400/411	41 / 42 503/519	45 / 39 380/376
Copán N	29 / 38 40/39	40 / 44 38/37	38 / 30 41/41	00/00 000/000	39 / 47 38/39	39 / 40 34/34	42 / 33 34/33	40 / 44 33/32	40 / 39 38/38	52 / 48 33/33
Cortés N	39 / 47 497/519	47 / 46 502/543	42 / 33 440/463	00/00 000/000	39 / 46 1022/1102	42 / 44 988/1030	43 / 31 867/924	45 / 36 877/914	42 / 43 961/1058	46 / 39 805/845
Choluteca N	40 / 54 11/11	65 / 54 13/13	47 / 59 6/6	48 / 51 12/9	37 / 44 91/89	40 / 41 92/84	43 / 32 88/87	46 / 36 97/95	42 / 43 94/89	47 / 41 36/60
El Paraíso N	30 / 40 148/144	48 / 47 134/138	38 / 30 120/109	52 / 42 91/87	45 / 51 213/227	40 / 41 221/229	44 / 32 163/167	48 / 39 149/157	45 / 44 223/228	48 / 38 140/162
Fco. Morazán N	40 / 48 435/402	47 / 46 450/434	43 / 32 420/261	52 / 38 176/90	45 / 51 1013/996	46 / 45 1024/984	43 / 31 912/906	48 / 37 951/953	43 / 44 1020/1033	47 / 39 793/831
Intibucá N	28 / 32 147/149	38 / 42 107/107	35 / 29 100/97	51 / 42 51/48	36 / 48 188/185	36 / 38 175/175	40 / 30 136/135	45 / 34 115/112	41 / 41 184/168	43 / 38 115/105
La Paz N	33 / 46 115/112	34 / 39 84/75	33 / 29 74/73	40 / 32 13/13	30 / 42 82/85	40 / 44 65/69	34 / 25 59/60	40 / 32 57/58	35 / 38 81/88	41 / 47 63/65
Lempira N	31 / 33 97/113	37 / 40 83/89	33 / 29 79/87	40 / 34 25/26	38 / 43 114/114	37 / 41 134/132	38 / 31 97/100	42 / 34 82/83	38 / 41 129/136	41 / 40 84/83
Ocatepeque N	41 / 56 21/21	47 / 41 20/20	38 / 32 19/20	45 / 34 16/16	38 / 39 30/30	42 / 46 18/16	40 / 30 20/8	41 / 30 21/7	45 / 46 24/24	42 / 36 20/20
Olancho N	31 / 40 141/134	39 / 40 132/129	33 / 27 99/99	42 / 34 45/41	35 / 39 187/185	34 / 38 136/134	37 / 29 132/135	43 / 32 127/117	36 / 37 162/156	43 / 35 109/109
Sta. Bárbara N	28 / 36 250/215	34 / 38 217/189	36 / 30 178/175	46 / 37 76/74	31 / 39 277/270	32 / 37 293/288	36 / 29 248/246	43 / 36 206/205	33 / 38 233/235	43 / 41 172/188
Valle N	34 / 43 152/157	42 / 43 159/166	36 / 32 129/105	47 / 42 97/76	36 / 41 192/193	37 / 40 178/194	37 / 29 194/198	42 / 37 149/156	38 / 39 189/189	44 / 40 156/156
Yoro N	34 / 44 313/229	44 / 45 283/209	41 / 31 139/150	00/00 000/000	36 / 44 541/541	41 / 42 473/488	40 / 30 457/452	43 / 33 369/367	40 / 42 506/509	44 / 38 361/353
N Total Español	3255	3277	2721	771	5573	5299	4842	4488	5310	4090
N Total Matemáticas	3053	3135	2503	622	5623	5315	4872	4503	5369	4180

* El primer valor en cada fila corresponde al promedio porcentual en Español y el segundo en Matemática; en la segunda fila el primer valor corresponde a la muestra de alumnos evaluados en Español y el segundo a la muestra de alumnos evaluados en Matemáticas.

Limitaciones de la Investigación

Las limitaciones más importantes del presente estudio pueden listarse de la siguiente manera:

No existe garantía alguna de que los docentes evaluados por la UMCE en 1998 hayan sido los mismos que cubrieran o sirvieran los mismos grados evaluados en 1999 y el 2000. Es posible que algunos de los 132 docentes hayan cambiado de un grado a otro, o no hayan terminado el PFC. No obstante lo anterior, se asume que la calidad del PFC ha de producir docentes con un mínimo de competencias o dominio de los contenidos y objetivos del mismo, es decir, docentes “igualmente” preparados.

Tampoco se sabe cuales de los 132 docentes se formaban bajo las modalidades del PFC, presencial o a distancia ni cuantos son hombres y cuantas mujeres.

Los alumnos y alumnas evaluados por la UMCE no son necesariamente los mismos de un año académico o grado escolar al siguiente; es posible que algunos de ellos y ellas hayan reprobado, otros hayan tenido que repetir o trasladarse a otras escuelas, en tanto que es seguro que algunos desertaron de la escuela. Sin embargo se asume que la mayoría de alumnos y alumnas permanecieron en sus escuelas “originales” y aprobaron y avanzaron al siguiente grado.

Tampoco se sabe cuántos de los alumnos y alumnas evaluados por la UMCE hayan presentado problemas o discapacidades de aprendizaje o hayan sido repitientes. A la fecha de la presente investigación se desconocen los índices de reprobados, repitientes y desertores de escuelas del PFC.

La presente investigación se limita a las asignaturas de Español y Matemáticas, asignaturas percibidas por los docentes evaluados por Alas Solís como “menos favorablemente”.

Resultados e Interpretación

De los datos de la Tabla 1 se desprenden los siguientes hallazgos:

1.- Los promedios porcentuales de alumnos y alumnas de docentes participantes en el PFC no parecen diferir en forma importante de los obtenidos a nivel departamental y global por alumnos en los mismos departamentos evaluados por la UMCE (ver Pavón Castillo, 2002; UMCE, 1997, 1998, 1999), lo cual, en términos generales indica que los alumnos y alumnas no mejoraron en forma significativa o, lo cual es igual a decir, que los docentes participantes en el PFC, con base en el rendimiento académico de sus alumnos no mejoraron como era de esperar. El impacto del PFC no parece haber mejorado en forma importante su nivel profesional. Esto es en todos los departamentos evaluados.

2.- De acuerdo con los datos de la Tabla 1, en 1998 alumnos y alumnas obtuvieron promedios ligeramente más altos en Español que en Matemáticas, excepto en Sexto Grado; en 1999, los alumnos y alumnas obtuvieron promedios ligeramente más altos en Español que en Matemáticas en Segundo, Cuarto y Quinto Grados, en tanto que en el 2000 los alumnos y alumnas de tercer Grado obtuvieron promedios ligeramente más altos que los de Sexto Grado. Las diferencias entre los promedios son tan

pequeñas que realmente no representan más que una o dos preguntas en las pruebas de Español y Matemáticas.

3.- En la Tabla 1 también se puede ver que cuando se comparan los resultados en la asignatura de Español de los alumnos y alumnas de Segundo Grado en 1998 (“línea de base”) con los de alumnos y alumnas de Tercero en 1999, la tendencia es a mejorar desde 1% (en Ocoatepec) hasta 10% (en Copán y El Paraíso) y 9% (en Atlántida); el promedio en “mejoría” en Tercer Grado es de apenas 6%. En Choluteca no se obtuvo mejoría alguna en Español. Si bien es cierto que no son los mismos alumnos y alumnas, es de esperar que la mayoría de ellos y ellas hayan sido promovidas de segundo Grado en 1998 a Tercero en 1999. Es de hacer notar que esta es la misma tendencia que se da en los resultados del rendimiento académico global en las evaluaciones de la UMCE, por consiguiente la mejoría no necesariamente se puede atribuir al impacto del PFC en sus docentes participantes y alumnos de estos.

4.- En general, es posible que el impacto del PFC en los docentes se haya limitado al dominio de conocimientos teóricos (nuevos conocimientos) y no necesariamente a los dominios metodológicos, trabajo de aula, práctica profesional y aspectos psicopedagógicos.

5.- Cuando se comparan los resultados de los alumnos y alumnas de Tercer Grado en 1998 y los de Cuarto Grado en 1999, la tendencia es similar a la observada en los resultados globales y departamentales de la UMCE: los promedios tienden a bajar o disminuir en ambas asignaturas con relación a los otros grados escolares, especialmente en Matemáticas. Estos resultados parecen confirmar el bajo rendimientos de los alumnos y alumnas como función de los docentes, con todas sus implicaciones.

6.- Los resultados del rendimiento entre alumnos y alumnas de Cuarto Grado en 1998 y Quinto Grado en 1999 muestran un patrón similar al de la UMCE: promedios en ambas asignaturas ligeramente más altos en 1999, Quinto Grado, que en Tercero en 1998. Cuarto Grado parece ser un grado difícil tanto para docentes como para sus alumnos y alumnas, ya que por lo general tienden a obtener el más bajo rendimiento, especialmente en Matemáticas. Los alumnos y alumnas de Sexto Grado tampoco muestran una mejoría importante en su rendimiento académico en los años 1998 y 2000, lo que viene a corroborar las dificultades antes mencionadas respecto a los docentes.

7.- La comparación entre los alumnos y alumnas de Quinto Grado en 1999 y Sexto en el 2000 tampoco revelan diferencias importantes en sus promedios de aprovechamiento del Español y Matemáticas, ya que los promedio son muy similares y muy parecidos a los observados en las evaluaciones de la UMCE.

De todo lo anterior se puede decir que el impacto del PFC sobre sus docentes participantes, que se debería traducir en beneficios de mayores aprendizajes (y de mayor calidad) en sus alumnos y alumnas, no muestra efectos positivos, ya que los promedios en rendimiento en Español y Matemáticas de 1998 al 2000, no parecen

diferir en forma importante. Con esto se quiere decir que era de esperar mejoras porcentuales en el orden de cuando menos 15% en 1999 y más de 25% en el 2000. Los alumnos y alumnas de Segundo a Sexto Grados parecen continuar aprendiendo esencialmente hechos de memoria, incoherentes y poco útiles, que no pueden utilizar o aplicar dentro de las mismas asignaturas, de un año o grado escolar al siguiente.

Los resultados también parecen indicar que los docentes participantes en el PFC, evaluados por la UMCE, no planifican sus clases en forma efectiva ya que de hacerlo en forma correcta, de acuerdo a los Rendimientos Básicos, programas, fascículos, textos y otros materiales, el rendimiento de sus alumnos hubiera sido más alto; por otro lado, el tiempo de instrucción posiblemente no fue coherente con el requerido para desarrollar los Rendimientos Básicos.

Es posible que la complejidad del enfoque constructivista, como fundamento pedagógico, sea demasiado ambicioso en el PFC como para producir resultados positivos en el corto plazo, es decir, en dos años de formación. Los docentes probablemente requieran varios años de práctica antes que puedan aprender y aplicar lo aprendido en el PFC y así convertirse en docentes profesionales. Es importante aclarar en este sentido que sin las apropiadas guías, apoyo, supervisión, seguimiento y evaluación continua o formativa los docentes egresados del PFC no lograrán llegar a ser expertos o profesionales; solamente experimentando la complejidad de las aulas es que se logra aprender y ser profesional (véase el pensamiento Si Como Docente ... de Glickman, 2000 al final de este trabajo).

Los presentes resultados indican que es urgente y necesario revisar el PFC en todas sus dimensiones ya que los docentes no parecen haber aprovechado del programa de formación y capacitación. Específicamente, los resultados, al igual que los obtenidos a nivel global y departamental por la UMCE en cuatro años consecutivos, indican que los docentes del PFC posiblemente no dominan todo aquello que el programa pretendió darles para efectos de reducir el bajo rendimiento, reprobación, deserción y repetición de grado de los alumnos y alumnas; subrayamos bajo rendimiento porque la SEP y todo el sistema educativo nacional debería considerar como el primer objetivo de la educación: elevar el rendimiento académico de los alumnos y alumnas, con calidad o excelencia para todos, lo que solamente se puede lograr mediante la continua implementación y supervisión, y evaluación formativa de los participantes en programas como el PFC.

A manera de recomendación, el PFC para una verdadera efectividad, necesita considerar o reconsiderar elementos de profesionalización docente como las que se presentan en las Tablas 2 y 3 (Wald y Castleberry, 2000).

Tabla 2

Marco Referencial del Ejercicio Profesional Docente

COMPONENTES DEL EJECICIO PROFESIONAL	
Dominio I: Planificación y Preparación	Dominio II: El Ambiente en el Aula
Componente 1a: Demuestra Conocimiento de los Contenidos y Pedagogía	Componente 2a: Crear un Ambiente de Respeto y Armonía
Conocimiento de los contenidos a enseñar	Interacción Maestro(a) alumno(a)
Conocimiento de relaciones requeridas	Interacción entre estudiantes
Conocimiento de contenidos relacionados a la pedagogía	Componente 2b: Establecer una Cultura de Aprendizaje
Componente 1b: Demuestra Conocimiento de los Estudiantes	Importancia de los contenidos
Conocimiento de características del grupo de edad	Orgullo de los estudiantes por su trabajo
Conocimiento de las formas de aprendizaje de los estudiantes	Expectativas de aprendizaje y aprovechamiento
Conocimiento de las habilidades y conocimientos de los estudiantes	Componente 2c: Procedimientos de Manejo en el Aula
Conocimiento de los intereses y factores culturales de los estudiantes	Manejo de grupos
Componente 1c: Selección de Objetivos y Metas Instruccionales	Manejo de materiales y recursos
Valor o significación	Manejo de tareas no instruccionales
Claridad	Componente 2d: Manejo de Conducta de los Estudiantes
Adecuación a diversos estudiantes	Expectativas
Equilibrio	Monitoreo de la conducta de los estudiantes
Componente 1d: Demuestra Conocimiento de los Recursos	Respuesta a mala conducta de los estudiantes
Recursos para la Enseñanza	Componente 2e: Organización del Espacio Físico
Recursos para los estudiantes	Seguridad y arreglo de los pupitres
Componente 1e: Diseña instrucción Coherente	Acceso a los recursos de aprendizaje y recursos físicos
Actividades de Aprendizaje	
Materiales instruccionales y recursos	
Formación de Grupos	
Estructura de las lecciones o unidades de aprendizaje	
Componente 1f: Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes	
Congruencia de los objetivos instruccionales	
Criterios y estándares	
Uso para la planificación	

Adaptado de Wald y Castleberry, 2000.

Marco Referencial del Ejercicio Profesional Docente(Cont.)

