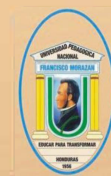




Revista de Investigación
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales



Paradigma

Año 21, No. 35, Junio 2015

Tegucigalpa, Honduras

ISSN: 1817-4221

35

Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Rector

David Orlando Marín López

Vicerrector Académico

Hermes Alduvín Díaz Luna

Vicerrector Administrativo

Jorge Alberto Álvarez Flores

Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Yenny Aminda Eguigure

Vicerrector del CUED

José Darío Cruz

Secretaria General

Celfa Adalís Bueso

Director del INIEES

Ricardo Morales Ulloa

Responsable del presente número de la Revista

Sonia Patricia Guity López

Comité Editorial

Coordinación de Investigación

INIEES

Sistema Editorial Universitario

Contenido

Paginación

Presentación.....	7
Patrones, competencias y desarrollo del pensamiento matemático..... <i>Pastor Umanzor</i>	11
La investigación en los posgrados académicos y profesionalizantes en Honduras..... <i>Edwin Roldán Medina López</i>	33
El dilema formativo en la universidad..... <i>Claudia María Sánchez Hernández</i>	53
La retórica expresivista: ¿Lo bueno del individuo solamente?..... <i>Jenny Margoth Zelaya Matamoros.</i>	65
Legitimación cognitiva de políticas de calidad universitaria a través del proceso de aprendizaje y rendimiento académico..... <i>Sandra E. Rodríguez A.</i>	75
Estructura pra la presentación de artículos y documentos en la Revista de Investigación Educativa PARADIGMA.....	99

Presentación

La Revista Paradigma es la publicación científica por excelencia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) y el único medio en Honduras dedicado exclusivamente a presentar la producción del conocimiento más actual sobre la educación en sus implicaciones más amplias. Los artículos publicados en esta revista son un insumo potencial para fortalecer el debate sobre diversas posiciones teóricas, empíricas y epistemológicas de la educación como objeto de estudio científico; además por este medio aspiramos a consolidar una comunidad científica más activa, más diversa y creadora de respuestas a la gran problemática social de Honduras.

Publicar en revistas científicas afirma la propiedad de los investigadores sobre su creación intelectual y consecuentemente otorga prestigio y reconocimiento académico. Estas serían las razones egoístas para diseminar el conocimiento, pero más allá, existe un meta-objetivo de carácter ético que se basa en la premisa de democratizar la ciencia y hacerla accesible, principalmente a las comunidades vulnerables y socialmente excluidas. Por esta razón tenemos la convicción, que hacer y publicar ciencia en Honduras, es una obligación moral que como dijo Bertold Brecht debería enfocarse en aliviar la miseria de la existencia humana.

Para lograr una difusión más amplia, a partir de este número, Paradigma apuesta por los medios electrónicos y por prácticas y formatos que intentan convertirla en una publicación a la altura de las mejores de su género. Estamos caminando con paso firme a la indexación y en consecuencia a la internacionalización, de hecho hemos roto la barrera de la lengua española al aceptar artículos en inglés y portugués.

En este número 35 publicamos el esfuerzo de seis investigadores de la UPNFM, cuyos trabajos por contenido y métodos representan una rica diversidad. El primer artículo escrito por Pastor Umanzor, penetra en las posibilidades del desarrollo del pensamiento matemático y utilizando como método la teoría fundada (grounded theory) explora los conceptos de comprensión, razonamiento, aprendizaje y cognición el estudio concluye que los estudiantes del CURSPS- UPNFM pueden aprender y aprender a enseñar matemáticas si los procesos formativos son pertinentes y se orientan con tal propósito.

En el segundo artículo, Edwin Medina discute las diferencias conceptuales y concretas que existen entre posgrados académicos y profesionalizantes. Este trabajo argumenta que la educación superior en Honduras no reconoce estas diferencias, por lo cual la investigación científica en el posgrado acaba por asumir las pautas del modelo académico, con la consecuente debilidad en el sentido de no formar bien ni en el campo profesional ni en el académico. A partir de su investigación, el autor propone profundizar en las implicaciones que tienen ambos trayectos formativos y desarrollar programas de posgrado que tomen en cuenta los propósitos particulares de cada modalidad.

Muy a tono con nuestra visión humanizadora de la investigación científica, Claudia Sánchez reivindica a la educación como un proceso de formación de la persona. En el tercer artículo, sus reflexiones resaltan las contribuciones que puede hacer la universidad para la formación integral de la persona en un mundo donde las reformas universitarias tienden a ser más homogenizantes y a enfatizar el carácter instrumental de la educación. Sánchez concluye en que una educación universitaria que no considere la dimensión axiológica puede vaciarse de sentido y por tal razón lo académico ha de ser el eje de una acción integral cuyo único fin sería el reconocimiento de la dignidad humana.

En el cuarto artículo de esta revista, Jenny Zelaya reflexiona sobre sus experiencias como docente de lenguas en la UPNFM y las dificultades que tienen los estudiantes para producir textos escritos. Resalta que escribir no es un proceso simple y que en ocasiones ni

siquiera es guiado correctamente por los docentes incluso con métodos que ellos mismos experimentaron en su formación y que no funcionaron. La propuesta de cambio aquí, se basa en la retórica expresivista que como dice la propia autora “Les ofrece una oportunidad a los estudiantes para ser ellos mismos, a experimentar la escritura en diferentes formas, a compartir lo que piensan, a encarar el miedo a ser corregidos, a tratar diferentes formas de organizar las ideas, a ser creativos, a estar enfocados, pero sobre todo, a creer que pueden aprender a escribir”.

El quinto artículo, de la autoría de Sandra Rodríguez, analiza la diversidad de procesos de aprendizaje que adoptan los estudiantes y que no siempre generan rendimientos académicos altos. En esta línea resalta las contradicciones existentes entre este tipo de situaciones y el mercadeo de las universidades como instituciones de calidad. El objetivo de esta investigación es explicar las relaciones entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico para generar estrategias que impacte favorablemente en el primero. Rodríguez señala que los procesos de aprendizaje tienen efectos considerables en el rendimiento académico y que las intervenciones pertinentes en este ámbito pueden provocar cambios de comportamiento en los estudiantes más acordes con la imagen de calidad que las universidades intentan proyectar.

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

Comité Editorial

Patrones, competencias y desarrollo del pensamiento matemático

Patterns, skills and development of mathematical thinking

Pastor Umanzor

*Docente de Ciencias Matemáticas en e I CURSPS-UPNFM
pastoru2001@yahoo.com, pastor.umanzor@gmail.com*

Resumen

Este estudio supone que el desarrollo del pensamiento matemático es la condición de entrada y salida en el aprender matemáticas desde patrones matemáticos que derivan competencias matemáticas (comprensión, razonamiento, aprendizaje y cognición). Y es la oportunidad de aprender a enseñar para enseñar a aprender matemáticas. Estos conceptos le dan sentido a esta investigación, especialmente porque se desarrolla con la modalidad de la investigación cualitativa: la teoría fundamentada (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Los resultados orientan a pensar que los estudiantes entrevistados – del curso de matemática general del primer período del 2014 del CURSPS-UPNFM- son respetuosos en el aprender matemáticas, independientemente del uso de los patrones matemáticos y de las competencias matemáticas pero que revelan una oportunidad de aprender matemáticas y enseñar matemáticas si se les conduce a ese propósito.

Palabras clave: patrones, competencias, pensamiento matemático, aprender a enseñar, enseñar a aprender, enseñar matemáticas.

Abstrac

Into this study the development of mathematical thinking is considered as the main condition of input and output in math learning from math patterns that generates math skills (comprehension, reasoning, learning and cognition). It is an opportunity of learning to teach how teaching to learn math. These concepts give meaning to this research, especially due it is developed with the method of qualitative research: grounded theory (Trinidad, Carrero and Soriano, 2006). The results suggest that students interviewed –from general mathematics course of the first period of 2014 to the CURSPS-UPNFM- are respectful into math learning, independently of the use of math patterns and skills, it which expose an opportunity to learn and to teach math into this purpose.

Keywords: math patterns, math skills, math thinking, learning to teach, teaching to learn, teach math

Introducción

Este estudio representa una oportunidad de información para que profesores y estudiantes puedan reflexionar alrededor de la formación de profesores de matemáticas, pues en el primer período del 2014 inicia un curso específico de matemática general y al que se le puede dar seguimiento mediante la identificación de patrones matemáticos desde los que haya un acercamiento a competencias matemáticas que determinan el desarrollo del pensamiento matemático de seis estudiantes. Esto ayuda a redimensionar la formación de docentes en la enseñanza de las matemáticas.

El objeto de estudio

En la experiencia profesional del suscrito, desde 1999 en San Pedro Sula, en la enseñanza de los cursos: Métodos y Técnicas de Investigación Educativa, Metodología de Investigación Cuantitativa, Metodología de Investigación Cualitativa, Seminarios de Investigación I y II, Didáctica de las Matemáticas, Diseño y Desarrollo Curricular, Evaluación; Matemáticas, Pre-cálculo, Álgebra, Geometría, y Vectores y Matrices, como aporte en la formación de docentes de matemáticas y otras áreas, no se visibilizan en los estudiantes de la carrera de matemáticas conceptos claros sobre el pensamiento matemático venidos del aprender matemáticas en los niveles precedentes.

El problema: ¿Qué patrones y competencias están presentes en el pensamiento matemático de los estudiantes que ingresaron al CURSPS-UPNFM en febrero del 2014, a la carrera de matemáticas?

Los objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprender cómo los patrones y competencias están presentes en el pensamiento matemático de los estudiantes que ingresaron al CURSPS-UPNFM en febrero del 2014, a la Carrera de Matemáticas.

Objetivos específicos

1. Entender las creencias de los estudiantes respecto del ser profesores de matemáticas.
2. Interpretar las tendencias de los patrones simbólicos, numéricos y geométricos entre los estudiantes de la cohorte del año 2014.
3. Categorizar las competencias matemáticas de los estudiantes: comprensión, razonamiento, aprendizaje y cognición asociados con el pensamiento matemático.
4. Establecer los alcances del pensamiento matemático de los

estudiantes.

5. Construir una teoría que fundamente el proceso de aprender matemáticas a partir de los patrones matemáticos de los estudiantes evaluados que pasa por las competencias y muestran un desarrollo claro del pensamiento matemático.

Métodos y Materiales

La investigación ha sido perfilada desde la teoría fundamentada (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) porque es una modalidad de investigación cualitativa que permite la construcción de una nueva teoría a partir de la recolección de datos en bruto, mismos que se organizan con el propósito de establecer la información que da sentido de respuesta a una situación particular, que interpretada produce un determinado conocimiento.

El diseño de la investigación

Este estudio se inició con la identificación de patrones matemáticos: simbólicos, numéricos, y geométricos en función de una prueba con tres ejercicios a fin de establecer las competencias matemáticas: comprensión, razonamiento, aprendizaje y cognición, que ayudarán a interpretar el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes en función de la teoría fundamentada.

La teoría fundamentada puede definirse como “una aproximación que propone un método de análisis, que implica la utilización de un conjunto de técnicas sistemáticamente aplicadas” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 16). Con esta definición puede entenderse que su finalidad es la emergencia de una teoría procesada de manera inductiva y sobre un área del conocimiento específico. Se busca generar y hacer emerger un conocimiento del campo de estudio, mismo que debe estar fundamentado en lo sustantivo del campo y desarrollarse inductivamente.

Esta investigación se desarrolló considerando tres fases: la delimitación del objeto de estudio, la realización del trabajo de campo y la triangulación teórica como técnica de análisis. En la primera fase se hizo una definición del marco conceptual y las cuestiones a abordar en la investigación. En la segunda, se elaboró una prueba con tres ejercicios orientados a mostrar la emergencia de patrones matemáticos; luego, después de aplicada la prueba y revisar los resultados, se seleccionó un grupo de seis estudiantes (con respuesta en los extremos: bueno, más o menos bueno y deficiente), para establecer las tendencias de los patrones matemáticos.

Cada estudiante se entrevistó por separado con la idea de no contaminar las respuestas y asegurar la saturación de los conceptos, según la definición del muestreo teórico. Cada entrevista fue transcrita por el investigador para asegurar sistematicidad en la determinación de las tendencias de los patrones y las competencias matemáticas que le darían sentido al desarrollo del pensamiento matemático expresado.

La tercera fase fue el momento de la construcción de la teoría resultante en la investigación a partir de los datos recolectados en el campo con base en las categorías, subcategorías y códigos. Se hicieron las respectivas y sucesivas comparaciones entre los patrones, las competencias matemáticas expresadas por los estudiantes, tanto en la resolución de ejercicios como en la entrevista, para darle sentido al pensamiento matemático expresado por ellos.

En esta fase se consideraron el desarrollo de tres perspectivas (siguiendo los alcances de la investigación en la teoría fundamentada): una analítica, referida al análisis de los discursos de los estudiantes y una codificación selectiva; una interpretativa, relacionada con la detección de la categoría central y el proceso de construcción de conocimientos por los estudiantes, la integración teórica generada de los datos en bruto y sistematizada en una teoría emergente en comparación con la teoría formal. Por último, la redacción del informe preliminar, para su devolución y después se construyó el informe final.

Categorías de análisis

El estudio asume como categorías de análisis a los seis estudiantes, a quienes se les consultó sobre los alcances del desarrollo de su pensamiento matemático (categoría central) desde la resolución de ejercicios con base en patrones matemáticos (subcategoría base) de los que se derivaron las competencias matemáticas específicas (subcategoría intermedia).

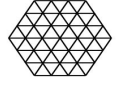
Participantes

La Sección Académica de Matemáticas del CURSPS-UPNFM decidió tomar un primer curso de matemáticas general con inicio en el primer período del 2014 hasta finales del 2017, como un curso especial en la Carrera, para garantizar diferencias en la formación de profesores de matemáticas. El curso se organizó con 54 estudiantes pero la prueba se aplicó a 44, para seleccionar 6 de ellos. Por tanto, los resultados del estudio se basan en esos seis estudiantes entrevistados y codificados como: estudiantes E1, E3, E4, E5, E20 y E29.

Instrumentos de recolección de datos:

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron dos instrumentos: una prueba de conocimientos matemáticos de los estudiantes basada en patrones matemáticos (simbólicos, numéricos y geométricos). Y una guía de entrevista relacionada con los objetivos de la investigación. Los ejercicios fueron:

Tabla 1: La prueba consta de tres ejercicios

1) Siguiendo el patrón de las 3 primeras figuras, ¿Cuántos triángulos pequeños aparecerán en la sexta figura?   
2) Decimos que un número es ascendente si cada una de sus cifras de la derecha es mayor que la de su izquierda ¿Cuántos números ascendentes hay entre 4000 y 5000?

- 3) Las aristas de un cubo de madera miden 3 cm cada una. Dos de sus caras opuestas se pintan de rojo y las otras cuatro se pintan de azul. El cubo se pica en 27 cubitos iguales de 1 de volumen. Determine:
¿Cuántos de esos cubitos tienen tres de sus caras pintadas?
¿Cuántos tendrán dos caras pintadas?
¿Cuántas tendrán una sola cara pintada?

Fuente: Construcción propia.

Con el primer ejercicio se pretendía que los estudiantes pudieran identificar los patrones 6 y el cuadrado de los 6 primeros dígitos, de manera que reflejaran lo simbólico, lo numérico y lo geométrico al mismo tiempo. Con el segundo, se esperaba que mostraran un acercamiento al concepto combinación sin repetición. Con el tercero, se esperaba que los estudiantes pudieran contar las caras pintadas o no del cubo “Rubik”.

Se escogieron estos ejercicios porque se buscaba la emersión de las preguntas que direccionaran la investigación: ¿Qué experiencias tenían los estudiantes para la identificación de patrones matemáticos? ¿Desde qué lógicas los estudiantes responden a las pruebas? ¿Cómo operan los estudiantes la solución a determinados problemas? ¿Cómo las operatorias reflejan sistematicidad en las respuestas a las preguntas?, ¿Cómo la resolución de los problemas se ajusta a la interpretación de las competencias matemáticas como comprensión, razonamiento, aprendizaje y cognición? Y ¿cómo estructuran un pensamiento matemático propio de los problemas planteados?

Técnicas de análisis de datos

La misma modalidad de investigación teoría fundamentada define un método de análisis comparativo constante, para la construcción de una nueva teoría emergente. En tal caso, las técnicas de análisis se asociaron al uso de estrategias desarrolladas por los estudiantes en la solución de los ejercicios y explicadas en las entrevistas; en función de ellas se crearon matrices que permitieran comparar los patrones identificados en sus respuestas, su interpretación y establecer, a partir de la rúbrica

expresada en las instrucciones, la comprensión del fenómeno en estudio: el desarrollo de su pensamiento matemático.

Discusión Teórica

Esta investigación ofrece espacios para revelar las potencialidades de los estudiantes entrevistados respecto de aprender matemáticas y ser docentes, considerando que es un grupo especial que se familiarizará con el problema, la búsqueda de estrategias, la aplicación de una y su verificación, tal como lo definió Polya (1987).

Cada estudiante, desde su lógica, se muestra comprometido con aprender matemáticas y ser profesor de matemáticas, por tanto, espera que en el desarrollo de las clases de matemáticas haya un acercamiento a la construcción de conocimientos sustantivos, sintácticos y sobre todo didácticos en el CURSPS-UPNFM. Es una aspiración válida. Ahora, quedan preguntas por contestar: ¿Qué se hará en la Carrera de Matemáticas para satisfacer esas inquietudes profesionales de estos estudiantes? ¿Cuáles serán los cambios en la enseñanza y la evaluación en competencias? Si el enfoque que se desarrolla en el CURSPS-UPNFM es el de la formación basada en competencias: ¿Cómo se reflejará en el aula esa condicionante? ¿Qué diferencias hay con la evaluación por competencias?

Patrones matemáticos

El sentir y pensar de los estudiantes entrevistados está conectado con el aprender matemáticas a partir de la identificación de patrones matemáticos, las competencias matemáticas y el desarrollo del pensamiento matemático, que es una discusión planteada en el mundo expresada en qué fundamentos matemáticos se deben enseñar y cómo enseñarlos. También, sobre el equilibrio de las prioridades de los diferentes temas. Estas discusiones entre matemáticos ayudan a fortalecer los cambios que deben darse en la sociedad, en la tecnología, en las escuelas considerando el pensamiento matemático del próximo siglo. Siguiendo a Steen (2004: 15): “Los humanos utilizan el lenguaje

de la matemática para describir patrones”.

Estar al servicio de la humanidad implica, también, que el profesor de matemática sea capaz de transformar el saber sabio en el saber a enseñar (Chevallard, 2000) en el ámbito familiar, la educación prebásica, básica, media y superior. Según Senechal (2004: 149): “Los patrones son evidentes en la simple repetición de un sonido, de un movimiento o de una figura geométrica”. Esto dice que los patrones son un elemento importante en la enseñanza de las matemáticas, por tanto, en la formación de profesores de matemáticas.

Competencias matemáticas

Esto sugiere una pregunta: ¿cómo aprendió a enseñar el profesor y cómo enseña matemáticas? Pregunta que aún hay que buscarla en la investigación en educación matemática, en la didáctica de las matemáticas, y en la transposición didáctica en las aulas, especialmente porque se asume que los profesores saben matemáticas pero falta saber cómo hacen para transformar los contenidos matemáticos que sean enseñables y que traigan como consecuencia el aprendizaje de leyes, normas reglas, principios de las matemáticas y no solamente la operatoria, es decir, el desarrollo del pensamiento matemático.

En tal virtud, se supone que el desarrollo de las competencias matemáticas pasa por la estructuración de la comprensión de lo leído, el desarrollo de un razonamiento lógico que contribuya a un aprendizaje general y específico de las ciencias matemáticas, porque siguiendo a Nagusia (2014: 10): “Las matemáticas son un conjunto de saberes y de prácticas asociados, en una primera aproximación, al uso reflexivo de los números y de las formas, y de los lenguajes que se van progresivamente completando hasta constituir un modo valioso de analizar situaciones variadas”.

Si este es el valor de las matemáticas, las competencias matemáticas asumen un papel protagónico en la construcción del pensamiento matemático. Siguiendo a Nagusia (2014: 12): “La competencia

matemática consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático,...". El desarrollo de la competencia matemática supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático.

Pensamiento matemático

No existe una clara definición de pensamiento matemático pero se infiere de lo que los psicólogos llaman pensamiento. Castro Martínez (1993: 29) citando a Meyer (1986) parte de tres ideas sobre el concepto: 1) el pensamiento es cognitivo, 2) establece un conjunto de operaciones sobre el conocimiento, 3) es dirigido y tiene como resultado la resolución de problemas.