COMPONENTES DEL EJECICIO PROFESIONAL	
Dominio III: Instrucción	Dominio IV: Responsabilidades Profesionales
<i>Componente 3a: Comunicación Clara y Precisa</i>	<i>Componente 4a: Reflexión sobre el Aprendizaje</i>
Instrucciones y Procedimientos Lenguaje oral y escrito	Precisión
<i>Componente 3b: Uso de técnicas de Cuestionamiento y Discusión</i>	Uso en enseñanza futura
Calidad de las preguntas	<i>Componente 4b: Llevar Registros de los Estudiantes</i>
Técnicas de discusión Participación de los estudiantes	Los estudiantes completan sus tareas Progreso del aprendizaje de los estudiantes
<i>Componente 3c: Involucrar a los estudiantes en el aprendizaje</i>	<i>Componente 4c: Comunicación con Padres de Familia o Encargados</i>
Presentación de los contenidos	Información sobre el programa
Actividades y tareas/proyectos, etc. Agrupamiento de los estudiantes	Información individual de estudiantes Involucrar las familias en el aprendizaje del estudiante
Materiales y recursos instruccionales Estructura y ritmo de la clase	<i>Componente 4d: Contribución a la Escuela</i>
<i>Componente 3d: Proveer Retroalimentación a los Estudiantes</i>	Relaciones con colegas
Calidad, precisión, amplia, constructiva, específica Apropiada al momento	Actividades de la escuela Participar en proyectos de la escuela, distrito, departamento, otros
<i>Componente 3e: Demuestra Flexibilidad y Respuestas Adecuadas</i>	<i>Componente 4e: Crecimiento y Desarrollo Profesional</i>
Ajustes a las lecciones o unidades instruccionales	Mejoramiento en contenidos programáticos y habilidades pedagógicas
Respuestas a los estudiantes Persistencia	Servicio y honor a la profesión
	<i>Componente 4f: Demuestra Profesionalismo</i>
	Servicio a los estudiantes Toma de decisiones
	Aboga por la Profesión

Adaptado de Wald y Castleberry, 2000.

Tabla 3

Correlación entre Estándares y el Marco Referencial del Ejercicio Profesional Docente

Estándar	Descripción del Desempeño Docente	Componente del Marco Referencial	Descripción del Desempeño Docente
Principio I	Comprende los conceptos centrales, herramientas de cuestionamiento y estructura de las materias a enseñar; crea experiencias de aprendizaje para que sean significativas a los estudiantes.	1a 1e 3c	Demuestra conocimiento de los contenidos y pedagogía. Diseña una instrucción coherente. Involucra a los estudiantes en el aprendizaje.
Principio II	Comprende cómo aprenden y se desarrollan los niños; provee oportunidades de aprendizaje que apoyan el desarrollo de los niños.	1b 1c 1f 3b 3c	Demuestra conocimiento de los estudiantes. Selecciona metas instruccionales. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes. Utiliza técnicas de indagación y discusión en las clases. Involucra a los estudiantes en el aprendizaje.
Principio III	Comprende como difieren los estudiantes en sus formas para aprender; crea oportunidades instruccionales adaptadas a diferentes estudiantes.	1b 1e 2a 2b 3b a 3e	Demuestra conocimiento de los estudiantes. Diseña una instrucción coherente. Crea un ambiente de respeto y buenas relaciones. Establece una cultura de aprendizaje. Dominio de la Instrucción.
Principio IV	Comprende y utiliza una variedad de estrategias instruccionales.	1d 1e 3b a 3e	Demuestra conocimiento de los recursos. Diseña una instrucción coherente. Dominio de la Instrucción.
Principio V	Crea un ambiente de aprendizaje que estimula una interacción social positiva, un aprendizaje activo y auto motivador.	1c 2a 2b 2c 2d 2e 3c	Diseña una instrucción coherente. Crea ambiente de respeto y buenas relaciones. Establece una cultura de aprendizaje. Maneja procedimientos del aula Maneja la conducta de los estudiantes. Organiza el espacio físico. Involucra a los estudiantes en el aprendizaje.

Correlación entre Estándares y el Marco Referencial del Ejercicio Profesional Docente (Cont.)

Estándar	Descripción del Desempeño Docente	Componente del Marco Referencial	Descripción del Desempeño Docente
Principio VI	Utiliza conocimientos sobre técnicas de comunicación para fomentar la indagación activa, colaboración e interacción de apoyo.	2a 3a 3b 3c	Crea un ambiente de respeto y buenas relaciones. Se comunica claramente y con precisión. Utiliza técnicas de indagación y discusión. Involucra a los estudiantes en el aprendizaje.
Principio VII	Planifica la instrucción basada en el conocimiento de las materias, de los estudiantes, la comunidad y los rendimientos básicos o metas educativas.	1a a 1e 3c 3e	Dominio de Planificación y Preparación. Involucra a los estudiantes en el aprendizaje. Demuestra flexibilidad y capacidad de respuesta.
Principio VIII	Comprende y utiliza estrategias formales e informales para evaluar a los estudiantes.	1b 1f 3d 3e 4a 4b 4c	Demuestra conocimiento de los estudiantes. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes. Retroalimenta a los estudiantes. Demuestra flexibilidad y capacidad de respuesta. Reflexiona sobre la enseñanza. Mantiene registros precisos de los estudiantes. Se comunica con las familias de los estudiantes.
Principio IX	Reflexiona sobre la enseñanza.	4a 4d 4e	Demuestra conocimiento de los recursos. Contribuye a la escuela y distrito escolar. Crece y se desarrolla profesionalmente.
Principio X	Promueve las relaciones con colegas, padres de familia y organizaciones de la comunidad.	1d 4c 4d 4f	Demuestra conocimiento de los recursos. Se comunica con las familias de los estudiantes. Contribuye a la escuela y distrito escolar. Muestra profesionalismo.

Referencias

- Ahmann, J. S. y Wardeberg, H. L. (1962). *Evaluating elementary school pupils*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ahmed, M. (1992). Quality and relevance: Concepts and practice. Cambridge: *The Forum*, Harvard Institute for International Development, Vol. 1, 3, January.
- Alexander, P.A. y Murphy, P.K. (1998). How students learn: Reforming school through learner-centered education. In, *Issues in School Reform: A Sampler of Psychological Perspectives on Learner-Centered Schools*, Ed. N. Lambert and B.L. McCombs. Washington, D.C.: APA Books.
- Beane, J.A. (1995). *Towards a coherent curriculum (1995 ASCD Year Book)*. Alexandria (Virginia): ASCD.
- Bostingl, J. J. (1992). *Schools of quality: An introduction to total quality management in education*. Alexandria (Virginia): ASCD.
- Chávez de Aguilar, M.A., Torres Maldonado, H. y Perdomo, J.I. (1999). *La escuela activa y participativa en Honduras*. Tegucigalpa: UNICEF-UPNFM.
- Cole, R. W. (1995, Editor). *Educating everybody's children: strategies for diverse learners*. Alexandria (Virginia): ASCD.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria (Virginia): ASCD.
- Danielson, C. y McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria (Virginia): ASCD.
- Educación para Todos. *Marco de Acción para las Américas*. Adoptado en la Conferencias de las Américas sobre Educación para Todos. Santo Domingo, República Dominicana, 10-12 de febrero de 2000. New York: UNESCO.
- Easton, P. Holmes, D. Williams, H. y duPlessis, J. (1991). Efficiency and the collaborative design of educational indicator systems. Cambridge: *The Forum*, Harvard Institute for International Development, Vol. 1, 2, September.
- Glickman, C.D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria (Virginia). ASCD.
- Meza de Spitta, L. (1998). Modelos de administración educativa local: una alternativa para el desarrollo educativo culturalmente pertinente. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. *Paradigma*, 7, 8.
- Pavón Castillo, R.E. (2002). Nivel de rendimiento en las escuelas primarias de Honduras: Primera Parte. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, *Paradigma*, 11, 12.
- Pavón Castillo, R.E. (1998a). *Observaciones acerca de los resultados del rendimiento académico en 16 departamentos. Primera evaluación 1997*. Tegucigalpa, Autor (Inédito).
- Pavón Castillo, R.E. (1998b). *Rendimiento de 232 docentes en las mismas pruebas de español y matemáticas aplicadas a sus alumnos en los departamentos de Cortes, Choluteca, El Paraíso, Francisco Morazán y La Paz. Primera Evaluación del Rendimiento Académico 1997*. Tegucigalpa, Autor (Inédito).
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación del Nivel Primario*. Tegucigalpa, Honduras.

- Tatto, M. T., Nielsen, D., Cummings, W., Kularatne, N.G. y Dharmadasaln, K. H. (1992). Educating primary school teachers: Comparing the effects and costs of different approaches to training teachers. Cambridge: *The Forum*, Harvard Institute for International Development, Vol. 2, 1, October.
- Trejos, Dittel, E. (1971). *Educación y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (1998a). *Informe de Resultados del Rendimiento Académico en Español y Matemática: Tercero a Sexto Grados, Primera Evaluación. (Abril, 1998)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (1998b). *Informe de Resultados del Rendimiento Académico en Español y Matemática: Tercero a Sexto Grados. Versión Ejecutiva (Abril, 1998)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (1998c). *Rendimiento en Español y Matemática: 2º, 3º, 4º y 6º Grados: Segunda Evaluación (1998)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (1998d). *Rendimiento en Español: 2º, 3º, 4º y 6º Grados: Segunda Evaluación (1998)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (1998e). *Rendimiento en Matemática: 2º, 3º, 4º y 6º Grados: Segunda Evaluación (1998)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (1998f). *Resolución de Problemas Matemáticos: En Sexto Grado: Segunda Evaluación (Diciembre, 1999)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (1998g). *El Lenguaje Oral y Escrito en 2º y 4º Grado de la Escuela Primaria de Honduras: Segunda Evaluación (1998)*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (1998h). *Factores asociados al rendimiento académico: Español y Matemática: Tercero y Sexto Grados*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (1998i). *Informe de patrones de Error en Matemática: Tercero y Sexto Grados, Primera Evaluación*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. (1999). *Resultados del Rendimiento Académico: 2º, 3º, 4º y 5º Grado, Resultados Preliminares, Tercera Evaluación (1999)*. Tegucigalpa: Autor.
- Wald, P. J. y Castleberry, M. S. (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. Alexandria (Virginia): ASCD.
- Windham, D.M. (1991). Indicators of educational efficiency. Cambridge: *The Forum*, Harvard Institute for International Development, Vol. 1, 2, September.

Nota de Autor

Dr. German Moncada. Director de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán; M.Sc. Russbel Hernández. Investigador-Docente. Dirección de Investigación. UPNFM. Lic. Marina Chávez de Aguilar. Ex – Directora de Investigación. UPNFM.

Se agradece el apoyo brindado a los Países Bajos por el financiamiento de este estudio a través de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

Este estudio fue seleccionado en el concurso centroamericano del Proyecto “Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica” patrocinado por la CECC.

La correspondencia a este artículo debe dirigirse a: gmoncada@upnfn.edu.hn, germanmoncada@yahoo.es, russbelh@yahoo.com, russbelh@tutopia.com o al Apartado Postal No. 15224 Col. Kennedy, Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, Centro América.

Competencias Específicas para la Enseñanza- Aprendizaje de la Programación

Leví Astul Castro Ordóñez
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán

La formulación de Competencias Específicas para la Enseñanza-Aprendizaje de la Programación es un estudio preliminar de carácter exploratorio cuyo propósito es determinar un conjunto de competencias específicas mínimas que sirvan de base para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje de la programación.

Para la realización de esta investigación se formularon 125 competencias específicas clasificadas según la Taxonomía de Bloom en las categorías de Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. Luego, se presentó dos instrumentos a siete profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de los sistemas Presencial y Distancia. El primero instrumento para que los profesores clasificaran las competencias según la taxonomía de Bloom Y el segundo instrumento, para determinar la importancia que los profesores atribuían a cada una las competencias.

Las competencias seleccionadas son aquellas que fueron clasificadas por los profesores como importantes, y se presentan en la clasificación por categorías según el criterio de los docentes. Aquellas competencias para las cuales no muestran coincidencias en cuanto a la importancia y clasificación atribuidas por los profesores serán sometidas a un análisis posterior.

Palabras clave:

<programas informáticos> <lenguajes informáticos>
<lenguaje de programación>

Introducción

Este estudio surgió como una necesidad para la realización de un trabajo más amplio relacionado con las asignaturas Computación I y II que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional, el cual básicamente trata de lo siguiente:

Competencias Específicas para la Enseñanza-Aprendizaje de la Programación

Leví Astul Castro Ordóñez
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán

La formulación de Competencias Específicas para la Enseñanza-Aprendizaje de la Programación es un estudio preliminar de carácter exploratorio cuyo propósito es determinar un conjunto de competencias específicas mínimas que sirvan de base para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje de la programación.

Para la realización de esta investigación se formularon 125 competencias específicas clasificadas según la Taxonomía de Bloom en las categorías de Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. Luego, se presentó dos instrumentos a siete profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de los sistemas Presencial y Distancia. El primero instrumento para que los profesores clasificaran las competencias según la taxonomía de Bloom Y el segundo instrumento, para determinar la importancia que los profesores atribuían a cada una las competencias.

Las competencias seleccionadas son aquellas que fueron clasificadas por los profesores como importantes, y se presentan en la clasificación por categorías según el criterio de los docentes. Aquellas competencias para las cuales no muestran coincidencias en cuanto a la importancia y clasificación atribuidas por los profesores serán sometidas a un análisis posterior.

Palabras clave:

<programas informáticos> <lenguajes informáticos>
<lenguaje de programación>

Introducción

Este estudio surgió como una necesidad para la realización de un trabajo más amplio relacionado con las asignaturas Computación I y II que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional, el cual básicamente trata de lo siguiente:

1. Encontrar los tópicos fundamentales de metodología de programación y construcción de algoritmos, para lograr un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.
2. Establecer un conjunto de competencias que permitan determinar cuánto y cómo aprenden los alumnos en relación a la construcción de algoritmos.
3. Establecer estrategias didácticas para la enseñanza de la programación.
4. Construir un banco de reactivos en términos de las competencias obtenidas que incluya rúbricas para su evaluación.

El proceso inició en 1996 cuando al impartir los primeros cursos de programación en la Universidad Pedagógica Nacional, tanto en el sistema presencial como a distancia, el autor identificó problemas que impedían que el alumno promedio pudiera construir algoritmos eficientes y eficaces; aun cuando mostraban conocimiento empírico para la realización de los mismos, o comprensión del problema a resolver. Lo anterior condujo al supuesto que el obstáculo fundamental para el aprendizaje de la programación es la adquisición de un nuevo lenguaje por ello, se requiere de una metodología de enseñanza que incorpore técnicas apropiadas para:

1. Presentar la programación como un nuevo lenguaje de comunicación.
2. Hacer énfasis en los elementos de lenguaje como sintaxis, semántica, alfabeto, expresiones y sentencias y como éstos se articulan para poder escribir programas.
3. Un sistema de evaluación que permita conocer si el estudiante está capacitado para construir algoritmos.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es:

Obtener un conjunto de competencias específicas para la enseñanza-aprendizaje de la programación.

Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Escribir una lista de competencias específicas clasificadas por categorías y subcategorías según la taxonomía de Bloom.
2. Aplicar un instrumento que permita determinar la importancia que otros profesores, especialistas en computación, atribuyen a dichas competencias.
3. Aplicar un instrumento que permita a dichos especialistas en computación clasificar las competencias por categoría de aprendizaje según la taxonomía de Bloom.
4. Presentar los resultados obtenidos mediante los instrumentos antes mencionados.