En dirección a la construcción del pensamiento matemático existen aristas que ayudan a configurar una propuesta de precisión en el siguiente sentido, considerando la propuesta de Cantoral (2002: 3) "el pensamiento matemático incluye, por un lado, pensamiento sobre tópicos matemáticos y, por otro, procesos del pensamiento avanzados, como abstracción, justificación, visualización, estimación o razonamiento mediante hipótesis". Por tanto, los profesores de matemáticas estarían haciendo un bien a la humanidad si en el proceso de formación de docentes, los estudiantes logran desarrollar el pensamiento matemático.

El pensamiento matemático y el aprender a enseñar

Si la idea del desarrollo del pensamiento matemático es reciente y requiere mucha investigación, entonces, se esperaría que su relación con el aprender a enseñar para enseñar a aprender matemáticas sea mucho más nueva. Siguiendo a Cantoral (2002: 7): "Nuestro objetivo es explorar el sentido que tiene el desarrollo del pensamiento matemático entre los estudiantes en el transcurso de la enseñanza".

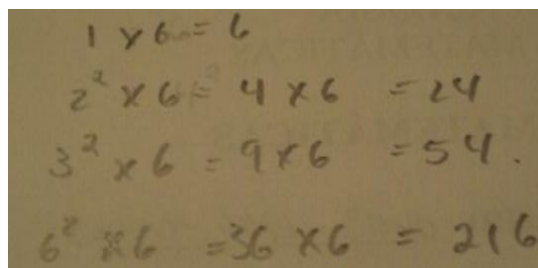
Es la oportunidad de construcción de una nueva imagen en el ideario de un profesor que está dispuesto a aprender a desaprender todo aquello que implica un compromiso con el cambio para mejorar, mejorar el vestir, la paciencia, la sapiencia, el ser docente que forma docentes; actividades que lo harán toda su vida.

Resultados

En este apartado se incluyen los resultados del trabajo de campo y la interpretación que de él emerge. Las instrucciones eran la rúbrica que ayudara en la resolución de los problemas, así: “Instrucciones: Resuelva cada ejercicio detallando los datos que se le dan y lo que le piden; exprese una estrategia que usted utilizaría para resolver cada ejercicio; ejecute la estrategia identificada y verifique su resultado. Al final explique cómo encontró el resultado”.

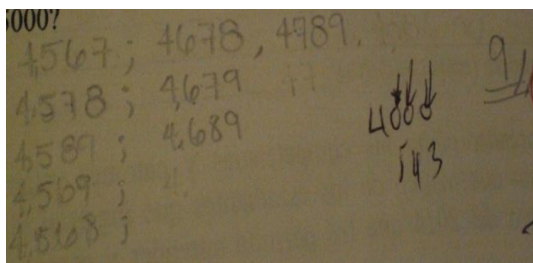
En lo que sigue, se presentan tres ejemplos, uno por ejercicio, de un mismo estudiante –el que los desarrolló casi completamente-, como ejemplo de las estrategias utilizadas en la resolución de cada problema. Falta espacio para ubicar todas las estrategias utilizadas por los seis estudiantes de la muestra, sin embargo, se toman sus explicaciones como la información confirmada en la investigación. Estos ejemplos son del Estudiante E29.

Ejercicio 1



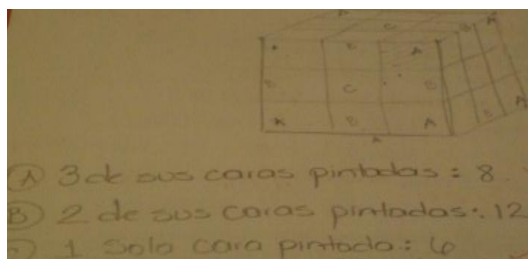
Handwritten calculations for Exercise 1:

$$\begin{aligned}1 \times 6 &= 6 \\2^2 \times 6 &= 4 \times 6 = 24 \\3^2 \times 6 &= 9 \times 6 = 54 \\6^2 \times 6 &= 36 \times 6 = 216\end{aligned}$$



Ejercicio 2

Ejercicio 3



Una mirada rápida a las estrategias utilizadas por este estudiante a cada ejercicio indica que: en el ejercicio 1 tenía clara la idea del patrón numérico específico; en el ejercicio 2 pudo identificar nueve números que ayudaron en la identificación del patrón, pero no lo logró. En el ejercicio 3 identificó la cantidad de caras pintadas pero no la no pintada. En todo caso, este estudiante tiene un pensamiento claro, fue el mejor resultado de los seis.

Esta perspectiva de la resolución de los problemas propuestos hace suponer que es posible un encuentro con patrones matemáticos, competencias matemáticas y desarrollo del pensamiento matemático en los tres ejercicios y en cada una de las respuestas de los seis estudiantes entrevistados, que es lo que se muestra en los siguientes testimonios:

Identificación de patrones matemáticos y la derivación de las competencias:

A continuación se presentan los testimonios de los estudiantes entrevistados desde los cuales se identifican los patrones matemáticos.

Luego, las competencias matemáticas derivadas de los patrones identificados.

Matriz: Comparación de los ejercicios con los estudiantes en su discurso para la identificación de patrones

EJERCICIOS ESTUDIANTES	1	2	3
E1	“de allí yo me imaginé que poco a poco iba ir partiendo la pizza en más pedazos y después lo que hice fue dibujar una recta numérica y puse los pedazos de la primera pizza,...”.	“Este ejercicio sé que no lo hice bien, verdad”.	“la verdad es que me centralicé tanto en el primer ejercicio”.
E3	“Tenemos esta figura y tiene 6 triángulos, aquí aumentó el tamaño de la siguiente figura, entonces cada triángulo se dividió en 4;..., entonces $6 \times 4 = 24$ ”.	“yo entendía que me pedía el número de la izquierda y yo quedé viendo a la izquierda de 4”.	“no sabía, no estaba segura de cuántos cubitos habían al final”.
E4	“Observé un patrón”. “Ya estaba seguro de mi idea”.	“no le entendí, no tenía ni la más mínima idea”.	“El cubo me sirvió sólo para plantear el problema, entonces, lo hice mental”.
E5	“entonces, mi análisis fue así: el primero tiene 6, sólo está formada por un triángulo; el	“Y lo único que me dio la lógica, que no me salió bien,irme a los números de la izquierda”.	“uno no está preparado para responder de inmediato”.

	segundo, tenemos que está formada por 4 triángulos, tenemos tres abajo y uno arriba;		
E20	“Yo pensaba en esto, verdad, 6 elevado a la 2 era 12”.	“No, no lo entendí”.	“Bueno, yo lo traté de hacer, y bueno lo sumé todo”.
E29	“Porque es el patrón”, “lo primero que hice fue colocar el patrón, y por ende sabía que 3 al cuadrado es 9 x 6 es 54”.	“me está diciendo ascendente y los voy a poner en orden y ese número va aumentando, me imagino que los dígitos van en forma ascendente”.	“Creo que me enfoqué más en el rojo y en el azul”. “Faltó uno, y es el que está en el centro”.

Fuente: Construcción propia

De lo expresado por el estudiante E1 se puede entender que puede resolver un problema matemático si lo dibuja primero como un slide de pizza por la forma triangular y es vista como una estrategia de solución. Hacer este ejercicio significó identificar que “el patrón va a ser 2 siempre” y la base 6, según la figura a la que debería llegar, la sexta. Con ello mostró las competencias esperadas. Pero no ocurrió lo mismo con los otros ejercicios. En consecuencia, no mostró el desarrollo de su pensamiento matemático.

El estudiante E3 informó que “ya lo había hecho en otro ejercicio que era parecido a este”, sólo que aplicado a la “novena figura”. Quiso hacerlo igual y no logró el resultado, entonces no pudo mostrar las competencias esperadas. Tampoco con los otros dos ejercicios. Por tanto, no mostró el desarrollo de su pensamiento matemático.

El estudiante E4 de entrada afirmó haber encontrado un patrón: “Observé un patrón”. Esa era suficiente información para aceptar que

había dominio de las competencias que lo llevaron a un claro pensamiento matemático. No entendió la definición de números ascendentes y si pudo contar las caras pintadas, aunque no la no pintada. Por efecto de haber encontrado los patrones de los ejercicios 1 y 3 se puede aceptar que mostró el desarrollo de su pensamiento matemático.

El estudiante E5 asumió que el patrón es una representación y eso se convierte en una aproximación a la comprensión y al razonamiento como competencias fundamentales en la búsqueda del desarrollo del pensamiento matemático; no dejó en claro haberlo logrado. Igual ocurrió con los otros dos ejercicios. Lo que lo deja fuera del contexto en el desarrollo de su pensamiento matemático.

El estudiante E20 llegó a un resultado correcto pero en función de una operación incorrecta: elevar al cuadrado un valor y luego multiplicarlo por el mismo cuadrado, 6^2 debe ser 36 pero para él era 12. No entendió la definición de números ascendentes. Y tampoco contar las caras pintadas o no del cubo “Rubik”. En consecuencia, no mostró el desarrollo de su pensamiento matemático.

Finalmente, no hay duda que el estudiante E29 tiene claramente definido un pensamiento matemático, pues de entrada identificó el patrón numérico lo que hace visible el dominio que tiene de las competencias matemáticas asociadas y, como consecuencia, un claro pensamiento matemático. Aunque no logró expresar el patrón de los números ascendentes, sí pudo encontrar nueve números de los 10, sin el patrón; pudo, también, contar las caras pintadas aunque no la cara pintada –lo aceptó en la entrevista-. Esto lo ubica como un estudiante que si ha logrado el desarrollo de su pensamiento matemático.

Identificación del pensamiento matemático

Aspectos semejantes

En función de los ejercicios 1 al 3 propuestos, los estudiantes E1, E3, E5 y E20 tenían idea de cómo resolver el primer problema, no así los

otros dos. Estos estudiantes no mostraron un claro dominio en la identificación de los patrones matemáticos, aunque pudieran manifestar ciertas competencias matemáticas como la comprensión y razonamiento pero no las de aprendizaje y cognición, lo que queda claro que les falta un desarrollo del pensamiento matemático. En cambio, los estudiantes E4 y E29 hicieron visible el manejo de los patrones matemáticos que derivan en competencias matemáticas con lo que se garantiza el desarrollo del pensamiento matemático de ambos.