Marco Teórico

Para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficiente de la programación se considera el concepto de competencias como elemento fundamental. Por ello, aunque en esta investigación no se profundiza en la manera como éste concepto es útil para los propósitos expuestos, se presentan algunos conceptos de competencia. Es de hacer notar que el concepto de competencia está ligado al de objetivo educativo pero en lugar de vincularse a una conducta observable en un sentido clásico, está relacionado más bien con el poder realizar o no cierta actividad. Una forma de parafrasearlo es: *si una persona logra un objetivo educativo entonces será competente para realizar la actividad expresada en el mismo. Y, si una persona es competente para realizar cierta tarea es porque ha logrado el objetivo educativo.*

También se presenta una breve descripción de la taxonomía de Bloom en el dominio Cognitivo.

Concepto de Competencia

Según Álvarez :

Frente a los modelos educativos eclécticos y frente a la desvinculación de la vida académica de los requerimientos del reclutamiento, la selección, el entrenamiento y la evaluación del desempeño para el trabajo; con el creciente número de inferencias que se requiere para observar y evaluar el dominio de lo aprendido y el resultado del aprendizaje, ha surgido y se ha desarrollado crecientemente, a lo largo de los últimos quince años, la educación basada en competencias.

Se entiende por competencia como “La estrategia educativa que evidencie el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una tarea determinada. Concebidas también como una compleja estructura de atributos y tareas, que permiten que ocurran varias acciones intencionadas simultáneamente, es en el contexto (cultura y lugar) en el cual se llevan a cabo la acción. Incorporan la ética y los valores” (UNESCO, 1996)

Según la Tinoco, las competencias específicas “son aquellas que se relacionan con un puesto estipulado o con una línea determinada de puestos, e incluso una rama industrial o de servicios (asociada a los conocimientos técnicos)”.

Aunque una competencia se entiende como algo integral que combina los diversos aspectos del individuo y de su entorno, el logro de las mismas no se puede medir en la forma tradicional pues su efecto se manifiesta en el desempeño del individuo en una actividad concreta. También, La formulación de objetivos específicos no debe entenderse como la formulación de competencias específicas pues estas son algo más amplio, sin embargo, dichos objetivos son una necesidad. La diferencia está en el accionar para el logro de los objetivos pues se debe buscar un desarrollo integral de habilidades, conocimientos y actitudes.

Clasificación de categorías de aprendizaje según la taxonomía de Bloom

Para construir una lista de competencias específicas para la enseñanza y aprendizaje de la programación se utiliza la taxonomía de Bloom para el dominio cognoscitivo. Dicho dominio se refiere a capacidades y habilidades intelectuales y comprende las categorías y subcategorías siguientes:

1. Conocimiento. Es el nivel más elemental e implica memorización, retención y reproducción de:
 - 1.1 Terminología
 - 1.2 Hechos específicos
 - 1.3 Convenciones
 - 1.4 Tendencias y secuencias
 - 1.5 Clasificaciones y categorías
 - 1.6 Criterios
 - 1.7 Metodología
 - 1.8 Principios y generalizaciones
 - 1.9 Estructuras y teorías
2. Comprensión. Implica una reelaboración, explicación y distinción de elementos a fin de lograr una :
 - 2.1 Traducción
 - 2.2 Interpretación
 - 2.3 Extrapolación
3. Aplicación. Es necesaria la posesión de un conocimiento que se ha de transferir a una situación nueva, es decir, de un conocimiento abstracto para resolver problemas concretos. Implica la utilización de:
 - 3.1 Principios
 - 3.2 Procedimientos
 - 3.3 Conceptos
 - 3.4 Reglas
 - 3.5 Leyes
 - 3.6 Teorías
4. Análisis. Se refiere a la separación de las partes que constituyen un todo para determinar como se organizan y la relación entre ellas; es necesario identificar, clasificar y jerarquizar:
 - 4.1 Elementos
 - 4.2 Relaciones
 - 4.3 Principios de organización
5. Síntesis. Implica la elaboración de nuevo conocimiento a partir de otros, por ello se espera la:
 - 5.1 Producción de una comunicación única
 - 5.2 Producción de un plan o conjunto propuesto de operaciones
 - 5.3 Derivación de un conjunto de relaciones abstractas

6 Evaluación. Mediante la combinación de todas las categorías anteriores se logra la toma de decisiones y formulación de:

6.1 Juicios en términos de evidencia interna

6.2 Juicios en términos de evidencia externa

Metodología

Para determinar el conjunto de competencias específicas para la enseñanza-aprendizaje de la programación se enunciaron 125 objetivos clasificados por categorías según la Taxonomía de Bloom como muestra la tabla siguiente:

Tabla 1.

Número de objetivos propuestos, por categoría

Categoría	N. de objetivos
Conocimiento	69
Comprensión	13
Aplicación	20
Análisis	8
Síntesis	2
Evaluación	13
Total	125

Los criterios para la formulación y clasificación de dichas competencias fueron los contenidos típicos que se desarrollan en los cursos de Computación I y II en la Universidad Pedagógica Nacional, la experiencia del autor en el desarrollo de dichos cursos y el hecho que se desea que la mayoría de los alumnos puedan escribir algoritmos eficientes y eficaces.

Luego se elaboraron dos instrumentos, una para que los profesores clasificaran las competencias por categorías según la taxonomía de Bloom. Y otro para determinar la importancia que los profesores atribuyen a dichas.

Para la tabulación de los resultados se utilizó la siguiente tabla:

Tabla 2.

Valoración de los Objetivos

Valoración	Clase
Ignoro su importancia	1
Nunca lo he enseñado	
No tiene importancia	2
No vale la pena evaluarlo	
Tiene poca importancia	3
No es grave si no se evalúa	
Es importante	4
Vale la pena evaluarlo	
Es imprescindible	5
Todos los estudiantes deben saberlo	
Es contenido no está bien definido	6
Nunca escuché de él	

Aplicación de Instrumentos y Recolección de Datos

Una vez contruidos los instrumentos, se eligieron siete profesores que imparten o han impartido las asignaturas Computación I o II en la Universidad Pedagógica Nacional, tres del sistema presencial y cuatro del sistema a distancia. Cada uno debía llenar ambos instrumentos en un plazo de una semana.

Una vez que los profesores completaron los instrumentos se procedió a la tabulación de los datos para su análisis a fin de obtener una valoración y clasificación de las competencias. Desafortunadamente, no todos los profesores llenaron los instrumentos obteniendo lo siguiente:

Instrumento para valoración de objetivos

Aplicados	Devueltos
7	4

Instrumentos para clasificación de competencias

Entregados	Devueltos
7	4

Criterio para clasificación de objetivos

Dado que de los instrumentos para clasificar competencias por categoría sólo 4 fueron devueltos, se tomó como criterio de clasificación:

Categoría. Para clasificar una competencia en una categoría de aprendizaje se tomó como criterio que tres o cuatro de los profesores la ubicaran en la misma categoría, sin importar la subcategoría. Por ejemplo, si la competencia:

Definir paradigma de programación es ubicada por un profesor en la categoría de comprensión y por los otros tres en la de conocimiento, entonces la competencia se acepta en la categoría de Conocimiento.

Es de hacer notar que aunque las subcategorías eran importantes para que los profesores tuvieran más elementos de juicio para ubicar un objetivo, no es conveniente considerarlas para su clasificación final debido a la diversidad de opiniones, por ello se prefirió considerar solo la categoría para la clasificación final, es decir, no es posible hacer una clasificación por subcategorías.

Importancia. Una competencia se considera importante si la suma de los profesores que la valoran como clase 4 ó 5 es tres o más; es decir, tres o más profesores opinan que la competencia es importante o imprescindible; en estas condiciones, se dice que la competencia es *elegible*. Por ejemplo, si la competencia:

Definir paradigma de programación es valorada por un profesor como clase 4, por otros dos como 5 y por otro como 1, entonces la competencia es elegible pues la suma de los profesores que la valoraron como 4 ó 5 es mayor o igual que tres.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados más sobresalientes en dos partes: clasificación de las competencias por su importancia (valoración) y clasificación de las competencias en categorías.

Clasificación de las competencias por su importancia

De las 125 competencias construidas, ninguna de ellas fue clasificada como 1, 2 ó 6 por tres o más de los profesores. Solo la competencia: “Establecer estrategias de verificación para algoritmo alternativas a la prueba de escritorio o representación de memoria”, fue elegida por al menos tres de los profesores en la clase 3, es decir tiene poca importancia. De las 125 competencias, 95 fueron clasificadas como elegibles de las cuales se presenta un resumen en la tabla siguiente.

Tabla 3.

*Número y porcentaje de Objetivos Elegibles por Categoría**

Categoría	Número de Competencias		Elegibles/Propuestas
	Propuestas	Elegibles	%
Conocimiento	69	56	81
Comprensión	13	8	62
Aplicación	20	19	95
Análisis	8	6	75
Síntesis	2	0	0
Evaluación	13	6	46
Total	125	95	

*La clasificación de las competencias por categorías de aprendizaje corresponde a la propuesta por el autor.

La tabla anterior indica el número de competencias elegidas según las categorías propuestas por el autor y no la clasificación por categorías de los profesores. Por ejemplo, fueron elegibles el 81% de las competencias propuestas como categoría Conocimiento pero no necesariamente fueron clasificadas por los profesores en la misma categoría de Conocimiento (ver tablas 4 y 5).

Clasificación de las competencias por categorías

La clasificación de competencias según categoría de aprendizaje presentada por el autor no coincide en un 100% con la presentada por los profesores. La tabla siguiente muestra una comparación de la clasificación de competencias propuesta por el autor y la obtenida de los profesores.

Tabla 4.

Comparación de la Clasificación Propuesta por el Autor y por los Profesores

Categoría	Número de Competencias		
	Autor	Profesores	Profesores/Autos.
Conocimiento	69	60	87
Comprensión	13	8	62
Aplicación	20	25	125
Análisis	8	4	50
Síntesis	2	1	50
Evaluación	13	8	62
Total	125	106	

Es necesario indicar que en la categoría de Aplicación los profesores ubicaron más competencias que las propuestas por el autor ya que es de común acuerdo que una de las actividades más importantes en los cursos de programación es la solución de problemas (construcción de algoritmos o programas).

No todas las competencias de la tabla anterior fueron clasificadas como elegibles. Una vez determinadas las competencias que son elegibles, se procedió a la determinar en que categorías de aprendizaje fueron ubicadas por los profesores. A continuación se presenta una comparación, de la clasificación hecha por el autor y la obtenida de los profesores, para las competencias elegibles.

Tabla 5.

Comparación de la Clasificación del Autor y de los Profesores para las Competencias Elegibles.

Categoría	Número de Competencias	
	Autor	Profesores
Conocimiento	56	46
Comprensión	8	5
Aplicación	19	23
Análisis	6	3
Síntesis	0	0
Evaluación	6	4
No clasificadas	0	14
Total	95	95

Conclusiones

1. De las 125 competencias propuestas 95 fueron elegibles lo cual muestra coincidencia en el 76% de las competencias.
2. De las 95 competencias elegibles, 14 de ellas no fueron clasificadas en categorías por parte de los profesores.
3. Al comparar la clasificación de competencias propuesta por el autor y la de los profesores se encuentra mayor coincidencia en la categoría de Conocimiento,

luego Aplicación, seguido de Comprensión y Evaluación, y finalmente Análisis y Síntesis; aunque no todas las competencias fueron elegibles (ver Tabla 4).

4. Siendo el método analítico uno de los más utilizados para la construcción de algoritmos, resulta de especial interés que sólo 3 de las 8 competencias propuestas por el autor fueron elegidas.
5. De las dos competencias propuestas por el autor como categoría Síntesis, ninguno fue elegible.
6. Con esta investigación, por ser de tipo exploratoria, se tiene una base para continuar estudios en el campo de la Didáctica de la Programación; el cual es un campo que no se ha explorado mucho.

Sugerencias

1. Revisar las competencias que no fueron elegibles para determinar el motivo por el cual fueron descartadas.
2. Todas las competencias fueron enunciadas por el autor, lo cual induce un sesgo; aunque esto es predecible pues así se expone en la introducción. Sin embargo, puede resultar importante una reunión de trabajo de especialista en la enseñanza de la computación para formular un conjunto de competencias y compararla con la lista obtenida de este estudio.
3. Dar continuidad a esta investigación a fin de alcanzar los objetivos propuestos a largo plazo.
4. Dado que la presente es una investigación exploratoria, no deben tomarse los resultados como definitivos sino como un punto de partida para futuras investigaciones relacionadas con el tema.
5. Es importante que la Dirección de Investigación continúe apoyando actividades de investigación de los docentes o de las unidades académicas.

Referencias

- Álvarez, L. *La Educación Basada en Competencias: Implicaciones, Retos y Perspectivas*. Didac N. 36. Centro de Desarrollo Educativo. Universidad Iberoamericana.
- Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2000. © 1993-1999 Microsoft Corporation.
- Hernández, R y otros. *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw Hill. Colombia, 1998.
- Suazo, M. *Evaluación Educativa*. Fondo Editorial UPNFM. Tegucigalpa, Honduras.
- Sethi, R. *Lenguajes de Programación, Conceptos y Constructores*. Addison-Wesley Iberoamericana. Wilmington, USA.
- Ticono, M. *Educación Basada en Competencias en el Ámbito de la Educación Superior: ANUIES*. Didac. N. 37. Centro de Desarrollo Educativo. Universidad Iberoamericana.

Nota de Autor

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, a través de la Dirección de Investigación, patrocinó una serie de investigaciones a fin de fortalecer uno de los pilares fundamentales de las universidades: **la investigación**. En este marco, se realizó el presente estudio acerca de *Competencias Específicas para la Enseñanza-Aprendizaje de la Programación*. Dicho estudio parece ser original, ya que la investigación bibliográfica no arrojó indicios de un trabajo similar.

La correspondencia referente a este artículo debe enviarse al Departamento de Ciencias Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. Apdo. 3394. Y vía correo electrónico a lcastro@upnfm.edu.hn

El Impacto del TESU en la Zona de Influencia de San Pedro Sula

Pastor Umanzor
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán

El estudio pretende mostrar el impacto que ha generado el Trabajo Educativo Social Universitario, TESU en la zona de influencia de San Pedro Sula. Los resultados apuntan a evidenciar las capacidades y las debilidades de actuación del CUR-UPNFM en la práctica del desarrollo del TESU, situación muy conocida pero no registrada. En este sentido, el informe registra la percepción de los mismos estudiantes que egresaron de la experiencia, los docentes universitarios coordinadores del TESU, los directivos de los centros educativos donde se desarrollaron las actividades del TESU, los docentes en ejercicio que coordinaron con los estudiantes universitarios la aplicación de los proyectos (mejoramiento de la calidad de la educación, escuela para padres, educación ambiental y el centro de animación juvenil), los alumnos de los centros educativos que estuvieron coordinando actividades con docentes en ejercicio, y, padres de familia que apoyaron la aplicación de los proyectos ejecutados.