Aspectos diferentes

El estudiante E1 pudo “dibujar una recta numérica”, unas gradas para simular una escalera; además, el uso de los trozos de pizza como lenguaje que muestra un pensamiento matemático claro, sin embargo, no logró entroncar los patrones simbólicos, numéricos y geométricos en el resultado final, en el ejercicio 1, no así en los otros dos problemas. El estudiante E3 dijo “quedé en blanco” y eso es determinante para establecer la no presencia de un patrón matemático, quizás comprende y razona en función de la operatoria matemática pero eso no garantiza el haber logrado desarrollar un claro pensamiento matemático.

El estudiante E4 tenía clara la idea de patrón matemático que derivan en competencias, lo que mostró un claro pensamiento matemático porque dijo “Yo estaba seguro de mi idea”, en el primer y tercer ejercicio, no así en el segundo porque rondó en la explicación. Lo claro es que su seguridad e inseguridad lo posicionan en la frontera de acercarse al desarrollo del pensamiento matemático esperado en la UPNFM.

El estudiante E5 dijo “fui formando cada triángulo”, “sumé los extremos de las columnas formadas y no me dio el resultado” pero en ningún caso obtuvo los resultados esperados. El estudiante E20 mostró una teoría novedosa porque dijo: “Yo pensaba en esto, verdad, 6 elevado a la 2 era 12”, lo que parece incongruente que se entienda esta expresión numérica $6^1=6$, $6^2=12$, $6^3=18$, $6^4=24$, $6^5=30$ y $6^6=36$, en el primer

ejercicio, aunque el resultado alcanzado era correcto. Pero en los otros dos ejercicios no logró entender ni los números ascendentes ni el conteo como concepto básico en los patrones matemáticos.

El estudiante E29 dijo “lo vi como un patrón”, identificó nueve de los números ascendentes y dibujó las respuestas del tercer ejercicio. Aunque no llegó a las respuestas correctas a los dos últimos ejercicios, es visible considerar que conoce lo que es un patrón matemático, discierne sobre las competencias matemáticas con lo que se puede afirmar ha desarrollado un claro pensamiento matemático.

El pensamiento matemático y el aprender a enseñar

Este apartado se agrega porque se asume como condición básica que el estudiante que ha desarrollado un claro pensamiento matemático, puede aprender a enseñar para enseñar a aprender matemáticas y ser un formador de formadores durante su vida. La perspectiva detrás es que entre los estudiantes entrevistados hay unos que muestran una disposición personal y otro, una tradición familiar.

Disposición personal

- E1: “Decidí estudiar en la UPNFM porque es que me llega por ser maestra”, “entonces quise continuar con mis sueños y la UPNFM se supone me ayudará a cumplirlo”. “No ser una maestra del montón sino una maestra de calidad”. “Me gustan los retos y las matemáticas significan un reto para mí”, “no soy muy buena pero mi intención es llegar”.
- E3: “me falta bastante, porque yo siempre he sido muy nerviosa; al estar en frente de alumnos, pero pienso que sí puedo enseñar”.
- E4: “mi intención no sólo es ser un licenciado de educación media, mis planes es sacar una maestría, para poder trabajar a nivel superior; ¿por qué? Porque a nivel superior puedo contribuir a formar maestros con vocación”.
- E5: “Una porque he decido ser maestra, verdad”. “El poder dar clases a nivel medio y yo aspiro no sólo la licenciatura sino que

seguir a la maestría”.

E20: “quiero ser un maestro de matemáticas, verdad, para transmitir mis conocimientos a otras personas y así tratar de que ellas les gusten más la clase”.

En la visión de estos estudiantes existe una tendencia clara: con dificultades para aprender matemáticas vienen a la universidad a mejorar sus rendimientos académicos porque lo ven como un reto personal y profesional. Lo que esperan es que los profesores universitarios le permitan la construcción de los conocimientos sustantivos, sintácticos y sobre todo didácticos que los posicione donde ellos quieren.

Tradición familiar

E29: “Me gustan las matemáticas, esa es mi área, me gustan las matemáticas, y me ha gustado la docencia, tomar mi tiempo y explicarle a alguien para hacer otra cosa”. “la matemática no sólo es práctica, lleva teoría, lleva lógica”. “vine a la universidad a aprender un poco más”.

Conclusiones

En consideración con los resultados obtenidos se puede concluir que:

1. Las creencias de los estudiantes por ser profesores de matemáticas están asociadas con el interés, dedicación y voluntad a las clases y al estudio, en función de lo que les enseñen los profesores. Esto implica que el docente universitario se percate de las diferencias en el moldeado de este estudiante, para lograr dos objetivos: el aprender matemáticas y aprender a enseñar matemáticas.
2. La identificación de los patrones simbólicos, numéricos y geométricos es posible gracias a la prueba y a la entrevista en profundidad asociada en las que participaron los 6 estudiantes, con el ánimo de establecer las tendencias en los patrones se llega al

acuerdo que predominan los patrones numéricos, como era de esperarse. Ello implica una oportunidad de replantear el siguiente curso, en términos de una asociación en el desarrollo del pensamiento matemático y el de ser profesor de matemáticas.

3. Las competencias matemáticas identificadas en los estudiantes reflejan posibilidades de comprensión y razonamiento de 4 estudiantes, y solamente dos tienen las características que les permite hasta establecer metas a corto, mediano y largo plazo. Esto potencia a estos dos últimos estudiantes para arribar a un desarrollo de un pensamiento matemático sostenido. Ello exige una postura de los profesores más centrada en la ciencia matemática y no en su operatoria ni en lo utilitario de las matemáticas.
4. Los estudiantes entrevistados muestran las competencias: comprensión, razonamiento, aprendizaje y cognición definidas por el CNB, para la educación media, por tanto, se aceptaría que tienen potencialidades para el alcance de un desarrollo sostenido del pensamiento matemático, pero hace falta un trabajo sistemático en los niveles precedentes para aprender y enseñar matemáticas.
5. La identificación de patrones matemáticos (simbólicos, numéricos y geométricos) de manera conjunta en el primer ejercicio es el logro más importante de los estudiantes evaluados y entrevistados. Condición que da lugar al surgimiento de las competencias matemáticas (comprensión, razonamiento, aprendizaje y cognición) que garantiza el alcance de un pensamiento matemático sostenido, que es lo que cubre la tesis de los estudiantes: ser buenos profesores de matemáticas, aunque hayan partido de experiencias negativas previas. Están conscientes que su éxito profesional como profesores de matemáticas que enseñarán matemáticas con la actitud científica de profesores dependerá del enfoque de formación basada en competencias que propugna la UPNFM. Esto tiene como implicaciones, que los profesores de la UPNFM revisen sus concepciones sobre la enseñanza y sus prácticas pedagógicas, para formar docentes que saben enseñar matemáticas.

Recomendaciones

1. Se espera que el docente universitario tome en cuenta que los estudiantes sean parte de un proceso de preparación que los lleve a lograr dos objetivos: el aprender matemáticas y aprender a enseñar matemáticas.
2. Se espera que el docente universitario pueda replantear cada curso en adelante, pues si ya se tiene un grupo de estudiantes de la especialidad, es el momento de ayudarles a aprender matemáticas como ciencia y procurar desarrollar el pensamiento matemático de ellos como la base de su formación como profesor de matemáticas.
3. Se espera que el docente universitario asuma una postura que defina la enseñanza de las matemáticas como ciencia fundamentalmente y ello dé paso a la adopción de una actitud científica, necesaria en la construcción de una sociedad informada.
4. El docente universitario podría asumir la decisión de preguntarse, individual y colectivamente, sobre la posibilidad de enseñar las matemáticas como ciencia, pues así lo exige el proceso de acreditación internacional a la que está expuesta, ahora la carrera de matemáticas.
5. Los profesores de la UPNFM podrían revisar sus concepciones sobre la enseñanza y sus prácticas pedagógicas, para que los estudiantes aprendan matemáticas y aprendan a enseñar matemáticas, a partir de procesos inductivos, deductivos y su combinación, mismos que inicien con la identificación de patrones matemáticos que los lleve a desarrollar competencias matemáticas específicas y les permita a los estudiantes alcanzar un pensamiento matemático claro como la garantía de mejorar la enseñanza de las matemáticas en el país.

Referencias Bibliográficas

Barnett, Ronald (1998). *Los límites de las competencias. La educación superior, el conocimiento y la sociedad*. Editorial Gedisa. España.

Cantoral, Ricardo (2002). *Enseñanza de la Matemática en la Educación Superior*. México: En Revista Sinéctica 19, Cátedra. Disponible en http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores04/019/19%20Ricardo%20Cantoral-Catedra.pdf, consultado el 18/04/14.

Godino, Juan D. (1991). *Hacia una Teoría de la Didáctica de la Matemática*. Madrid: En: A. Gutiérrez (Ed.), Área de Conocimiento: Didáctica de la Matemática (pp. 105-148) Síntesis. Disponible en http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscar/g/materias/materias/didactica/lecturas/tema1.godino_haciatem.pdf, consultado el 04/01/14.

Kilpatrick, Jeremy (1998). *Investigación en educación matemática: su historia y algunos temas de actualidad*. USA: Universidad de Georgia. Disponible en <http://funes.uniandes.edu.co/679/1/KilpatrickEducacion.pdf#page=11>, consultado el 03/01/14.

Nagusia, Berritzegune (2014). *Competencia matemática. Educación Secundaria Obligatoria*. España: Universidades e Investigación. Disponible en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300011c_Pub_BN_Competencia_Mate_ESO_c.pdf, consultado el 18/04/14.

Polya, George (1987). *Cómo plantear y resolver un problema*. Editorial Trillas, México.

Senechal, Marjorie (2004). *Forma*. En Steen, Lynn A. (Editor) (2004). *La enseñanza agradable de las matemáticas*. México: Editorial LIMUSA, Traducción de Rodolfo Piña García.

Steen, Lynn A. (2004). *Patrones*. En Steen, Lynn A. (Editor) (2004). *La enseñanza agradable de las matemáticas*. México: Editorial LIMUSA, Traducción de Rodolfo Piña García.

Trinidad, Antonio; Carrero, Virginia; y, Soriano, Rosa María (2006). *Teoría Fundamentada. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas, Cuadernos Metodológicos, N° 37.

Tobón, Sergio (2000). *La formación basada en competencias*.