Palabras clave:

< Trabajo social> <Programas comunitarios>
<Servicios comunitarios ><Comunidad >

Introducción

Este es un artículo preparado con base en el trabajo realizado, inicialmente, por los docentes Violeta Farach, Miriam Serrano, Mario Alas y Pastor Umanzor, con apoyo de un grupo de estudiantes dedicados a evaluar el impacto del TESU en la Universidad, que al final solamente se realizó en San Pedro Sula, por el cambio en la Coordinación General del TESU, en Tegucigalpa. La evaluación se terminó con la asesoría del autor, con apoyo de la Licenciada Miriam Serrano.

Planteamiento del Problema

El Trabajo Educativo Social Universitario es un requisito de graduación que se ha establecido en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Su objetivo principal es procurar sensibilizar a los estudiantes en su papel de docentes, como complemento a su formación profesional.

El TESU es, además, una tradición en la Universidad, pues en la Escuela Superior del Profesorado se aprendió que el acercarse a la población con conocimientos, habilidades y cualidades de sensibilidad social facilitaba los espacios de inserción de nuestros egresados a los centros educativos. Actualmente, este principio sigue siendo válido.

Desde 1994, cuando se instituyó el TESU como un requisito de graduación, se han venido realizando diferentes actividades para proyectar a la Universidad e insertar a los estudiantes en las tareas específicas de su actividad académica, como prioridad. Pero las prácticas se han limitado al desarrollo de actividades con poca trascendencia, pues ha faltado el establecimiento de una visión de proyecto de corto, mediano o largo alcance.

De 1996 en adelante, con la decisión del Consejo Académico, se estableció como línea de trabajo concentrar esfuerzos en una zona de influencia, que sirviera de laboratorio vivencial de prácticas pedagógicas, culturales y comunitarias de los estudiantes para la complementación de su formación profesional. En San Pedro Sula se atiende a los sectores de la Satélite y Rivera Hernández.

Para desarrollar el Trabajo Educativo Social Universitario, se partió de un modelo de desarrollo local como estrategia de intervención llamado "Fortalecimiento de los Recursos Humanos del Desarrollo Local" cuya ejecución se planificó para ser realizada de 1996 al año 2002. En este documento se definieron los proyectos específicos: "Mejoramiento de la Calidad de la Educación" que tenía como propósito "contribuir con la capacitación y actualización de los docentes para su incorporación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje". El proyecto "Educación Ambiental", cuya intención era promover el mejoramiento ambiental de la escuela y la comunidad. El proyecto "Escuela para Padres", que sus alcances orientaban a integrar el trinomio maestro-alumno-padres de familia en los procesos de acercamiento escuela-comunidad, hogar-escuela. En el caso de San Pedro Sula, la Coordinación Regional del TESU, por iniciativa de Organización Internacional Niños Refugiados del Mundo, se propuso desarrollar una experiencia piloto de singular importancia para niños y jóvenes carenciados social y educativamente, concentrado en lo que es el "Centro de Animación Juvenil", que pretende la socialización del niño en contextos educativos no formales y de aprehensión de una práctica cultural sistemática.

En San Pedro Sula, la práctica del TESU en la zona de influencia ha tenido diferentes manifestaciones relacionadas con el nivel de asesoría de docentes del CUR-UPNFM y de los conocimientos, cualidades y habilidades de gestión de los estudiantes. Partiendo de la información anual existente, tanto en la Biblioteca como en la Coordinación Regional del TESU, se ha podido reconstruir el proceso de las prácticas sociales de los estudiantes en la zona de influencia.

En los informes revisados, en cuanto al proyecto mejoramiento de la calidad de la educación, se pudo constatar que existen diferentes criterios técnicos para visualizar y ejecutar los proyectos, la dimensión de las acciones se limitaron a la elaboración de material didáctico, a la aplicación de pruebas de rendimiento académico y a la sistematización de estadísticas escolares. A las jornadas de capacitaciones asistieron 2 docentes por centro educativo, estudiantes realizando el TESU por período académico, quienes gestionaban y/o financiaban parte de los costos de los materiales necesarios para las capacitaciones. También, las huelgas promovidas por las organizaciones magisteriales influyeron en los logros de los proyectos.

En la revisión de los informes del proyecto escuela para padres se observó que existe poco compromiso de los directivos y docentes de los centros educativos para coordinar las actividades de este proyecto, ya que sus actividades se desarrollaban en horas no laborales de los profesores y de algunos padres de familia. La gestión realizada por los estudiantes en la empresa privada resolvió, en parte, el costo financiero del proyecto, siendo necesario que los mismos estudiantes asumieran ciertos costos. Una situación particular de este proyecto, era la presencia de aproximadamente un 90% de madres en las capacitaciones.

Los informes relacionados con el proyecto de educación ambiental revelaron que los coordinadores asignados por los centros educativos dejaban toda la responsabilidad del trabajo a los estudiantes que realizan las actividades del TESU. Los directivos de los centros educativos cambiaron constantemente los criterios para la participación de docentes y estudiantes en el proyecto. En algunas ocasiones, los participantes eran miembros de las directivas escolares, representantes por grado, comités de disciplina y comités ecológicos. El aspecto económico era señalado permanentemente como el obstáculo principal en el logro de los objetivos de los proyectos.

La información relacionada con el Centro de Animación Juvenil, como un proyecto especial, reveló que existía un temor manifiesto de los estudiantes respecto de la seguridad personal por la ubicación del centro en la zona de mayor riesgo social en la ciudad. A pesar de eso, los logros fueron satisfactorios.

Como un soporte de esta problemática, se hizo una consulta a los estudiantes que ya habían vivido la experiencia de socialización en sus respectivos proyectos, encontrándose con la siguiente problemática: Las asesorías por Secciones Académicas eran deficientes, quizás por la falta de compromiso de los docentes asignados o porque hasta el momento no existe una decisión política para reducir las responsabilidades de aula de los docentes, quienes se encuentran con la exigencia de cumplir las horas-clase necesarias y, también, realizar actividades que contribuyan con entusiasmo a asesorar y supervisar el trabajo de campo. El limitado número de estudiantes asignados a los proyectos, era otro obstáculo en los logros del TESU. La carga laboral (la mayor parte de los estudiantes del CUR-UPNFM trabajan en una escuela, instituto u otra oficina) y de asignaturas de los estudiantes que están cursando el TESU. Y la falta de transporte, de la UPNFM, hacia las comunidades.

Una situación especial y fuertemente señalada por los estudiantes es la falta de compromiso profesional de profesores y estudiantes, de compañerismo como equipo de trabajo y la falta de solidaridad entre ellos y de la Universidad, lo que trae como consecuencia un alto nivel de insatisfacción y desmotivación para realizar el TESU.

Las insatisfacciones de los estudiantes se observaron, también, por la falta de apoyo logístico de la Institución, pues en el reglamento del TESU está contemplado que ciertos costos de los proyectos deberían ser asumidos por la Universidad en cuanto a material didáctico y transporte.

En general, la problemática del TESU, en la institución, se resume en lo siguiente: Carencia de un enfoque teórico, lineamientos generales y reglamento no actualizado en función de las tareas específicas de los profesores coordinadores, falta de reglamentación de la incorporación de profesores coordinadores para el seguimiento sistemático de los proyectos, por la indefinición de las responsabilidades académicas específicas. Falta de compromiso profesional de algunos docentes para asumir las tareas que implica la orientación de los estudiantes en el desarrollo del TESU. Limitado número de estudiantes en algunas Secciones Académicas para la demanda de proyectos por período académico. Limitados conocimientos, habilidades y cualidades de los estudiantes para: realizar una gestión productiva, redactar los informes que la tarea exige. Limitado tiempo de los estudiantes para dedicarle al trabajo de campo que exige el TESU, ya que la mayoría de ellos deben darle cumplimiento, también, a sus actividades personales y profesionales.

El Problema

Ante esas dificultades por las que atraviesa el desarrollo del TESU, cabe la pregunta: ¿Qué percepciones ha generado el TESU en la formación social de los estudiantes y en la población beneficiaria de la zona de influencia? Las respuestas a esta pregunta es el hacer de esta investigación.

Objetivos del Estudio

Objetivo General:

Conocer percepciones de los estudiantes sobre el TESU y su impacto en la población beneficiaria de la zona de influencia como efecto de la vinculación de la universidad con la comunidad, durante el año 2002.

Objetivos Específicos:

1. Identificar la percepción de los egresados del TESU respecto de su intervención en los proyectos específicos.
2. Identificar la percepción de los beneficiarios respecto de su participación en los proyectos “Mejoramiento de la Calidad de la Educación”, “Educación Ambiental”, “Escuela para Padres” y “Centro de Animación Juvenil”.
3. Releva los resultados obtenidos por los estudiantes en las jornadas de capacitación, asesorías y seguimiento en función de los proyectos de intervención.

4. Establecer la relación entre las percepciones de los estudiantes respecto del TESU y las de los beneficiarios.

Preguntas de Investigación

1. ¿El desarrollo del TESU, ha contribuido a fortalecer o a ampliar en los estudiantes los conocimientos acerca de la realidad educativa en zonas deprimidas?
2. ¿Cuál es la percepción de los egresados del TESU después de su participación en los procesos de capacitación docente, desarrollo cultural y comunitario?
3. ¿Cuál es la percepción de docentes, alumnos y padres de familia de las comunidades beneficiarias sobre las actividades desarrolladas en el marco de los proyectos del TESU?
4. ¿Qué resultados se han obtenido respecto de la capacitación docente, difusión cultural y desarrollo comunitario?

Justificación del Estudio

El Trabajo Educativo Social Universitario es una de las experiencias de aprendizaje que utiliza la Universidad para vincularse con la comunidad; es el instrumento principal para integrar la investigación con la docencia y con la extensión. Desde esta perspectiva, su finalidad es desarrollar una conciencia social entre los futuros egresados de la institución, por cuanto, los estudiantes podrán conocer de cerca la problemática de las poblaciones urbano-marginales de los sectores seleccionados y, como expectativa institucional, estarán más comprometidos con el mejoramiento de las condiciones de vida de sus poblaciones, con su profesión, especialmente cuando les toque incorporarse a los centros educativos a mostrar lo que aprendieron en la Universidad. Desde su implantación, en 1996, el TESU ha tenido diferentes enfoques, formas de aplicación en los centros educativos y comunidades, pero no existe información que nos muestre su eficiencia y eficacia. Esta es una de las razones de la evaluación del TESU.

Con el estudio se pretenden poner en evidencia los alcances (logros y dificultades) observados en el proceso de desarrollo de los diferentes proyectos vinculados al TESU. La información obtenida servirá para fundamentar la toma de decisiones en la continuidad de los proyectos o en la apertura de nuevos espacios de trabajo comunitario y de desarrollo social.

Marco Teórico

Uno de los programas que la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán tiene para vincularse con la comunidad es el Trabajo Educativo Social Universitario. El TESU es un proceso que integra las tres funciones: Docencia-

investigación-extensión, a la vez que permite la vinculación de la Universidad con la Comunidad. En este proceso los estudiantes podrán aplicar, confrontar, validar y recrear conocimientos, habilidades, actitudes y valores, metodologías y estrategias que contribuyan al logro del desarrollo educativo social y enriquecer el acervo científico, tecnológico y cultural de la población hondureña.

El TESU está ligado a los programas de estudio, considerando las asignaturas que faciliten el desarrollo de las iniciativas de los docentes y estudiantes a concretarse en proyectos específicos de la Dirección de Investigación, de Extensión y de las Facultades, a través de los Departamentos, Áreas o Secciones Académicas.

Este proceso permitirá al estudiante identificar las necesidades, intereses, problemas y aspiraciones de grupos sociales; buscar una respuesta técnicamente viable; y, contribuir en la solución de un problema prioritario de la comunidad.

En este propósito, los Departamentos Académicos, Áreas o Secciones Académicas son las unidades dedicadas a cultivar un campo específico del saber científico, técnico o artístico, y "... a desarrollar programas de docencia, investigación y extensión" (Estatuto de la UPNFM, Capítulo II, Art. 57). El TESU, además, es una unidad en los procesos de extensión y validación del hacer y ser universitarios.

El TESU se ha desarrollado, sistemáticamente desde 1996, pero no se conocen sus logros. Entonces es el momento de evaluar el impacto que ha producido en los estudiantes y en la población beneficiada su accionar.

Pichardo (1993), citando el Diccionario de la Real Academia, "Evaluar es estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa". Esta definición de evaluación implica "... una probabilidad para determinar hasta qué punto las acciones realizadas se ajustan o no a las normas vigentes...". p. 139-104.

Esta dimensión es la que adoptaremos para conocer sobre la validez, confiabilidad, practicabilidad, objetividad y oportunidad del impacto social que se ha generado en los estudiantes y en la población beneficiaria con el desarrollo del TESU en los últimos 7 años. Este proceso de evaluación ofrecerá insumos para alimentar la toma decisiones respecto de la continuidad del mismo en la zona de influencia.

Marco Metodológico

La información fue recolectada por los estudiantes del TESU en las diferentes comunidades donde se encontraban los interlocutores en la investigación. Se aplicaron 7 instrumentos como entrevistas estructuradas a muestras intencionales.

Para los propósitos de este artículo, se tomaron los resultados obtenidos por los estudiantes.

Tipo de Estudio

El tipo de investigación asociado es el cualitativo, pues solamente se partió de la base de datos preparada por los estudiantes y se analizaron los alcances de los resultados para interpretar los impactos generados en los involucrados, el desarrollo del TESU desde 1996 hasta el 2002. Por ser una actividad terminal con una sola medición, la característica principal de este estudio es la transversalidad.

Población y Muestra

Según los datos de los estudiantes, la población era de 553 docentes en ejercicio, 21,000 estudiantes y 30,000 padres de familia de la zona. La muestra intencional trabajada fue: Un promedio de 179 docentes en ejercicio, 6,183 padres de familia y 1,343 estudiantes en el Proyecto Escuelas para Padres (1997-2001), 76 docentes, 111 padres de familia y 3,018 estudiantes en Educación Ambiental (1997 y 2001), y 176 docentes, 50 padres de familia y 1,956 estudiantes en Mejoramiento de la Calidad de la Educación (1998-2000).

El Proyecto Centro de Animación Juvenil está apoyado por la población de 6 comunidades a través de juntas directivas, como Comité de Apoyo y donde conviven 15,784 habitantes, de los cuales se atienden 160 niños de ambos sexos, con edades entre 6 y 18 años, desde 1999 al 2000. (Mendoza, Informe de TESU, 2002: 27).

Operacionalización y/o Construcción de Variables

Definición Conceptual de las Variables:

Actividades Realizadas: Son las diferentes acciones ejecutadas para el logro de objetivos propuestos, que implica control y seguimiento de las mismas. (Adaptado de Pichardo Muñoz, 1989).

Impacto: Se refiere a los resultados o efectos observables en los destinatarios, en cuanto a su contribución para satisfacer necesidades básicas o no básicas, propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida, promover cambios de actitudes, condicionantes, aptitudes, comportamientos, mentalidades, etc; a través de la prestación de nuevos servicios y/o ampliación de la cobertura de los existentes. (Pichardo Muñoz, 1989).

Definición Operacional de las Variables:

Actividad Desarrollada: Referida a los procesos de capacitación, aportes de la coordinación institucional, desarrollo comunitario y la asesoría académica y técnica realizada en el desarrollo del TESU.