La investigación en los posgrados académicos y profesionalizantes en Honduras

Research in academic and professional postgraduate programs in Honduras

Edwin Roldan Medina López
Investigador Residente de Posgrado UPNFM
edwinhts@yahoo.com

Resumen

En Honduras no existe actualmente una diferenciación entre posgrados académicos y profesionalizantes, por lo que la formación que se brinda para el trabajo académico termina considerándose equivalente a la formación para el trabajo profesional y viceversa. Por otro lado, los trabajos de investigación del posgrado académico se transforman en el modelo de investigación a seguir también para los posgrados profesionales. Esto lleva a plantear problemas en la educación de posgrado dado que no se estimula, e incluso se desmotiva, la formulación de propuestas de buena calidad para la formación profesional en aras de una formulación de propuestas con formato académico que en el mejor de los casos inhibe la investigación y en el peor de los casos crea híbridos que no son ni buenos profesionales ni buenos investigadores. Se propone profundizar en esta diferenciación y elaborar a partir del análisis resultante, propuestas de programas de posgrado congruentes con las necesidades y realidades de la formación que se

brinda en el nivel educativo superior, particularmente en el nivel de posgrado que contribuyan al desarrollo del país.

Palabras clave: Investigación/ Programas de posgrado/Tesis/ Metodología de Investigación

Abstrac

In Honduras, currently there is no difference between academic and professional postgraduate programs. That is why the formation given for academic work ends up being considered equivalent to that of the professional work and viceversa. Research work for academic postgraduate programs, on the other hand, becomes the research model to be followed by professional postgraduate programs as well. This leads to problems in the education at the postgraduate level since it does not promote, and even discourages, the making of good quality proposals for professional areas in the pursuit of making proposals with a more academic format, which in the best case scenario inhibits research and in the worst case it creates hybrids that are neither good professionals nor good researchers. The proposal is to dig deeper into this difference and from the resulting analysis, to elaborate postgraduate programs in accordance with the needs and reality of the formation given at the higher educational level, particularly in the postgraduate programs so that they can contribute to the development of the country.

Keywords: Research/Postgraduate programs/ Thesis/Research methodology

Introducción

Los posgrados en Honduras han tenido un incremento exponencial a partir del año 2000 (Amaya, 2014); esto concuerda con la expansión generalizada de los posgrados a nivel mundial que ha sido el instrumento mediante el cual el mundo universitario está respondiendo a las demandas de la era del conocimiento a través de la oferta de

saberes especializados. (Rama, 2007).

Las áreas privilegiadas con la apertura de los posgrados y las que cuentan con mayor número actualmente por área de formación son: salud, educación y ciencias económicas aunque también la oferta incluye áreas como ciencias jurídicas, ciencias sociales, ingenierías, ciencias y letras. En el año 2008 se contaba con 64 programas de posgrado en la UNAH, a la fecha se ofertan 85 diferentes programas con maestrías en áreas novedosas en el país como la especialidad en medicina Legal y forense y la Maestría en Estado y Ciencias Políticas. (UNAH, 2008,2014)

En la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) la situación es muy similar y a partir del año 2000 se ha incrementado el número de maestrías orientadas en su mayoría al área de educación y se cuenta además con dos doctorados en educación.

Al analizar los procesos y requerimientos de graduación en prácticamente todos los programas de posgrado se establece la Tesis de Grado como *conditio sine qua non* para obtener la titulación. La realización de esta tesis implica la elaboración de un trabajo de investigación que independientemente del tipo u orientación del posgrado debe cumplir con los requisitos de un trabajo académico, en detrimento de los posgrados con una orientación profesionalizante.

En el presente trabajo se plantea no solamente la necesidad de diferenciar ambos tipos de posgrado, sino también la necesidad de diferenciar el rol que juega o debería jugar la investigación en cada uno de ellos. El documento se estructura en varios apartados que buscan mostrar que la diferencia entre ambos tipos de posgrado va más allá de una diferencia meramente de nombre. Se parte del origen y situación actual de los posgrados; se propone una diferencia entre un posgrado académico y uno profesionalizante, se analiza el componente de investigación en los planes de estudio actuales, se analiza cómo y que se enseña sobre metodología de investigación, sobre la diferencia en los trabajos finales y la asesoría académica y se plantea además el campo profesional en que se pueden desarrollar ambos tipos de profesionales.

Metodos y materiales

El presente trabajo se desarrolló mediante una investigación desde el enfoque cualitativo de tipo documental y con un alcance argumentativo exploratorio (Montemayor, García y Garza, 2002) basada en fuentes primarias, artículos e informes de investigación, sobre la temática de los posgrados académicos y profesionalizantes en la que se realiza un análisis, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posiciones y el estado actual del conocimiento respecto al tema. En este sentido se establecieron categorías de análisis para establecer las diferencias entre ambos tipos de posgrado como ser: a) La investigación en los planes de estudio, b) La metodología de investigación, c) El trabajo final de posgrado y la asesoría y d) el campo profesional.

Discusión Teórica

Origen y Situación Actual de los Posgrados

Según estudios realizados por Jorge Amaya (2014) los antecedentes más remotos de la promoción de estudios a nivel de Postgrado en Honduras se remontan a la primera reforma que sufrió la Universidad Central a fines del siglo XIX, concretamente en 1882 durante el gobierno de la Reforma Liberal de Marco Aurelio Soto. La reforma educativa, guiada por Ramón Rosa, impulsó la instauración del paradigma de la filosofía positivista, que promovía la formación de cuadros científicos y técnicos, a diferencia del modelo escolástico precedente. La universidad entonces y a partir de la iniciativa del entonces rector Dr. Adolfo Zúniga, fue dividida en facultades, contando con cuatro facultades: Jurisprudencia, Ciencias Políticas, Medicina y Cirugía y Ciencias. La nueva organización universitaria estableció que al término de los estudios se otorgarían los títulos de licenciado y también se reglamentó el sistema para la obtención de doctorados, que en ese tiempo se ofrecían únicamente doctorados en Derecho. (Amaya, 2014).

Los estudios de posgrado como los conocemos ahora, fueron

impulsados por la UNAH a partir de los años 1960 en el proceso de la II Reforma Universitaria que organizó los estudios generales en la UNAH a través de la creación del Centro Universitario de Estudios Generales (CUEG). Aunado a este proceso hubo otros factores que promovieron la apertura de programas de posgrado en diferentes áreas. Estos factores incluyeron la promoción de becas para estudiar posgrados en el país (y fuera del mismo) y la contratación sistemática de profesores de alto nivel sobre todo de España y de algunos exiliados suramericanos entre los que destacan Augusto Serrano, Atanasio Herranz, Clodomir Santos de Moraes, Héctor Palacios, Héctor Pérez Brignoli, Juan Arancibia, Carlos Vilas, Franz Hinkelamert, Vin Dierxchens, entre otros. (Amaya, 2014) .

En las épocas de los 70 y 80s se impulsaron en la UNAH posgrados en las áreas de medicina, ciencias sociales y economía, sobresaliendo entre ellos el primer postgrado de la UNAH acreditado a nivel latinoamericano, el posgrado en Trabajo Social, Se crea también el Posgrado Centroamericano en Economía (POSCAE) y la maestría en Población y Desarrollo. Estos programas siguen funcionando en la actualidad a excepción de la maestría en población y desarrollo que entró en un proceso de desgate y no continuó funcionando (Amaya, 2014). Entre el año 2000 y el 2005 los programas de posgrado se incrementaron en alrededor de un 112 por ciento y entre el 2008 y el 2014 el incremento ha sido de alrededor de un 25% pasando de 64 posgrados a 85 autorizados en el 2014.

En la UPNFM, los posgrados surgen en el año de 1997 con la apertura de la maestría en Curriculum, administrada por la Dirección de Posgrado, creada en el año de 1996 con el fin de promover, dirigir y coordinar los programas de posgrado. A la fecha la UPNFM ofrece 14 programas de maestría y dos Doctorados todos orientados en educación, y que buscan capacitar profesionales e investigadores que puedan incidir en los procesos y en las políticas públicas en aspectos relacionados con la educación, particularmente en los niveles pre-básico, básico y medio. Entre el año 1997 y 2001 se abrieron tres programas de maestría: Curriculum, Enseñanza de la Geografía y

Educación, en el año 2000 se abrieron cuatro programas Estudios de Género y Educación, Investigación Educativa, Matemáticas y Educación Física y el resto se abrieron a partir del 2004. La Maestría de más reciente apertura (2014) es la de Gestión Administrativa y Financiera y próximamente se inaugurará la primera promoción de la maestría en Bibliotecología. (UPNFM, 2014) .

Como se puede apreciar, la tendencia es a incrementar la oferta de estudios a nivel de posgrado, los requerimientos actuales de apertura de los nuevos posgrados incluyen el estudio de las necesidades del país desde una visión regional, lo que plantea la expansión la de la oferta hacia áreas y sectores que no habían contado con esta posibilidad y que cuentan con características y potencialidades que no se han explotado plenamente, como ejemplo se cita el caso de la maestría en Ciencias Acuícolas en Choluteca y la de Manejo de Recursos Costeros en La Ceiba y la maestría en Bibliotecología en Tegucigalpa.

Diferencia entre Posgrados Académicos y Profesionalizantes

En Honduras la reglamentación vigente, aunque en proceso de reformulación, aún no considera las características diferenciales entre ambos tipos de posgrados. El énfasis está puesto en los criterios académicos por lo que terminan siendo perjudicados, por los resultados de la evaluación, la acreditación y la eficiencia, los posgrados profesionalizantes.

Lo que esto significa es que si los posgrados se deben evaluar y acreditar en función de la eficiencia terminal que logran, en el país por esta razón se tienen grandes dificultades para lograr la acreditación de los programas de posgrado, de tal manera que solamente la Maestría en Demografía Social de la UNAH está actualmente acreditada a nivel centroamericano por parte de la ACAP.

El porcentaje de eficiencia terminal en la mayoría de programas de posgrado es de alrededor del 30 por ciento; solamente las especialidades médicas escapan a esta realidad ya que cuentan con una eficiencia ter-

minimal del 99 por ciento, claramente el formato y la estrategia en que se ofrecen estas especialidades parece hacer la diferencia.

Volviendo a la idea inicial, a pesar de las diferencias claras entre los diferentes programas y áreas de especialización, los criterios académicos establecidos de manera genérica –*para todos los programas y todas las universidades*– por el sistema de Educación Superior del país, enfatizan en la realización de un proceso de investigación para el cual los estudiantes en muchos casos no están lo suficientemente preparados, más adelante se analizará por qué. En tanto, es importante tratar de establecer una diferencia al menos conceptual entre ambos tipos de programas.

Según la Dirección de Investigación de Postgrado de la UNAH la diferencia radica principalmente en el enfoque o tipo de investigación que se realiza en cada programa, es decir; una maestría académica es un proceso de formación fundamentado en la realización de investigación básica, en tanto que las maestrías profesionalizantes se fundamentan en procesos de investigación aplicada. (DICyP, 2014)

La Metodología de Investigación en los Posgrados

Un breve análisis sobre la naturaleza de los programas de posgrado llevaría a concluir que al ser los programas y el enfoque de la investigación diferentes en ambos tipos de posgrado, la enseñanza de la metodología de investigación, también debería ser diferente, pero este no es el caso en los posgrados en el país. La metodología de investigación se enseña a todos y en todos los posgrados por igual, de manera teórica y retórica, con muy poca oportunidad para la práctica y salvo casos particulares, con muy poco apego a la problemática del área específica.

Por lo general en los posgrados se enseña basándose en un libro de texto de Hernández, Fernández y Baptista, conocido popularmente como el Libro de Sampieri o la biblia de la investigación. En el pregrado se usa el libro de Cesar Bernal. El libro dicta lo que se debe de enseñar

y cómo hacerlo. Un libro, una forma de hacer las cosas. Eso de alguna manera, al menos en teoría, facilitaría la realización de trabajos de investigación pues todos seguirían el mismo esquema, la misma metodología y llegarían al mismo resultado, la tesis. Pero, ¿Qué pasa cuando no se necesita hacer una tesis sino un trabajo práctico como en el caso de las maestrías Profesionalizantes? o ¿Qué pasa si se les enseña cómo hacer una tesis solo teóricamente y luego se pide a los estudiantes un producto con todos los “requerimientos” técnicos y metodológicos que exige el posgrado? La baja eficiencia terminal podría ser una buena respuesta aunque quizás no la única pues además de la problemática de las debilidades planteadas en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la metodología de investigación, hay otros aspectos que inciden en la realización de un adecuado trabajo en función del tipo de posgrado del que se trate, académico o profesionalizante.

Los Trabajos Finales y la Asesoría Académica

Tener claridad en el tipo de posgrado es el primer paso para ir eventualmente (re) ajustando los procesos que permitan llegar a propuestas de investigación que vayan más allá de la actual y férrea tesis. Es decir, un profesional o especialista en un área específica debería ser capaz de plantear soluciones o alternativas a problemas “reales” de la sociedad, la empresa o el estado; estas soluciones pueden tener la forma de diagnósticos, estudios de caso, estudios de mercado, proyectos, sistematizaciones, investigación acción, evaluaciones de impacto, entre otras. Pero para ello, y aquí otro aspecto a considerar en la diferenciación de ambos tipos de programa, las maestrías profesionalizantes deberían estar vinculadas con la sociedad civil organizada, una institución, empresa u organismo que pueda plantearles sus necesidades y que ellos desde su área de *expertise* y de los conocimientos obtenidos en sus estudios de posgrado puedan aportar a la solución de los problemas que les acontecen. Es decir que los programas de posgrado profesionalizante no deberían estar orientados a la comunidad, sino basados en la comunidad.

Otro problema que se encuentra en ambos tipos de programa es el

papel del asesor o tutor de tesis. Los asesores hacen lo que alguien más hizo anteriormente con ellos al momento de asesorarles, es decir, y volviendo al caso de Enseñanza de la Matemática (UPNFM) y de Derecho marítimo (UNAH) que los graduados de estos programas, ambos profesionalizantes, se convierten en asesores de una tesis académica; las debilidades y fortalezas que ellos mismos encontraron en su proceso de formación se siguen repitiendo, pues el profesor y el abogado no son investigadores y de pronto se ven enfrentados a apoyar en un proceso de investigación en su área profesional, pero del cual su única experiencia (¿traumática?) fue su tesis de grado. No existen procesos de certificación de asesores de tesis y tampoco existe un reconocimiento profesional por esta labor, así quien decide ser asesor de tesis en muchos casos debe (re)aprender a investigar junto con el estudiante al que asesora. Por otro lado, se cuenta con investigadores experimentados y personas que manejan muy bien los aspectos metodológicos y técnicos del proceso de investigación, pero no conocen las diferentes áreas en las que se les solicita su apoyo, eventualmente, ante la falta de asesores se vuelven “todólogos” que asesoran tesis tanto de matemáticas como de ciencias naturales o de derechos humanos y recursos hídricos. Esto, obviamente, plantea la duda sobre la calidad metodológica de una tesis asesorada por un experto y la calidad teórica de una tesis asesorada por un metodólogo. Ante esta problemática se ha desarrollado recientemente un modelo en el que se plantea tener dos asesores de tesis, uno para el área metodológica y otro para el área específica de profesionalización.

Lo anteriormente planteado solo puede suceder en una maestría profesionalizante, en una maestría académica, los docentes que imparten las clases son investigadores que conocen la temática y conocen la metodología de investigación en esa temática y hacen del proceso de aprendizaje práctico y acompañan al estudiante en todo el camino, desde el inicio hasta el final de su trabajo de investigación (Algo como lo que sucede en los posgrados de medicina aunque estos no son académicos sino profesionalizantes), haciéndole partícipe de investigaciones reales en diferentes momentos del proceso, a veces como recolector de datos o muestras, a veces como analista, a veces

como escritor, a veces como presentador de resultados. En algunos países incluso existe la figura del asistente del profesor, o asistente del investigador, quien durante su proceso de formación, además de las responsabilidades académicas propias del posgrado, asiste al docente que imparte clases y de esta manera va adquiriendo conocimientos y habilidades para las que el aula de clase no es suficiente.

El Campo Profesional

Según Sánchez (2008) el graduado de maestrías académicas podrá incorporarse al ámbito laboral como un investigador docente y el graduado de las maestrías profesionalizantes podrá laborar como un profesional docente. Este planteamiento en el que ambos graduados se coinvierten en docentes, lleva a pensar que el autor está pensando en las instituciones de educación superior como el espacio en el que se desarrollarán los graduados de ambos tipos de programa. La universidad puede ser vista como un área de trabajo, pero no como la única y particularmente si se trata de un posgrado profesionalizante.

El campo profesional, siendo un poco simplistas si se quiere, es en el área de investigación para los posgrados académicos y en el área de la profesión para los posgrados profesionalizantes. Se entiende que en un país con una oferta limitada de estudios doctorales, uno en la UNAH, dos en la UPNFM y uno en una universidad privada, se busque garantizar el acceso de los graduados de “cualquier” maestría a estudios doctorales, pero en este nivel se repite lo que se da a nivel de maestría, los estudiantes no saben cómo hacer “un aporte novedoso al conocimiento y la ciencia”, léase no saben hacer investigación básica y de allí que la eficiencia terminal para ese nivel sea aún menor que el promedio de las maestrías.

Resultados

En base a lo planteado hasta el momento, parece ser que la diferencia principal entre ambos tipos de investigación es la clave para poder diferenciar los programas de posgrado. La investigación básica o pura

tiene como finalidad la obtención y recopilación de información para ir construyendo una base de conocimiento que se va agregando a la información previa existente. La investigación aplicada, por su parte, tienen como objetivo resolver un determinado problema o planteamiento específico. Es así que la investigación básica tiene en el laboratorio uno de sus campos de mayor desarrollo dado que permite el control de variables necesario para el establecimiento de relaciones causales, sin embargo, este hecho de que sea realizada “fuera de contexto” limita la transferencia de los hallazgos a las condiciones naturales de dichos fenómenos, es decir, limita su aplicabilidad a la solución de problemas, cosa que si hace la investigación aplicada. (Gutiérrez, 2010) .

De acuerdo a lo anteriormente planteado se puede establecer una diferenciación de la siguiente manera:

Cuadro 1
Diferencias entre posgrados académicos y profesionalizante¹

Posgrado Académico	Posgrado Profesionalizante
Es un proceso de formación cuya naturaleza es esencialmente de investigación básica. Concluye con una tesis como requisito de graduación el cual consiste en investigación o creación intelectual, nuevo conocimiento, requiere una perspectiva epistemológica conceptual y una propuesta metodológica. Da acceso a estudios de doctorado.	Es un proceso de formación cuya naturaleza es esencialmente de investigación aplicada. Se entenderá como un proceso de formación teórico-práctico que incorpora elementos investigativos y desarrolla competencias profesionales que son de utilidad en el trabajo diario de los estudiantes. Concluye con un trabajo final de graduación teórico práctico que incluye modelos o sistemas de intervención o tratamiento de la realidad. No da acceso a estudios de doctorado ² .

¹ Fuente DICyP 2014

² En la actualidad existen universidades que ofrecen Doctorados Profesionalizantes para quienes estudiaron una maestría profesionalizantes.

En el cuadro anterior surgieron otros dos elementos diferenciadores, además del tipo de investigación que se realiza en cada tipo de programa: El trabajo final de graduación y si brinda o no acceso a continuar estudios doctorales. Estos temas se abordan en detalle en los apartados siguientes.

Ahora bien, la diferencia fundamental no está dada por los elementos antes mencionados, sino por los propósitos de cada tipo de programa, las maestrías académicas buscan formar investigadores y las profesionalizantes, como su nombre lo indica, busca formar profesionales especialistas en su área. Como ejemplo, un graduado de una maestría en matemáticas de la UPNFM estará listo para la docencia en esa área, en tanto que un estudiante de una maestría en Derecho Marítimo de la UNAH estará preparado para litigar en aspectos relacionados con la gente de mar, respeto a convenios internacionales, manejo y desecho de lastres, entre otras. No se espera de ninguno de ellos que realicen investigación que permita ensanchar la frontera del conocimiento en sus áreas, ni probar ni desarrollar teorías. Se espera que sean profesionales capaces y manejen los conocimientos y tengan las competencias propias de su área en el nivel de postgrado.