Impacto: Referido a los cambios de comportamientos de los estudiantes y docentes universitarios, directivos, docentes y alumnos de los centros educativos de la zona de influencia cuando han pasado por la experiencia del TESU.

Resultados

Considerando el volumen de trabajo realizado con esta investigación, los resultados permiten evaluar el impacto producido por la acción del TESU en los estudiantes de la Universidad y en la población beneficiaria, entendiendo por esta a directivos docentes, docentes, alumnos y padres de familia de 10 centros educativos de la zona de influencia.

En estos centros educativos se entrevistó a 83 alumnos de cuarto a noveno grados, a estudiantes egresados del TESU, a 29 padres de familia, a 13 directivos de centros educativos, a 26 docentes en ejercicio, a 5 docentes universitarios coordinadores del TESU y a 40 estudiantes que realizaron el TESU. A continuación se hace un resumen de los resultados encontrados:

Actores	Alumnos Comités Apoyo	Estudiantes TESU	Padres Familia	Directivos Centros Educativos	Docentes Centros Educativos	Docentes Coordina- dores
Categorías						
1. Los Proyectos que se han desarrollado a través del TE-SU son atinentes con la problemática social.	El 32.5% opina así de los proyectos EPP, EA, MCE y CAJ	El 52.5% opina así de proyectos EPP, EA, MCE y CAJ	El 55.2% opina así de los proyectos EPP, EA, MCE y FNV	El 38.5% opina así de los proyectos EPP, EA y MCE	El 42.3% opina EPP, EA, MCE y FNV	El 20.0% opina que todos los proyectos son atinentes
2. Las reuniones de coordinación para tomar decisiones han fortalecido las acciones escolares y comunitarias	El 39.8% se concentró en la integración de otros estudiantes en los comités de apoyo	El 10.0% se concentró en todas las actividades de los proyectos y apenas el (20%) en varias	El 31.0% se concentró en definir la temática de capa-citación	El 30.8% atendió todas las actividades y el 15.4% varias	El 34.6% participó en la programación y evaluación de las actividades del TESU	El 60.0% participó en la programación y evaluación de actividades
3. La toma de decisiones ha sido fácil y consecuente porque ha permitido la resolución de problemas escolares y comunitarios	En la perspectiva de los datos anteriores la toma de decisiones ha sido problemática, pues a pesar de la pertinencia de los proyectos desarrollados, en las reuniones de coordinación fue muy limitado el accionar de todos los involucrados; los alumnos de los centros educativos llevaron más estudiantes a los comités de apoyo; los estudiantes que realizaron el TESU muy pocos estuvieron en el desarrollo de todas las actividades que conlleva una práctica social focalizada como ésta; los padres de familia fueron solamente consultados para dar información sobre sus necesidades de capacitación en los temas que le son atinentes. Los directivos de los centros educativos se involucraron poco en las actividades perfiladas; los docentes de los centros educativos parece no interesarles esta propuesta; y, los profesores coordinadores del CUR-UPNFM solamente se concentraron en actividades de asesoría.					
4. Las actividades de capacitación se han orientado a resolver problemas escolares y comunitarios	Parece que el 30.1% se concentró en acercar a sus padres a la escuela	El 47.5% se concentró en fomentar la reflexión y análisis sobre aspectos de la vida cotidiana	El 58.6% asume que se trataba de mejorar la comunicación padres e hijos	El 46.2% considera que se trató de acercar a los padres de familia como apoyo a los centros educativos	El 38.5% considera que se trató de acercar a los padres de familia como apoyo a los centros educativos	El 40.0% considera que se trató de realizar varias actividades en el proceso del TESU

El Impacto del TESU en la Zona de Influencia de San Pedro Sula

Actores	Alumnos Comités Apoyo	Estudiantes TESU	Padres Familia	Directivos Centros Educativos	Docentes Centros Educativos	Docentes Coordina- dores
Categorías						
5. La capacitación de docentes, padres de familia y alumnos ha fortalecido los procesos de solidaridad entre escuela y comunidad	La capacitación se define como una oportunidad para resolver problemas, de orden intelectual o físicos. Con los datos precedentes se puede interpretar que las acciones, de todos los actores, se orientaron en la búsqueda de apoyo material o físico para mejorar las instalaciones físicas de los centros educativos, pero la dimensión intelectual quedó en la mente de las personas capacitadas para actuar conforme los propios dictados psicosociales. La búsqueda de solidaridad social estaba ausente de los planes y programas de capacitación, aunque en parte de los estudiantes universitarios estuviera presente la visión de fomentar la reflexión y análisis sobre aspectos de la vida cotidiana de los involucrados en los procesos capacitadores.					
6. Los proyectos desarrollados a nivel comunitario y escolar han beneficiado a las poblaciones involucradas	El 62.7% considera que el beneficio es evidente por los árboles sembrados en las comunidades y el 39.8% por la capacitación en diferentes oficios	Para el 45% los padres y madres tienen un mayor nivel de sensibilidad social y para el 32.5% a-hora se tiene una nueva visión sobre el desarrollo comunitario	El 31.0% se observa con mayor nivel de sensibilidad social y otro 31.0% considera que se capacita a jóvenes en diferentes oficios	El 38.5% considera que ha habido varios beneficios en la comunidad y que el 46.2% se tiene una nueva visión para apoyar a los centros educativos	El 42.3% afirma que el beneficio se da por los árboles sembrados y el 50% que hay una nueva actitud para apoyar a los centros educativos	El 40% afirma que padres y madres tienen nivel de sensibilidad social y el 40% que existe una nueva visión sobre el desarrollo educativo
7. El impacto de las acciones de los proyectos ha fortalecido los niveles de participación en la toma de decisiones	El 20.5% afirma que el CAJ es el proyecto de más impacto en la comunidad	El 42.5% afirma que el CAJ es el proyecto de más impacto en la comunidad	El 34.5% afirma que el CAJ y la EPP son los proyectos de más impacto en la comunidad	El 38.5% afirma que el EPP es el proyecto de más impacto en la comunidad	El 42.3% afirma que el EPP es el proyecto de más impacto en la comunidad	El 60.0% afirma que el CAJ es el proyecto de más impacto en la comunidad
8. Las actitudes de los estudiantes universitarios han ayudado a fortalecer las relaciones sociales en las comunidades y los centros educativos	El 45.8% considera que ha ayudado a fortalecer la relación maestro-alumno	El 27.5% afirma que su trabajo consistió en fortalecer la solidaridad entre las personas de la comunidad	No respuesta	El 76.9% considera que ha ayudado a fortalecer la relación escuela-comunidad	El 73.1% considera que ha ayudado a fortalecer la relación escuela-comunidad	El 40% afirma que ha incidido en el mejoramiento de la calidad de la educación

Actores	Alumnos Comités Apoyo	Estudiantes TESU	Padres Familia	Directivos Centros Educativos	Docentes Centros Educativos	Docentes Coordina- dores
Categorías						
9. La presencia de la Universidad en la zona de influencia fortalece la vinculación con la comunidad	El 43.3% afirma que se ha favorecido el mejoramiento físico de los centros educativos	El 30% enfatiza en el mejoramiento de la convivencia de las familias	No respuesta	El 30.8% afirma que las actividades se han concentrado en el mejoramiento de los centros educativos y en la convivencia de las familias	El 46.2% afirma que las actividades se han concentrado en el mejoramiento de los centros educativos	El 40% afirma que es el desarrollo de las comunidades lo importante
10. Los estudiantes universitarios están satisfechos por el trabajo realizado	El 38.6% considera que la satisfacción de los estudiantes universitarios está dada por la mayor disposición para mejorar el medio ambiente	El 32.5% está satisfecho porque les permite asumir la dirección de proyectos con mayor responsabilidad	No respuesta	El 38.5% piensa que la satisfacción de los estudiantes universitarios se da porque les permite asumir la dirección de proyectos con mayor responsabilidad	El 38.5% piensa que la satisfacción de los estudiantes universitarios se da porque les permite asumir la dirección de proyectos con mayor responsabilidad	El 80% piensa que la satisfacción de los estudiantes universitarios se da porque les permite asumir la dirección de proyectos con mayor responsabilidad

Conclusiones

1. Dados los resultados observados, se puede interpretar que las acciones de capacitación desarrolladas para instrumentar a los estudiantes universitarios para insertarse mejor equipados para desarrollar un trabajo profesional, no corresponde a los objetivos de formación definidos en los programas de estudio ni a las expectativas de la Coordinación del TESU, en consecuencia, en la experiencia de los estudiantes aplicando el TESU no se han fortalecido o ampliado los conocimientos, las habilidades, las actitudes y valores para ser recreados en la práctica social de la zona de influencia.
2. Un aprendizaje importante con el Trabajo educativo Social Universitario es la vinculación de la Universidad con la Comunidad, pero conocedores de la experiencia estresante del estudiante, entonces, su percepción se concentra en la

fatiga, en el costo de la experiencia, en la incompreensión social por la falta de solidaridad social en la sociedad, por tanto, se presume la no aprehensión de la realidad social y la inserción del estudiante en las comunidades no representa una oportunidad de reconocimiento del valor de la teoría aprendida en las aulas universitarias, de recreación de los saberes para volverlos imperecederos en la práctica profesional, ya como egresados.

3. Los docentes, padres de familia y los alumnos de los centros educativos perciben la labor de los estudiantes como la oportunidad de mejorar físicamente los edificios escolares. A los estudiantes universitarios se les sugiere que se necesita una pila, un aula, una bodega, etc., pero nunca como un apoyo sociocultural de mejoramiento de los conocimientos, habilidades y cualidades para fortalecer la gestión y las capacidades para pensar y actuar en beneficio de las poblaciones de las comunidades donde se desarrollaron los proyectos.
4. El modelo de desarrollo local está organizado para favorecer y profundizar los niveles de dependencia de los pobladores y se espera que los agentes sociales externos resuelvan sus problemas. Esta es una condición **sine qua non** para el estrés que padecen los estudiantes, pues se evidencia una constante, la construcción de una obra, pues la práctica social es fortalecer las actitudes de dependencia, de cubrir metas físicas, pues los ojos de los involucrados, en los procesos de mejoramiento de condiciones de vida, sólo se consideran apoyados si los estudiantes realizan proyectos de beneficio comunal.
5. Pareciera que con el desarrollo del TESU esa posición teórica alcanza relevancia, en la zona de influencia, pues a pesar de que la misma se ha superado en mucho, con el cambio de una metodología activa y participativa, las poblaciones de las comunidades escolares y sociales presentes siguen a la espera de un apoyo solidario.
6. Considerando los resultados de los que se parte para realizar esta precisión, se evidencia que las actividades realizadas en los proyectos, fundamentalmente la capacitación docente, la cultural y la comunitaria no trascendieron el espectro de que los estudiantes solamente favorecerían, en suma, el mejoramiento de los edificios escolares o la siembra de árboles. Ello sólo reafirma la base del modelo de desarrollo local vista desde arriba, por tanto, la modificación de los comportamientos sociales de los involucrados no logró modificarse ni está en perspectiva de lograrse.
7. Por tanto, los resultados de la capacitación sólo son visibles en aquellas personas que lograron desarrollar una microempresa individual en la perspectiva de producir artesanalmente o brindar servicios.

Referencias

- Pichardo Muñoz, Arlette. (1993). *Evaluación del Impacto Social: El valor de lo humano ante la crisis y el ajuste*. Editorial HVMANITAS, Buenos Aires, Maestría en Política Económica. p. 423.
- Pichardo Muñoz, Arlette. (1989). *Evaluación del Impacto Social: Una metodología alternativa para la evaluación de proyectos*. Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José. p.164
- UPNFM. (2002). Estatuto. FUNDAUPN. p. 112.

Nota de Autor

Pastor Umanzor, Asistente Técnico de la Dirección de Investigación, en el Centro Universitario Regional de la UPNFM.

El inicio de esta investigación estuvo apoyada por el Licenciado Mario Alas, las Licenciadas Violeta Farach y Miriam Serrano, y un grupo de estudiantes que realizaba el TESU. Este artículo es el resultado de la interpretación realizada por el autor del informe presentado por los estudiantes a la Licenciada Miriam Serrano.

La correspondencia a este artículo debe dirigirse a Pastor Umanzor. Asistente Técnico de la Dirección de Investigación en el Centro Universitario Regional de San Pedro Sula de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. San Pedro Sula, Cortés. Honduras. El correo electrónico puede enviarse a: pastoru2001@yahoo.com pastorumanzor380@hotmail.com , pumanzor@upnfm.edu.hn

La Teatralidad de Dos Obras Precolombinas de Guatemala

Emmanuel Jaen
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán

Este trabajo enmarca el análisis de dos obras precolombinas de Guatemala, ambas pertenecientes a la literatura mayense: como son el *Rabinal Achí* y el *Popol Vuh*. Se destaca en cada una los aspectos parateatrales que poseen. La identificación de lo teatral en un texto se realiza a través de la forma de expresión, en la manera que habla el texto del mundo y en cómo muestra lo evocado por él.

De ahí que el teatro precolombino surgió de la interrelación con la naturaleza, incorporándose más tarde a las actividades míticas que configuraron las cosmogonías entre los pueblos amerindios. Ambas obras contienen en su textualidad aspectos de la vida, hechos históricos, creencias, cultura, mitos y leyendas del pueblo maya. Una a través de las narraciones y la otra a través de su especificidad escénica.

Palabras clave:

<análisis literario> <teatros>
<drama>

La teatralidad deslinda y caracteriza la presencia de situaciones escénicas aún en obras literarias que no pertenecen al género dramático. Tomaremos como ejemplo al *Rabinal Achí*, pieza del teatro indígena de Centroamérica cuyo estudio, por lo común, se restringe a su literalidad (acotaciones y parlamentos). De ella destaca un elemento consustancial al teatro precolombino como son las danzas que se repiten a lo largo de este drama. Las danzas como formas expresivas del teatro indígena aparecen no sólo en el *Rabinal Achí*, por ejemplo, ¿qué puede inferirse de un libro mitológico como el *Popol Vuh* donde predomina la literalidad y donde se registran pequeños rasgos escénicos?

Según Barthes, (1964) la teatralidad opera como una resistencia frente a la literalidad. La teatralidad sería lo que en la representación o en el texto dramático es específicamente teatral. Esta, puede oponerse al *texto dramático* leído o concebido sin la representación mental de una puesta en escena. La teatralidad es, entonces, el teatro

menos el texto, es un espesor de signos y de sensaciones que se construye a partir del argumento (o texto).

La identificación de lo teatral en un texto se realiza a través de la forma de expresión, en la manera en que habla el texto del mundo y en cómo muestra o iconiza lo evocado por él. Si lo teatral se busca en el nivel de los temas y de los contenidos descritos (espacios exteriores, visualización de los personajes) se refiere a lo espacial, visual y expresivo.

En cambio, si se refiere a las formas expresivas, lo teatral expresa la manera específica de la enunciación teatral, la circulación de la palabra, el desdoblamiento visualizado del enunciador (personaje/actor) (Pavise, 1983, 469).