Cuadro 2
Objetivos según tipo de posgrado

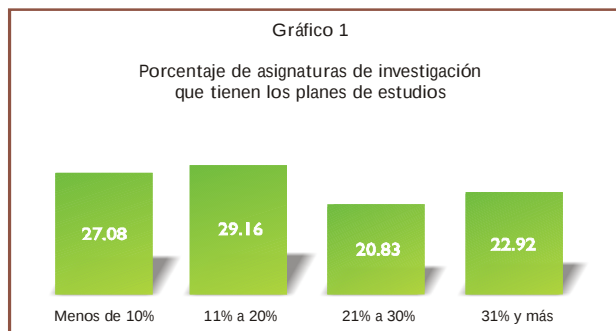
Maestría Académica	Maestría Profesionalizante
Formar investigadores y docentes de alto nivel competitivo, capaces de contribuir al desarrollo humano sostenible, la integración regional, con enfoque en la generación de conocimiento mediante la investigación científica, la construcción de sinergias con El Estado, la sociedad y los sectores productivos en alineamiento con los objetivos de desarrollo nacional, científico y tecnológico.	Formar profesionales y docentes capaces de proponer alternativas de solución a problemas específicos de su campo de especialización conforme a los requerimientos del desarrollo científico, tecnológico, político, económico, social y cultural de la nación.

Fuente: DICyP, 2014

En este sentido entonces, aparece como central la diferenciación entre posgrados académicos y profesionales. La discusión implica diversos aspectos asociados a la conceptualización, los objetivos, la orientación, las características, el papel de la investigación, los criterios de calidad, entre otros. Y que puede resumirse en la necesidad de que a nivel de las políticas de posgrado se pueda conceptualizar las características diferenciales entre los posgrados con orientación a la investigación como práctica académica y aquellos orientados al desarrollo profesional. (Dávila, 2011)

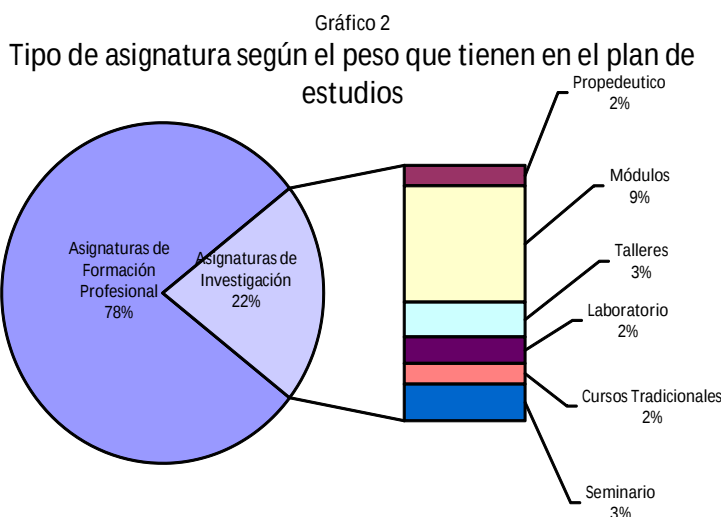
La Investigación en los Planes de Estudio de los Posgrados

A pesar de que existe una marcada diferencia entre el tipo de investigación que se realiza en los diferentes programas de posgrado, como se explicó anteriormente en el país esta diferencia no se da y todos los posgrados deben culminar con una tesis de formato académico. Esto lleva a que se introduzca el componente de investigación en los planes de estudio como asignaturas o talleres que buscan fortalecer las competencias de los estudiantes en el área de investigación, sin embargo al no tener claridad sobre lo que se debe saber y lograr con la investigación en cada postgrado, los espacios pedagógicos están determinados antojadizamente, es decir, existen posgrados que cuentan hasta con cinco espacios dedicados a investigación en sus distintas modalidades (Talleres, seminarios, etc. Ver Gráfico 1) y existen posgrados (más del 27%) en los que el componente de investigación es igual o menor al 10 por ciento de las asignaturas.



Normativamente hay un requerimiento de incluir la investigación en los planes de estudio, la Dirección de Educación Superior (1993) establece que en el diseño de los planes de estudio se tiene que incorporar cursos que brinden las bases teórico-prácticas para desarrollar su trabajo de tesis. Lo que sugiere que en el diseño de los planes se debe contemplar realizar la formación que brinde el entrenamiento necesario para realizar investigaciones. No obstante la normativa no es precisa para establecer en qué momento y cuánto contenido es necesario para cubrir este requisito, teniendo en cuenta que se trata de programas de postgrado la expectativa de la formación en investigación se vuelve alta.

Teniendo en cuenta además que es una exigencia la realización de un trabajo de investigación como requisito de graduación. Se podría pensar anticipadamente que quienes tienen mayor cantidad de asignaturas o espacios dedicados a la investigación lograrán una mayor eficiencia terminal, sin embargo en la práctica esto no es siempre el caso.



En la gráfica anterior se puede apreciar que las asignaturas de formación profesional ocupan más de tres cuartos de las asignaturas que se cursan en un programa de posgrado, y que las asignaturas de investigación se

imparten de manera tradicional a través de módulos, talleres y seminarios. Esto es una muestra más del énfasis (orientación) de los posgrados en el país, donde se aprecia la inclinación hacia la profesionalización y no hacia la investigación. La investigación en todo caso se enseña como una asignatura más y no como una práctica académica, es decir, los estudiantes no están en los laboratorios o haciendo pasantías, o realizando investigaciones, o participando en congresos de investigación o escribiendo y discutiendo *papers*.

Visto de esta manera (Grafica 3) pareciera que se está formando profesionales que tienen que hacer una tesis académica para la cual no les preparan las asignaturas de investigación, que en más del 75 por ciento de los casos tiene un 30 por ciento o menos en este componente. Puesto de otra manera y utilizando los mismos ejemplos de la maestría en enseñanza de las matemáticas (UPNFM) y de la maestría en Derecho Marítimo (UNAH), equivaldría a pedirle al docente de matemáticas y al profesional del derecho que en lugar de dar clases de matemáticas y de litigar sobre derecho marítimo, se dediquen a investigar sin que el sistema educativo –no solo el posgrado- los haya preparado para ser investigadores. (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3
Contenidos de Investigación en los planes de estudio

Cantidad de contenidos e investigación que tienen los planes de estudios según carrera de postgrado	
Rangos porcentuales	Carreras de postgrado
Menos de 10%	Contaduría, Ordenamiento y Gestión del Territorio, Ingeniería de la Construcción y Gerencia de Proyectos, Maestría en Salud Pública, Esp. en Oncología Quirúrgica, Esp. en Otorrino y Cirugía de Cabeza y Cuello, Esp. en Psicología, Derecho Penal y Procesal Penal, Literatura Centroamericana, Demartología, Cirugía General, Cirugía Plástica, Anatomía Patológica

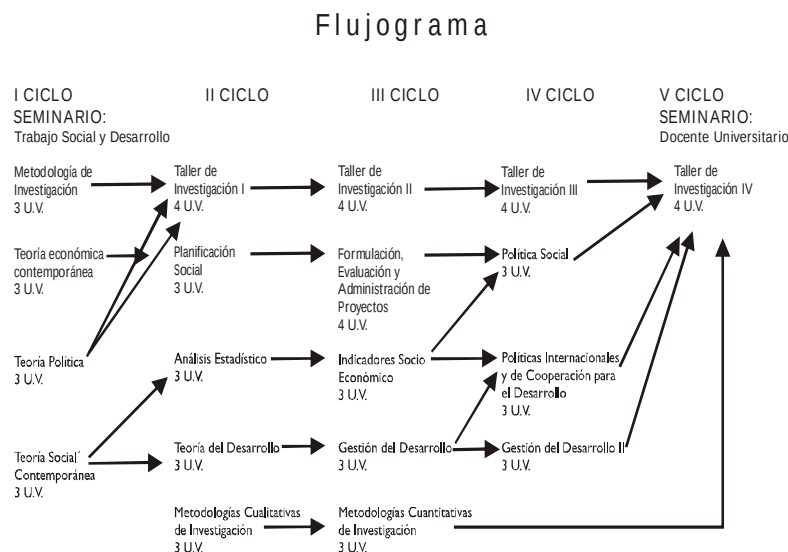
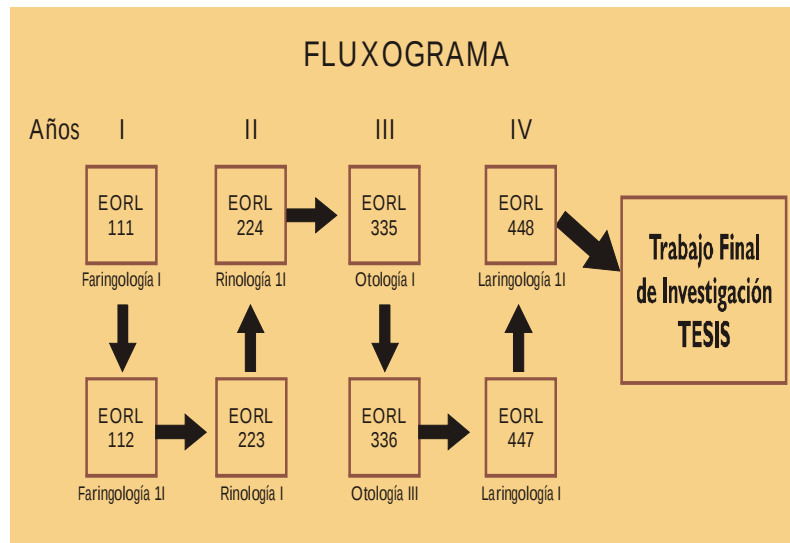
11% a 20%	Mercadotécnica con Énfasis en Negocios Internacionales, Postg. en Traumatología y Ortopedia, Esp. en Pediatría, Derecho Mercantil, Derechos Humanos y Desarrollo, Diseño, Gestión y Evaluación Curricular, Docencia Superior, Ciencias Políticas y Gestión Estatal, Anestesiología, Economía y Planificación en Derecho, Planificación y Desarrollo Turístico, Formulación, Gestión y Evaluación de Proyectos, Gestión Social Urbana.
21% a 30%	Epidemiología, Planeación y Desarrollo, Comunicación y Tecnologías Educativas, Gestión de Empresas Cooperativas, Dirección de Negocios Internacionales, Gestión de Riesgos y Manejo de Desastres, Actividad Física para la Salud, Postg. en Med. de Rehabilitación, Forestaría Comunitaria, Ciencias Sociales con Orientación en Gestión del Desarrollo.
31% y más	Medicina del Trabajo, Enfermería en Salud Familiar, Enfermería en Salud Materno Perinatal, Oftalmología, Enfermería en Atención en Salud Integral del Niño y Adolescente, Educación Superior, Literatura Centroamericana, Enfermería de Quirófanos, Maestría Latinoamericana en Trabajo Social, Demografía Social, Especialidad en Desarrollo Humano y Cooperación Local e Internacional.