Una aproximación histórica al teatro precolombino permite aseverar que éste, surgió de la interrelación con la naturaleza y se incorporó, más tarde, a las actividades míticas que configuraron las cosmogonías indígenas entre los pueblos amerindios. Las celebraciones agrícolas, el culto a la fecundidad, el afán de perpetuar el pasado y la personificación zoológica dio origen a las leyendas y tradiciones; finalmente, el conjuro a los dioses y mitos integraron la religión. Los ricos elementos parateatrales del teatro precolombino se complementaron con la utilización no menos compleja de máscaras, trajes llamativos, plumas, armas e instrumentos musicales como cascabeles, tambores chirimías y flautas. En el teatro indígena se entremezclan elementos como la danza, el canto, los monólogos y diálogos apoyados en movimientos coreográficos simbólicos.

Este teatro se presentó -y se sigue representando como ocurre con el *Rabinal Achí*, de Guatemala- en plazas o mercados y en el pasado, cuando fue más importante, se escenificó en los templos. El indígena posee sus propios medios de expresión y la afirmación del teatro precolombino se aseguró mucho antes del surgimiento de las sociedades que componen la América actual. Por la fuerte interrelación con la naturaleza el teatro indígena manifiesta y conserva en sus formas expresivas el culto hacia los animales recreado en las danzas imitativas “como las del búho, la comadreja el armadillo y el ciempiés de los mayas” o las danzas “al coyote, al conejo, al perro...” entre los mexicanos (Cid Pérez, 1964, 89).

Existe otra corriente de teatro épico indígena entre los Incas y los Aztecas, a través de sus obras se divulgaron los episodios heroicos y después de la Conquista siguió narrando la historia y la grandeza de los pueblos autóctonos de América. Finalmente, encarnó la derrota a manos de los españoles. Patricia González (1984) señala que el propósito inmediato del teatro épico fue el de recordar a los indígenas su pasado glorioso, el linaje, la jerarquía de sus jefes y la estructura de una sociedad que se derrumbaba. (pp. 61-62).

El *Rabinal Achí* es la única obra escrita del teatro precolombino de Centroamérica que pertenece a esta segunda categoría del teatro indígena y se escenifica como una danza-teatro; es decir, es un hecho escénico con reminiscencias prehispánicas. En ella se cuenta el final trágico y a la vez poético de un guerrero queché y se reconstruye un pasaje de la historia bélica de los mayas. Su trama es el suceso acaecido entre personajes como: el Jefe Cinco-Lluvia, Gobernador de la ciudad de Rabinal; el Varón de Rabinal, el más destacado entre los varones e hijo de Jefe Cinco-Lluvia; y, el Varón de los Queché, Gobernador de los Yaq'ui, de los C'at'án y Ch'at'án, hijo del Hechicero de los varones, Hechicero del Envoltorio y Gobernador

de los hombres Queché. Cabe señalar que en idiomas vernáculos sólo sobreviven en Guatemala tres espectáculos del teatro indígena: *Tzunún* (en lengua Ixil) y *Patzcá*, una versión de *Los negritos* y el *Rabinal Achí* (estos tres en lengua quiché, específicamente en quiché-achí (Cf., Carrillo, 1988).

El *Rabinal Achí* también llamado *Xajoj Tun* se inicia con danzas y rondas en las que participan el Varón de Rabinal y el Varón de los Queché. Ambos personajes danzan acompañados por la música a lo largo de toda la representación. Los Varones gritan y ejecutan movimientos similares a los de una batalla durante el desarrollo de la representación. El Varón de los Queché baila con la doncella “Madre de las plumas verdes” para cumplir su último deseo antes de morir sacrificado por el Varón del Rabinal. El Varón de los Queché danza, de igual modo, con doce águilas amarillas y con doce jaguares; todos ellos, varones guerreros de la ciudad de Rabinal (Cardoza, 1997, 39-107).

En esta obra la presencia de figuras zoomorfas (águilas y jaguares) reafirma la peculiaridad del teatro indígena de emplear atuendos, vestuarios e imágenes de animales en las danzas y hacerse acompañar por instrumentos musicales como el Tun y las chirimías. Finalmente la lectura y análisis del texto muestra la kinésis y proxemia o da indicios sobre estos aspectos que proporcionan una lectura sobre el desplazamiento y la ubicación espacial de los personajes. En el caso del *Rabinal Achí* la observación directa del espectáculo permite la caracterización de elementos inherentes a este teatro; aspectos como: espacio escénico, sentido rítmico de las danzas, símbolos, diálogos, actuación, conflictos, vestuario, utilería, música y finalmente la muerte trágica del Varón de los Queché; quien muere parodiando a los personajes de la tragedia griega. Al respecto de ello, el dramaturgo Andrés Morris coincide en que los actores mayas representaban seres zoomorfos utilizando ricos vestuarios y máscaras acompañados de música de percusión. Finalmente compara los elementos integradores de este teatro y encuentra una similitud con el antiguo teatro griego. (Morris, 1985, 15).

Otro aspecto a señalar es que uno de los dos textos presenta influencias o marcas de la literatura occidental. Georges Raynaud de La Ferriere encuentra que en el *Rabinal Achí* no se descubre como en *El Popol Vuh*, “la más mínima traza de una palabra, de una idea, de un hecho, de origen europeo” (Cf., 1997, 25). La Ferriere constata que no se rastrea en dicha obra las posibles influencias de orden católico y religioso como las existentes entre la Biblia y *El Popol Vuh*. En cambio el *Rabinal* carece de tal dominio, aunque Raynaud encuentra el elemento religioso en los títulos de los jefes de los quichés (Ibid., 13), pero, en ningún momento se aclara si es de orden católico o si está referido a la religiosidad indígena. Esto se confirma en la lectura de la obra; ya que el *Rabinal Achí* no es más que una representación centrada en el conflicto entre dos señores: el Varón de los Queché y el Varón del Rabinal.

Elementos parateatrales en el *Popol Vuh*

En una primera lectura no se identifican en el *Popol Vuh* elementos propios del género dramático. Su narración se desarrolla en torno a hechos, personajes y leyendas de la mitología maya. Sin embargo, se constata –aunque con poca frecuencia–, pasajes

que manifiestan la realización de danzas o bailes, los que a su vez contienen o son la expresión de elementos específicos del teatro indígena.

En el *Popol Vuh* los personajes danzan para festejar un hecho; así por ejemplo, en el capítulo V de la Segunda Parte cuando Hunahpú e Ixbalanqué tocan la flauta para llamar a sus hermanos Hunbatz y Hunchouén -que se han convertido en monos-, éstos, llegan y bailan fuera de la casa, en el centro del patio y otra vez dentro de la casa; sin embargo, Ixmucané, la abuela, los ahuyenta con sus risas quedando convertidos para siempre en monos (Brasseur de Bourbourg, 1972, 188-190).

Es a partir de los capítulos XII y XIII de la Segunda Parte donde se encuentran manifestaciones de bailes y danzas que pueden considerarse como expresión de formas parateatrales o escénicas contenidas en el *Popol Vuh*. El primer ejemplo se produce cuando los señores de Xibalbá, Hun-Camé y Vucub-Camé, preparan una gran hoguera y envían a sus mensajeros a llamar a Hunahpú e Ixbalanqué. Estos, sabían que morirían irremediablemente y por ello, hablan con los sabios *Zulú* y *Pacam* para que sus restos sean arrojados al río. Una vez dentro del agua, Hunahpú e Ixbalanqué se convierten en hombres-peces y se transforman luego en dos pobres viejos realizadores de prodigios.

Bajo su nueva forma de ancianos, Hunahpú e Ixbalanqué se dedican a: "...bailar el baile del *Puhuy* (lechuza o chotacabra), el baile del *Cux* (comadreja), y el del *Iboy* (armadillo), y bailaban también el *Itxzul* (ciempiés) y el *Chitic* (el que anda sobre zancos)" (Brasseur de Bourbourg, 1972, 93-95), dichos bailes fueron del agrado de los demonios de Xibalbá; razón por la cual -más adelante y en el mismo capítulo XIII-, los señores de Xibalbá enviaron a sus mensajeros para que los llamaran por medio de halagos.

Siguiendo el desarrollo de los hechos y bajo una presencia prosternada, Hunahpú e Ixbalanqué llegan frente a los demonios de Xibalbá: "*Entonces dieron principio a sus cantos y a sus bailes. Todos Los de Xibalbá llegaron y se juntaron para verlos. Luego representaron el baile del Cux, y bailaron el Puhuy y bailaron el Iboy*" (De Bourbourg, 1972, 97). Convertidos en dos prodigiosos magos, Hunahpú e Ixbalanqué obedecen todas las peticiones de Hun Camé; las cuales, y en el orden son: despedazar y resucitar a su perro, quemar y dejar buena su casa, matar a un hombre y luego resucitarlo, sacrificar a Hunahpú y luego resucitarlo. Finalmente, Hun Camé y Vucub Camé piden a los dos ancianos (quienes en realidad son: Hunahpú e Ixbalanqué) ser sacrificados, y aquí es donde la agitación y la ambición de los Señores de Xibalbá ocasiona su pérdida: Hun-Camé y Vucub-Camé son sacrificados, pero no son resucitados. Los demás demonios huyen hacia un barranco, son desalojados por las hormigas y luego se presentan humillados y afligidos frente a Hunahpú e Ixbalanqué (De Bourbourg, 1972, 99).

Los sucesos acaecidos en estos capítulos manifiestan la imaginación indígena plagada de soluciones mágico-religiosas y evidencian un fuerte sentido del humor. Los hechos antes citados poseen una similitud con lo señalado por José Cid Pérez al afirmar que en el universo del teatro precolombino también el humorismo indígena formaba parte de las obras y éste, servía para preservar -entre otras cosas- la memoria de los reyes y de los ancestros (Cid Pérez, 1964, 55).

Hunahpu e Ixbalanque se valieron de la danza, el canto y la magia para realizar sus hazañas. Los elementos prodigiosos y las transformaciones acompañadas de representaciones por parte de los héroes, reafirman el valor e importancia que para el pueblo maya poseían estas formas parateatrales.

El último hecho donde se produce una danza es en el capítulo IX de la Tercera Parte; Balam-Quitze, Balam-Acab y Mahucutah queman incienso y bailan en dirección al Oriente en agradecimiento al apareamiento de la Estrella de la Mañana luego de una larga oscuridad (Brasseur de Bourbourg, 1972, 275).

Pese a las diferencias de género entre cada obra y a la función del destinatario del mensaje, donde *El Popol Vuh* tiene como receptores a oyentes y/o lectores, mientras que el *Rabinal Achí* por su estructuración textual y su especificidad escénica sigue siendo una danza-teatro destinada a ser representada y vista por un auditorio; y cuya finalidad es el sostenimiento de una antigua tradición encontrándose por ello más emparentada con la función del teatro antropológico o la antropología teatral. Barba (1999) define en *La Canoa de Papel. Tratado de Antropología Teatral* que:

Esta materia es el estudio del comportamiento escénico pre-expresivo que se encuentra en la base de los diferentes géneros, estilos y papeles, de las tradiciones personales o colectivas. Por esto al leer la palabra “actor”, se deberá entender “actor-bailarín” (...) y al leer “teatro”, se deberá entender “teatro y danza”. (p. 23).

En el *Rabinal Achí* el término y los conceptos de “actor” no son iguales a la tradicional concepción occidental. Un actor o “actuante” es sobre todo un bailarín, un danzante o un “interpretante” cuya función no es la caracterización ni la sujeción a un “performance”, su función se conecta con la ritualidad y la tradición cultural no comercial ni de consumo.

En ambos textos, como ya se señaló, se citan danzas de figuras zoomorfas o se señalan acciones imitativas de la guerra a través del baile; y ésta, -la danza- es un elemento propio del teatro precolombino. Por ello también la designación de rasgos o marcas de un ‘teatro antropológico’ en los ejemplos citados resulta posible, ya que ambas obras contienen en su textualidad aspectos de la vida, hechos históricos, creencias, cultura, mitos y leyendas del pueblo maya. Una a través de las narraciones; y la otra a través de su especificidad escénica.

El Popol Vuh y el *Rabinal Achí*, aunque son obras de géneros disímiles pero pertenecientes a la literatura mayense, ambas permiten al lector conocer la cosmogonía, la creación del mundo, la ritualidad y los sacrificios practicados por los mayas. El *Popol Vuh*, conocido además con el nombre de “*Manuscrito de Chichicastenango*”, “*Biblia Quiché*” y “*Libro Sagrado*” muestra los antiguos mitos de la América Precolombina; desde su creación hasta la descripción de los diversos pueblos que conforman el tronco maya. Su ulterior rescate y traducción se debe al abate Carlos Esteban Brasseur de Bourbourg; quién, siendo párroco del pueblo de San Pablo de Rabinal, situado en Baja Verapaz, descubrió, tradujo y dio a conocer el *Rabinal Achí*; drama-ballet conocido también como *Baile del Tun*.

Referencias

- Barba, Eugenio. (1999). *La Canoa de Papel. Tratado de Antropología Teatral*. Talleres Gráficos CYAN. Buenos Aires.
- Barthes, Roland. (1964). *Ensayos críticos*. Seix Barral. Barcelona.
- Brasseur de Bourboug, Charles. (1972). *El Popol Vuh*. Editorial Universitaria. Guatemala, C.A.
- Cardoza y Aragón, Luis. (1997). *Rabinal Achí*, traducción, prólogo de Francisco Monterde. EDUCA. Costa Rica.
- Carrillo, Norma Natalia. (1988). Vigencia del teatro indígena. *Escenarios de dos mundos. Inventario Teatral de Iberoamérica*, vol. 3, pp.38-40
- Cid Pérez, José y Marti de Cid. (1964). *Teatro Indio Precolombino*. Aguilar, S.A. de Ediciones. Madrid.
- González, Patricia. (1984). El Evangelio y el Teatro. *CONJUNTO*, N°. 61-62, pp. 47-48.
- Marchese, Angelo y Forradellas, Joaquín. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Editorial Ariel, Barcelona.
- Morris, Andrés. (1985). Teatro en Copán. *Revista de Arte*, No. 6, año IV, pp. 88-89.
- Pavise, Patrice. (1983). *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Barcelona.

Nota de Autor

La correspondencia a este artículo debe dirigirse a Lic. Emmanuel Jaen. Departamento de Arte de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. Apdo. 2289.

La Enseñanza y Divulgación de la Historia

Jorge Alberto Amaya
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán

La historia constituye una de las disciplinas más importantes de las Ciencias Sociales, puesto que comprende el estudio del pasado de las sociedades para entender el presente, lo cual permite que a través del estudio del pasado se refuercen la identidad nacional y la conciencia histórica. En el caso de Honduras, muchos autores sostienen que nuestra identidad se encuentra en crisis y debilitada porque los hondureños conocemos muy poco de nuestras raíces históricas. Este ensayo pretende analizar cómo ha evolucionado la enseñanza de la historia en los últimos años en el sistema educativo hondureño y además proponer algunas indicaciones de cómo los profesores pueden divulgar de mejor manera la historia a través de los recursos didácticos modernos.

Palabras clave:

<Enseñanza de la Historia > <Historia nacional >
<Difusión de la información >

A) La enseñanza de la historia.

La historia contribuye a la formación de la conciencia nacional y por ende a reforzar el grado de civilidad e identidad. Por ello, consideramos pertinente comentar que las funciones que cumple la enseñanza de la historia son importantes porque:

- Es necesaria para comprender la realidad que vive el alumno y la alumna, tanto en el nivel de la trayectoria histórica, social y cultural de su comunidad local, de su país y de la comunidad internacional.
- Permite enriquecer el conocimiento y elevar la comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano.
- Ayuda a fortalecer los valores de la identidad nacional.

En los últimos años, la enseñanza de la historia en Honduras tomó un impulso vertiginoso, especialmente en el nivel universitario, pues debemos recordar que entre los años 80 y principios de los 90 había existido un estancamiento. Desde luego, durante la década del 80, periodo en que se impuso en el país la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN) en el gobierno liberal de **Roberto Suazo Córdova** (1982-1986), la nación sirvió como trampolín de la política exterior estadounidense, cuya finalidad consistía en derrocar a la revolución sandinista y paralizar los proyectos revolucionarios de Guatemala y El Salvador. De esa manera, con el apoyo encubierto del régimen y de los militares, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) fue intervenida por la extrema derecha -después de haber estado en manos de la izquierda durante casi toda su época de autonomía- y así asumió la Rectoría **Oswaldo Ramos Soto**, perteneciente a una de las facciones más ultraderechistas del conservador Partido Nacional. La política de “cazabrujismo” se desarrolló sistemáticamente en la UNAH y a partir de entonces, la enseñanza de la historia se eliminó al cancelarse las clases de “Historia de la Cultura” y la de “Realidad Nacional”.

Afortunadamente, con la apertura democrática de los años 90, la UNAH, así como la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) nuevamente han vuelto a ofrecer la asignatura de “Historia de Honduras” como clase general y obligatoria para “todas las carreras”, de tal suerte que en los últimos años, miles de hondureños y hondureñas han tenido la oportunidad de recibir sus clases de historia.

Ese vacío en la formación histórica que han tenido muchos estudiantes universitarios ha generado graves problemas, tanto para los mismos alumnos, como a los profesores. Como se sabe, la enseñanza de la historia atañe a los tres niveles de educación: **primaria, secundaria y universitaria**.

En el nivel primario (I nivel), la enseñanza de la historia es limitada, pues su contenido está comprendido en la clase de Estudios Sociales; lo mismo ocurre en el nivel secundario (II Nivel), en donde los temas de historia también están incorporados en Ciencias Sociales y solamente en el Grado de Bachillerato es que se imparten dos clases de historia: “Historia de la Cultura” e “Historia de Honduras”. De este modo, cuando los alumnos llegan al nivel universitario (III nivel), la base teórica que sustentan es -cuando mucho- deficiente. A pesar de ello, es claramente evidente que la implantación de la clase de “Historia de Honduras” como asignatura obligatoria en las universidades del país ha permitido que muchas personas se hayan adentrado en el conocimiento del pasado y la realidad hondureña, no obstante, existen algunos problemas que todavía dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, entre ellos:

- **El acelerado crecimiento en la matrícula universitaria:** especialmente en la UNAH, lo cual obliga a la masificación de los cursos de historia que se imparten en las aulas de clase, derivando por ende en una formación inadecuada.
- **Los programas de historia han sido elaborados hacia el logro de objetivos (en términos de conducta):** esto convierte a la pedagogía en un adiestramiento que menoscaba otros importantes aspectos del proceso

educativo, por ejemplo el de la formación en valores, la parte psicomotriz, la afectiva etcétera.

- Por otro lado, la construcción del Programa, además de la discusión filosófica, de su marco conceptual, de evidenciar sus posibilidades y limitaciones, implica también **determinar qué hechos históricos se van a tratar en la clase**, cómo se van a abordar y a agotar, qué periodización se va a adoptar o cuáles se requiere elaborar.

En general, a través del tiempo, los docentes de historia -casi sin exceptuar niveles- no han atribuido mayor importancia al Programa, pues lo común ha sido que el profesor se limite a “llenarlo” según las horas que le son asignadas para cumplirlo. De esa forma, consideramos que es aquí en donde se convierte en un imperativo replantear el papel del Programa de los cursos de historia.

Asimismo, los temas planteados para el desarrollo de la cátedra de historia son repetitivos y con pocas excepciones, siguen una misma periodización: Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea para los cursos de Historia Universal y Época Precolombina, Colonial y Republicana para el caso de la Historia de Honduras. Puesto que lo contemporáneo, lo más cercano al estudiante únicamente se aborda en los instantes previos a la finalización de las clases, su estudio es recortado y apenas esbozado.

Igualmente, en la enseñanza de la historia ha imperado el relato descriptivo y narrativo, el cual ha sobre valorado el papel jugado por los “héroes”, lo que ha convertido a nuestra historia en “**maniqueísta**” (los buenos contra los malos, por ejemplo: Lempira contra los españoles, Morazán contra Carrera, Soto contra Medina, los liberales contra los nacionalistas etcétera). Si vemos el enfoque y el contenido de muchos de estos Programas nos queda claro que participan de una visión oficialista, plagada de “buenos” y “malos”, anécdotas, batallas y dictaduras. Evidentemente, esto no es propiamente historia, si por ella entendemos la ciencia que estudia el pasado para entender el presente.

Otro problema grave es la escasez de libros de texto. Por muchos años se acostumbró en las clases de historia a usar -en ausencia de los libros- los llamados materiales guías (fotocopias de varias lecturas) tanto en el nivel secundario como en el universitario. Pese a esa práctica tan generalizada, han sido pocas las iniciativas institucionales en el sentido de apoyar la producción bibliográfica en el campo de la historia y la mayor parte de la creación de libros de texto ha correspondido a esfuerzos individuales de profesores de Ciencias Sociales o de la Carrera de Historia, como por ejemplo Luis Muñoz (QDDG), Guillermo Varela, Oscar Zeñaya, Mario Argueta, Longino Becerra y otros.

Al igual que los Programas, **los libros de texto de historia, en gran medida han aportado una visión parcial del pasado**, y por tanto se hace necesario que las nuevas propuestas de libros en el nivel medio y universitario contengan aspectos temáticos que nos presenten un enfoque más integral del pasado de la sociedad.

Esto significa que deben contener más perspectivas totalizantes, como por ejemplo incluir enfoques de género, desarrollo sostenible, medio ambiente, ética, interculturalidad, democracia pero sobre todos ellos, el componente científico. En ese sentido, una buena noticia en los últimos tiempos ha sido la apertura de un Fondo

Editorial en la UPNFM cuya finalidad es producir materiales y libros de texto, tanto para el mercado local como nacional y regional.

B) La divulgación de la historia.

La didáctica de la historia ha sufrido una profunda transformación durante las últimas décadas. Al igual que otras materias (Ciencias Naturales, Español, Física, Química etcétera), la incorporación de medios audiovisuales, materiales de trabajo histórico en las clases o la misma evolución de las nuevas promociones de profesores, han hecho que, en muchos casos, el desarrollo de las actuales clases de historia se diferencien enormemente con relación a las de hace treinta años.

En efecto, el auge y uso de las computadoras, la televisión, el cine, el retroproyector, el proyector de diapositivas, los mapas y otros medios, han revolucionado el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues ahora podemos variar la típica y tradicional clase de carácter magistral, donde el profesor se limitaba a transmitir al alumno los conocimientos en un monólogo aburrido y tedioso. Así, la incorporación de estos recursos audiovisuales nos posibilitan no solo retroalimentar, complementar e ilustrar los contenidos y temas, sino que también nos permiten realizar una clase más entretenida, amena y participativa, siempre y cuando, el profesor logre articular estos medios con los intereses y capacidades del alumno, además de capacitarse en el uso de tales recursos didácticos.

En el caso de las computadoras, las universidades públicas y privadas, en su mayoría, cuentan con salones o aulas de audiovisuales que pueden ser visitadas por los profesores para brindar sus clases. Con respecto a la clase de "Historia de Honduras", recientemente se publicó en CD ROOM una Enciclopedia con temas de la historia del país¹ mediante la cual se pueden realizar algunas clases o en su defecto investigaciones, exposiciones, conferencias con la utilización de un proyector de multimedia.

Asimismo, muchas empresas editoriales hoy publican sus libros de historia conjuntamente con una versión de CD ROOM, lo que también puede ser aprovechado por los catedráticos.

En cuanto al cine y la televisión, este es un campo que sí ha sido explotado por los historiadores, pues el llamado séptimo arte ha reproducido ampliamente sucesos y personajes históricos a granel.

El conocimiento de muchos acontecimientos históricos se ha masificado precisamente a través de esta vía. Por ejemplo, la Guerra Civil norteamericana quedó plasmada en "*Lo que el viento se llevó*"; la Revolución Mexicana, en "*Gringo Viejo*", basada en la novela homónima de **Carlos Fuentes**; el tema de los desaparecidos políticos de Latinoamérica, en varias películas, entre ellas las argentinas: "*La historia oficial*" y "*La noche de los lápices*".

Específicamente, para la enseñanza de la Historia Universal y de Honduras, hay muchos materiales y películas que se pueden incorporar para ilustrar los temas. Por ejemplo, para el tema de la evolución de la humanidad, se puede presentar la película "*En busca del fuego*", del francés **Jean Jacques Anaud**; para el tema del

¹ Enciclopedia Multimedia, *Honduras: nuestro país*, Tegucigalpa, SIGA Computación.

Descubrimiento de América, hay varias versiones, sin embargo, las dos más recientes son “1492” (protagonizada por **Gerard Depardieu**) y “*Cristóbal Colón: el Descubrimiento*”. Para el contenido sobre el proceso de la Conquista de América, es interesante: “*La misión*”, protagonizada por **Robert de Niro** y **Jeremy Irons** y también la película “*La otra conquista*” entre otras; sobre los procesos revolucionarios en Centroamérica, existe una amplia gama, por ejemplo, “*Sandino*”, del chileno **Miguel Littin**; “*El Salvador*”, del director **Oliver Stone**; “*La canción de Carla*”, de **Kent Loach** o la película nicaragüense “*El espectro de la guerra*”, un testimonio crudo sobre la revolución sandinista y “*Romero*”, protagonizada por el ya fallecido **Raúl Juliá**, que nos recuerda la lucha y posterior asesinato del arzobispo salvadoreño acaecida en 1980.

En Honduras, algunas instituciones como **PRAXIS VIDEO**, el **Ministerio Público**, el **Ministerio de Cultura y las Artes**, el **Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA)** de la UNAH y otras han realizado diversos documentales que pueden ser utilizados en las clases de “Historia de Honduras” como materiales ilustrativos. Para el caso, el Ministerio Público produjo el documental “*La compostura del maíz común de Yamaranguila*” sobre los Lencas, así como un documental sobre los indígenas maya-chortís. El Ministerio de Cultura y las Artes realizó también un documental sobre los Lencas referido a la celebración de los rituales de dicho pueblo denominado “*Los guancascos*”. Anteriormente, el mismo Ministerio había producido un documental sobre algunas ciudades coloniales de Honduras y su arte; entre ellos están: “*Gracias, ecos del pasado*” que trata sobre el arte religioso de la ciudad de Gracias, Lempira y algunos de los pueblos aledaños como La Campa, San Manuel Colohete, Belén Gualcho y otros. También preparó documentales sobre las ciudades de Choluteca y Tegucigalpa.

Con la literatura, es importante señalar que ha sido un medio crucial para la divulgación de la historia, la que se ha valido de muchos géneros literarios para dar a conocer el pasado de la humanidad.

El género biográfico es inmensamente popular, casi el más popular de todos los libros sobre historia y por eso mismo probablemente uno de los que más han influido en esa visión deformada de la misma. Proliferan las colecciones biográficas cuyos títulos nos muestran claramente esta óptica “caudillista” de la historia, que sobre valora la acción del “héroe” sobre los acontecimientos históricos; como por ejemplo: “*Los doce mil grandes de la historia*”, “*Genios y líderes de la historia*”, “*Grandes biografías*”, “*Protagonistas de la civilización*” etcétera. (Gallo, 1987).

Estas colecciones, con todo y el caudal de valiosa información que puedan contener, tienden de manera conciente o no a deformar a la historia. Al biografiar, por ejemplo, a **Cristóbal Colón**, se opaca la labor callada de miles de navegantes o incluso otros coetáneos importantes de **Colón**, como **Magallanes**, **Elcano**, **Vasco da Gama** o **Vespucio**. No dejaremos de mencionar algunos casos de excelentes trabajos biográficos: “*Napoleón*”, de **Eugenio Tarlé**, o las investigaciones de **Isaac Deutscher** sobre **Trosky** y **Stalin**. En relación a Honduras, la mayor parte de la producción biográfica de personajes importantes de la historia como **Morazán**, **Valle**, **Herrera**, **Lindo**, **Soto**, **Bonilla** y otros más está ubicada en la visión de ensalzar o sobredimensionar al “héroe”, por ende, casi todas las biografías de dichos personajes representan simples “apologías” o “diatribas” según sea la posición del biógrafo. No

obstante, hay que rescatar algunos trabajos biográficos sumamente serios, como la biografía sobre **Morazán de Miguel R. Ortega**, titulada: "*Morazán, laurel sin ocaso*", probablemente la mejor biografía escrita acerca del famoso personaje de la Centroamérica posindependentista. También, **Medardo Mejía** publicó un importante trabajo sobre **Juan Lindo**, intitulado: "*Don Juan Lindo: el frente nacional y el anticolonialismo*".

Otro género literario, la novela, también está dentro de los más difundidos y relacionados con la historia. Muchas veces, resulta difícil distinguir cuáles son estrictamente novelas históricas. Algunos títulos célebres son: "*Ivanhoe, el cruzado*", de **Walter Scott**; "*La madre*", de **Máximo Gorky**; "*La guerra y la paz*", de **Tolstoi**, "*El general en su laberinto*", de **García Márquez** etcétera.

En la historia de Latinoamérica, es oportuno mencionar que muchos de los procesos históricos de la región se pueden conocer perfectamente a través de la lectura de estas obras, lo cual constituye una excelente oportunidad para articular los conocimientos entre varias materias distintas. Por ejemplo, las dictaduras se pueden ilustrar con la lectura de obras como: "*El señor Presidente*", de **Miguel Ángel Asturias**, quien se basó en el régimen dictatorial de **Tomás Estrada Cabrera** (1899-1921) en Guatemala o en "*Yo el supremo*", de **Augusto Roa Bastos**, quien retrata la dictadura de **Gaspar de Francia** en Paraguay. Últimamente, ha sido muy polémica la novela "*La fiesta del chivo*", de **Mario Vargas Llosa**, que caricaturiza la dictadura de **Rafael Leonidas Trujillo** en la República Dominicana.

Los procesos revolucionarios de la región, también han sido muy novelados. La revolución mexicana, por ejemplo, a través de **Mariano Azuela**, con "*Los de abajo*". La revolución nicaragüense es retratada por **Omar Cabezas** con su famoso relato: "*La montaña es algo más que una inmensa estepa verde*".

Las luchas agrarias de la historia latinoamericanas se pueden apreciar en obras como: "*Huasipungo*", del ecuatoriano **Jorge Icaza**, quien denuncia la explotación de los indígenas y campesinos de su país, o por el mexicano **Juan Rulfo** en "*El llano en llamas*".

La presencia de las compañías transnacionales y la injerencia del imperialismo estadounidense en los sistemas políticos latinoamericanos se puede revisar en novelas como "*Mamita Yunay*", del costarricense **Carlos Luis Fallas** y en "*Prisión verde*", del hondureño **Ramón Amaya Amador**, quienes describen la explotación de las compañías bananeras en territorio centroamericano.

Es evidente que con las novelas históricas se puede mentir o exagerar, pero también, una buena novela histórica, por las características del género -ubicar individuos en el todo social- nos ayuda mucho a entender la época que nos interesa.

En Honduras, debemos agregar que más que la novela histórica, ha sido el cuento el género literario que más ha transitado y bordeado los caminos del pasado del país, quizás porque éste sea un género más difundido que la novela. Algunos pasajes históricos importantes de la nación, como por ejemplo la guerra con El Salvador en 1969, quedó plasmada en el famosísimo cuento de **Eduardo Barh**, "*El cuento de la guerra*". La crisis política de Centroamérica durante los años 80 fue recreada por **Horacio Castellanos Moya** en "*Qué signo es usted niña Bertha*", quien esboza las interioridades de la guerra civil en El Salvador o por **Jorge Luis Oviedo** en obras como: "*La muerte más aplaudida*" o en "*Como mi general no hay dos*", que son

consideradas por diferentes críticos literarios como cuentos largos o novelas cortas según sean los criterios de los analistas. Sea cual sea el caso, lo importante es que dichas obras son un reflejo de las luchas políticas que se desataron en la región en los aciagos años de los 80.

De igual manera, con la poesía, podemos afirmar que la historia ha tenido un nexo indisoluble. Uno de los poetas más leídos en Latinoamérica y en el mundo entero, **Pablo Neruda**, en su poemario "*Canto General*", pasa revista de los procesos más significativos de la historia latinoamericana, desde la grandeza de los imperios prehispánicos hasta las crisis políticas del siglo XX.

En nuestro país, algunos poetas han producido varias obras en donde se mezcla el verso con los pasajes históricos del pasado. Uno de ellos es **José González**, quien con su obra "*Poemas del Cariato*", describe el autoritarismo de la dictadura de Tiburcio Carías Andino. También **Roberto Sosa**, en "*Secreto militar*", proyecta una mirada crítica y mordaz a la cadena de dictadores latinoamericanos del siglo XX como **Somoza**, **Strossner** o **Duvalier**.

Además de estos géneros literarios, también es oportuno señalar que otras manifestaciones artísticas, como la pintura, la escultura, el grabado, la fotografía y la caricatura han constituido medios expeditos para la divulgación de la historia.

La pintura ha aportado imágenes ricas en interpretaciones para la historia; así tenemos por ejemplo los cuadros de **Francisco Goya** sobre la invasión de los franceses a España en 1808; la obra del muralista **Diego Rivera** sobre la revolución mexicana o el "*Guernica*" de **Pablo Picasso**, que nos proporciona imágenes de la crudeza de la Guerra Civil española.

En Honduras, naturalmente que el personaje a quien los pintores le han dedicado más lienzos es **Francisco Morazán**, algunos de ellos son el de **Zúñiga Figueroa** y más recientemente **Ruiz Matutte**. Otros acontecimientos históricos del país, como la famosa Guerra Civil de 1932 (Conocida como la "Revolta de las traiciones") entre liberales y nacionalistas la conocemos más por la pintura titulada "*Hermano contra hermano*", de **Pablo Zelaya Sierra**.

Con la escultura sucede lo mismo, pues esta ha sido una expresión artística que ha sido usada por diferentes regímenes para desarrollar el culto a los "héroes". De este modo, desde la Reforma Liberal de 1876, cuando el presidente Soto encarga la compra en Francia de la famosa escultura de **Francisco Morazán**, se inició el culto morazánico de manera nacional y hoy podemos asegurar que en los principales parques y plazas de las ciudades más importantes del país, el personaje que más esculturas ostenta es precisamente **Morazán** (Por ejemplo, existen estatuas o bustos de Morazán en: Tegucigalpa, San Pedro Sula, La Ceiba, Santa Rosa de Copán, Amapala, Santa Bárbara, El Progreso, Danlí, Juticalpa etcétera).

Por su parte, la fotografía, sencillamente puede ser considerada como una aportación inmensa a la historia, pues las imágenes captadas por la cámara retratan, de manera fidedigna, el curso de algún acontecimiento histórico determinado.

Referencia

Gallo, Miguel Ángel. (1987). *¿Qué es la historia?* México DF, Ediciones Quinto Sol, Primera edición. p. 162.

Nota de Autor

Este artículo fue elaborado en correspondencia a la preocupación que impera en la enseñanza de la Historia y Divulgación de la misma en nuestro Sistema Educativo como en nuestra Sociedad.

La correspondencia a este artículo debe dirigirse a Dr. Jorge Alberto Amaya, Colonia Kennedy, Bloque 42, Grupo 13, Casa 6. Tegucigalpa, MDC, Honduras. Y por correo electrónico vía internet a jaab2000@tutopia.com

Normativa para Publicación

La Revista PARADIGMA, revista de investigación educativa, es una publicación con más de una década de circulación en nuestro medio educativo, publicación que es realizada por la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

PARADIGMA, nació con la finalidad de formar conciencia sobre la importancia de la difusión científica, de promover la reflexión académica referente al campo educativo, y de ofrecer a los lectores los aportes más significativos de las investigaciones realizadas en materia de educación.

La revista publica los siguientes tipos de artículos:

1. Resultados e informes de investigación educativa: Trabajo en los que se den a conocer los resultados generales o parciales de una investigación institucional o externa.
2. Ensayo y reflexiones: Análisis teórico o reflexiones sobre la práctica educativa y/o problemática de la misma desde una perspectiva económica, epistemológica o sociopedagógica.
3. Reseña: Revisión comentada de un libro o cualquier otro tipo de documento dedicado al tema de la educación.
4. Entrevista: Presentación de los planteamientos centrales/trayectoria de algún académico destacado en el campo de la investigación educativa.
5. Conferencia magistral/ponencias: Texto presentado en algún evento nacional o internacional que se considere de primera línea en un campo de investigación educativa.

Especificaciones que se deben seguir para la edición de artículos en esta publicación.

1. Los autores enviarán dos copias del trabajo a la siguiente dirección: Dirección de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. También será remitido a esta dirección una copia en soporte electrónico (disquete).
2. El texto se entregará impreso con formato Word 2000 o versión inferior en papel blanco tamaño Sobre C5, escritos por una cara y a doble espacio interlineal, con una extensión máxima de 50 páginas, incluyendo texto, cuadros, gráficos, fotografías, mapas, esquemas, de ser el caso.
3. Se debe mantener 2 cm de margen en cada uno de los cuatro lados, el tipo de letra debe ser Garamond tamaño 12. La numeración del documento deberá aparecer en la parte inferior externa de cada página.

4. La primera página debe incluir el título del artículo, el cual deberá tener una extensión máxima de dos renglones. Un resumen del contenido del artículo con una extensión máxima de 250 palabras transcritas a un solo espacio entre líneas.
5. Los artículos se acompañarán de una nota de autor, la cual comprenderá: **Afiliación institucional y/o unidad académica/administrativa** al momento de la realización del estudio (y cualquier cambio a partir de entonces). **Reconocimientos** cuando corresponda, se indican las donaciones u otros apoyos financieros para el estudio, el reconocimiento a los colegas que ayudaron a efectuar el estudio o hicieron críticas al mismo, y cualquier otra circunstancia especial. **Punto de contacto** se refiere a la dirección completa para correspondencia, “La correspondencia a este artículo debe dirigirse a *nombre, cargo, departamento. Institución, dirección, ciudad, país, código postal*. El correo electrónico puede enviarse a *dirección electrónica*”.
6. Si el artículo incluye citas textuales, éstas se incorporarán al texto y no al pie de página. Cuando las citas sean: **cortas** menores de 40 palabras deben incorporarse dentro del texto y encerrarse entre comillas dobles (“...”). Si son **largas** mayores o iguales que 40 deben presentarse en un bloque a espacio y medio interlineal, sin comillas. No utilizar espacio sencillo. Sangrar de 5-7 espacios desde el margen izquierdo todas las líneas del párrafo. En todo caso, proporcionar siempre el autor, el año y la página específica del texto citado o parafraseado, además se debe incluir la referencia completa en la lista de referencias (bibliografía).
7. Citas de referencia en el texto: documentar el trabajo a lo largo del texto citando por autor y fecha los trabajos investigados.
 - a) **Un trabajo por un solo autor:** Se utiliza el método de cita autor-fecha; es decir el apellido del autor (sin incluir sufijos como Jr.) y el año de publicación, los cuales se insertan dentro del texto en el lugar apropiado.

Ej. * Rogers (1994) comparó los tiempos de reacción...

* En un reciente estudio de los tiempos de reacción (Rogers, 1994) ...
 - b) **Un trabajo por múltiples autores:**

⇒ Cuando sean dos autores hay que citar ambos nombres cada vez que se presente la referencia dentro del texto.

⇒ Cuando sean tres, cuatro o cinco autores hay que citar a todos los autores la primera vez que se presente la referencia; en citas subsecuentes, se incluye únicamente el apellido del primer autor, seguido de “et al.” (sin subrayar y con un punto después de “al”) y el año, si se trata de la primera cita de la referencia dentro de un párrafo.

Ej.

 - Wasserstein, Zappulla, Rosen, Gerstman y Rock (1994) hallaron que... [primera cita en el texto]

- Wasserstein et al. (1994) encontraron que ...
[primera cita subsecuente por párrafo de allí en adelante]
- Wasserstein et al. Encontraron que [omite el año en las citas subsecuentes después de la primera cita dentro de un párrafo]

⇒ Cuando sean seis o más autores: se cita únicamente el apellido del primero de ellos, seguido por “et al.” y el año para la primera cita y también para las subsecuentes.

c) Grupo como autores: los nombres de grupos que funcionan como autores (e.g. corporaciones, asociaciones, instituciones gubernamentales y grupos de estudio) por lo común se escriben completos cada vez que aparecen citados en el texto si el nombre es corto o si la abreviatura no resulta fácilmente entendible. Si el nombre es extenso y laborioso de manejar o si la abreviatura es conocida o fácilmente entendible se puede abreviar el nombre a partir de la segunda cita. Acompañado con el año de la publicación.

8. Los trabajos deberán ir acompañados de la lista de referencias correspondiente. La lista de referencia son las fuentes que se utilizaron en la investigación y preparación del artículo, deben incluirse TODOS los trabajos que han sido citados/referidos realmente y SOLO los que han sido citados. Los elementos que debe contener una referencia son: nombres del autor(es), año de publicación, título y datos de publicación. Sin embargo existen variaciones al respecto. [consultar secciones 3.110-3.117 del Manual de Estilos de Publicaciones de la APA, pp. 220-227]

Formas Generales de referencias:

Publicaciones periódicas: son aquellas que se publican sobre una base de regularidad: diarios, revistas, boletines ilustrados y otros semejantes.

Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista científica*. xx, xxx-xxx.

Publicaciones no periódicas: son aquellas que se publican por separado: libros, informes, folleto, ciertas monografías, manuales y medios audiovisuales.

Autor, A. A. (año de publicación). *Título del trabajo*. Localidad: Editorial.

(para una parte de una publicación no periódica (e.g., el capítulo de un libro)

Autor, A. A. & Autor, B. B. (año de publicación). Título del capítulo. En Editor A., Editor B. & Editor C. (Eds.), *Título del trabajo* (pp. xxx-xxx). Localidad: Editorial.

Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Dirección de Investigación

Boulevard Miraflores, Tegucigalpa Honduras. Centro América

Teléfono (504)239-8037 ext. 114

Apartado Postal 2534

investigacion@upnfm.edu.hn

Número suelto en Honduras L.50.00 en el extranjero \$10.00

Nombre: _____

Dirección: _____

País _____ Estado _____

Ciudad _____ Apartado Postal _____

Teléfono : _____ Correo Electrónico _____

Se Acepta Canje

Revista de la Universidad

***Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Tegucigalpa, Honduras***

Publicación trimestral dedicada a la cultura.

Número suelto en Honduras Lps. 65.00 en el extranjero \$10.00

**Suscripción anual en Honduras Lps. 280.00 En América \$ 30.00 USA.
En Europa \$ 40.00 USA.**

CANCELAR CON CHEQUE A NOMBRE DE

Fondo Editorial UPNFM

Boulevard Miraflores, Tegucigalpa, Honduras

Teléfono (504) 235-8702 Fax (504) 231-1257

Nombre _____

Dirección _____

Ciudad _____ Estado _____

Código Postal _____ País _____

Teléfono, Fax o E-mail _____

Se acepta canje



Colección Textos

- **Lecturas de Pedagogía. Antología**
Marta Ondina Hernández
Alma Ramos, Suyapa Padilla,
Marta Álvarez Cáliz, Liliana
Bustamante de Fiallos.
- **Lecturas de Sociología**
Marcio Bulnes
- **Filosofía. Antología de textos clásicos**
Renán Rápalo, Oscar Soriano
- **Historia de Honduras. Antología**
Oscar Zelaya Garay
- **45 años de aporte a la educación nacional de Honduras**
Dirección de Investigación UPNFM
- **La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula**
Silvia Ayala Rubio
- **Colonia, independencia y reforma**
Rolando Sierra Fonseca
- **Reformas educativas en Honduras desde 1990**
Ramón Salgado y Rogers Soleno
- **Diccionario de términos de escritura dudosa**
Fernando Carr Parúas y Moralinda del Valle
- **Geodidáctica. Antología**
Pedro A. Hernández Herrera
- **Filosofía de la educación**
Claudio Perdomo
- **Introducción al estudio de la historia**
Jorge Alberto Amaya
- **Educación Física, recreación y deportes**
Clóvis Morales Chávez
- **Español**
Ena Ondina Benites
- **Literatura universal 1 y 2**
- **Literatura española 1 y 2**
- **Literatura hispanoamericana 1 y 2**



Poesía

- **El encantado vino del otoño**
Pompeyo del Valle
- **Poesía escogida**
Roberto Fernández Retamar
- **Tallar en nubes**
José Martí



Colección Arte

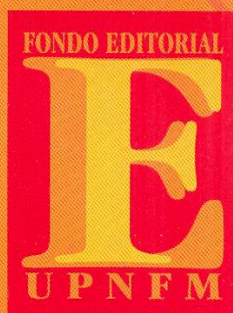
- **Retratos de escritores hondureños**
Mario Castillo



Fondo Editorial

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Tegucigalpa, Honduras, C.A.
Tel. 239-8037, 239-0490 Fax: 231-1257
Apdo. Postal 3394

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD



PEDIDOS Y SUSCRIPCIONES:

CHEQUE A NOMBRE DE

Fondo Editorial UPNFM

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Boulevard Centro América, frente a Plaza Miraflores, Apartado postal 3394, Teléfono 235-5702

Tegucigalpa, Honduras, C.A.

Leer es crecer

PARADIGMA