Fuente: Moncada, 2011

Al parecer algunos posgrados tendrían ventajas comparativas al momento de realizar una tesis académica y otros tendrían mayores dificultades, sin embargo como se mencionó anteriormente los posgrados de medicina (Figura 1) tienen la mejor eficiencia terminal de la UNAH y apenas llevan una asignatura relacionada con investigación, en tanto Trabajo Social y desarrollo (Figura 2) tiene más de 8 asignaturas relacionadas con investigación. Hay diferencias entre el tipo de trabajo que se presenta en cada una, eso lo abordaremos próximamente, pero el programa de Trabajo Social y Desarrollo no se

acerca siquiera a la eficiencia de las especialidades médicas, lo que implica que no basta con “incluir” asignaturas de investigación en el currículo de los programas. (Ver figuras 1 y 2)

Figura 1. Flujoograma especialidad Médica Figura 2. Flujoograma Maestría



Conclusiones

Uno de los principales problemas que se tienen al no diferenciar ambos tipos de posgrado, es que la orientación de un posgrado para el trabajo académico termina considerándose equivalente a la formación para el trabajo profesional por tanto, ambos se desarrollan y evalúan de manera similar, es decir académica. De esta manera, se establecen criterios de calidad basados en aspectos relacionados con la aplicación adecuada del proceso de investigación básica, forzando en muchos casos a los estudiantes a seguir ciegamente un modelo de investigación que por lo general no se ajusta a la realidad de la problemática profesional y por ende no aporta respuestas a su solución.

Aquí surge otro problema, el relacionado con delimitar rigurosamente ambos tipos de posgrado y establecer una suerte de frontera que no permita que uno y otro se relacionen sino que los presenta como antagónicos. Hay áreas como las vinculadas a las ciencias aplicadas, ingenierías y demás carreras tecnológicas, en la que en muchas ocasiones se deben incluir procesos de investigación en los currículos -sin embargo este parece no ser el caso de la maestría en Ingeniería de la Construcción y Gerencia de Proyectos en la que el currículo no contempla espacios de investigación- también puede darse el caso opuesto, en el que un posgrado académico deba incluir prácticas y contenidos más profesionalizantes que directamente relacionados con procesos de investigación. En estos casos, según Dávila (2011) los conceptos de académico y profesional serían más complementarios que contradictorios, partes de un continuo asociado a las formas de producción del conocimiento en esas áreas.

Se concluye, tal como lo plantea Dávila (2011) que “existe la necesidad de readecuar las políticas en el nivel de posgrado, de manera que reconozcan las diferencias entre ambos tipos de posgrados y contemplen las necesidades diferenciales de cada uno. En ambos casos se vuelve necesaria la configuración de un sistema de posgrado en constante actualización y desarrollo que dé respuesta a las necesidades de la sociedad.” El reto es claro para que los nuevos posgrados se definan en función de sus objetivos, su metodología, su currículo, los trabajos finales, el campo profesional y la función que la investigación científica desempeña dentro del mismo. Pero además, el reto se prolonga hacia los posgrados existentes para que a través de los procesos de autoevaluación y procesos de acreditación puedan (re)definirse como profesionalizantes o académicos.

Referencias Bibliográficas

Amaya, J. (2014) *Balance de los Posgrados en Honduras*, UPNFM, Honduras.

Dávila, M. (2011) *Posgrados académicos y profesionales. La discusión actual en Argentina y Brasil*. III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.

Dirección de Educación Superior (1993) *Ley de Educación Superior*, Consejo de Educación Superior, Honduras.

Dirección de Investigación Científica y Postgrado, (2014) *Los posgrados académicos y Profesionalizantes*. UNAH, Honduras.

Gutiérrez, G. (2010) *Investigación Básica y aplicada en Psicología: Tres modelos de desarrollo*. DIALNET, Colombia.

Moncada, German (2011) *Estado actual de los postgrados de la UNAH*, Dirección de Investigación Científica, UNAH, Honduras.

Montemayor, M., García, M. y Garza, Y. (2002) *Guía para la investigación documental*, Trillas, México.

Rama, C. (2007) *Los postgrados en América Latina y El Caribe en la sociedad del conocimiento*, UDUAL, México.

Sánchez, M. (2008), *Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado*, Ciencia y Sociedad, vol. XXXIII, núm. 3, Julio-Septiembre 2008, pp. 327-341, Instituto tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana

UNAH, (2008/2014) *Revista de Postgrado*. Dirección de Postgrado. Honduras.

UPNFM (2014) *Oferta de Posgrados* descargado de la página web: www.upnfm.edu.hn recuperado el 3 de noviembre de 2014.

El dilema formativo en la universidad

The formative dilemma in the university

Claudia María Sánchez Hernández

Docente Departamento de Ciencias de la Educación, UPNFM

profesoraclaudiamaria@gmail.com

Resumen

La educación es entendida como un proceso normativo que está orientado a la mejora de la persona, esta mejora procura ser a nivel de todas las áreas, es decir, es relevante educar integralmente. En cada nivel educativo se espera que se vaya consolidando este propósito, desde el nivel preescolar hasta el nivel superior. En este artículo, se argumenta la relevancia de la contribución de la universidad a la formación de seres humanos, con vistas profundizar en el proceso de humanización. Es decir, apostar por una universidad vista como un espacio de formación humana, poner de manifiesto la relevancia de la formación de la persona humana en el contexto universitario. Además, se ponen en perspectiva las demandas y exigencias que hacen la empresa y el mercado laboral a los profesionales que egresan del nivel superior y la importancia de que dichos graduados posean una formación integral que les haga mejores seres humanos.

Palabras claves: Formación integral, educación universitaria, formación humana, valores, universidad.

Abstrac

The education is understood as a normative process that is oriented to the improvement of the person, this improvement intends to be in all the areas of the person, this means, educate in a holistic way. In each level of the formal education process, is desired, that this purpose can be established, from the preschool level to the university level. This article addresses the relevance of the university contribution to the formation of the human beings, with the humanization process perspective. Namely, be able to see the university as a space to human formation, in which the relevance of this formation be highlighted in the university context. Furthermore, it discusses the demands and requirements from the companies y work market to the professionals who graduate from the higher education level and the importance of possessing an integral education than make them a better human beings.

Keywords : Integral formation, university education, human formation, values, university.

Introducción

El objetivo de este artículo es poner de manifiesto la relevancia de la formación de la persona humana en el contexto universitario. El abordaje empleado es mediante preguntas que surgen en los respectivos apartados, como pautas orientadoras para continuar la indagación y reflexión teórica. Inicialmente se ofrecen respuestas amplias, generales, pero no por ello vacías o de rápida construcción, sino consideraciones iniciales al respecto de la educación moral en el contexto universitario, específicamente en lo referido a la educación en valores a los estudiantes que se visualizan como ciudadanos de este espacio llamado mundo. Pues en palabras de Cortina (1999:219).

[...]conviene ir intentado aclarar qué son los valores, qué tipo de valores componen la vida humana y sobre todo, [...] cuáles son los *valores mo-*

rales propios del ciudadano y por qué. Porque a ser ciudadano se aprende como a casi todo, y además se aprende no por ley y castigo, sino por degustación. Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal (itálicas en el original).

Las preguntas iniciales seleccionadas para la reflexión de este tema son el ¿por qué es un dilema formar en la universidad? y otra de igual importancia se plantea en términos de ¿qué es formar en la universidad? Se pretende argumentar la relevancia y el carácter impostergable de la contribución de la universidad a la formación de seres humanos, con vistas profundizar en el proceso de humanización. Es decir, se quiere *apostar por una universidad vista como un espacio de formación humana*, para poner de manifiesto la relevancia de la formación de la persona humana en el contexto universitario. Valgan estas reflexiones para inquietar un poco al lector, acerca del tema de la formación humana en la universidad.

Discusión Teórica

¿Qué se denomina formación universitaria?

La formación universitaria está sesgada a las demandas que hace la empresa, el mercado laboral, y esto debe cuestionarse. En la perspectiva que se presenta aquí aparece el carácter dilemático del asunto, dado que la universidad pública a nivel de financiamiento depende y se sostiene por los gobiernos de turno. Es exigida además, en cuanto a la formación profesional de sus graduados que se espera sean competentes para desempeñarse eficazmente en el mundo del trabajo. No se puede desconocer que a los empleadores les interesa que sus futuros empleados muestren capacidad de trabajo en equipo, habilidades sociales, capacidad de trabajar bajo presión, sin embargo, en muchas ocasiones lo que más preocupa o interesa es que las personas realicen bien el trabajo para el cual fueron contratados y se disminuye o poco importa el interés por la parte de la formación humana.

Considerar la formación universitaria como un dilema hace revisar el quehacer de la educación universitaria en el siglo XXI. El interés es focalizar la atención en el sistema terciario de la educación para forjar una base conceptual para la discusión posterior acerca de ¿si es posible aportar a la formación de la persona humana desde la universidad? Además, ¿Es posible educar en valores? ¿Se puede contribuir a la formación integral de las personas? ¿Acaso no están dichas personas ya acabadas, formadas desde el hogar, la escuela, la sociedad? ¿Qué papel juega la universidad en los procesos de formación humanística? ¿Qué es lo que puede hacer la universidad en relación a la cuestión de valores? ¿Acaso no poseen los estudiantes universitarios un largo recorrido de doce años de escolaridad previa y, además, tienen la experiencia de vida en sus familias? y si se afirma que los valores se pueden enseñar en la universidad, ¿cómo se hace, cuáles podrían ser esos valores, por qué esos valores y no otros? Y la pregunta más provocadora en esta reflexión: ¿Para qué promover valores en la universidad?

Acerca de las instituciones de educación universitaria es válido decir que son instituciones que desarrollan investigación en distintos campos del conocimiento. Al respecto, Gené (1998:126) plantea las cualidades que debe poseer una educación universitaria, orientada a “situar” de manera objetiva en el reconocimiento de la valía de dicho espacio de la educación,

[...] La universidad debería ser el lugar en el que [...] los estudiantes aprendieran a comprender y asimilar sus experiencias, sus saberes, contrastándoles con las experiencias y saberes de otros: profesorado, investigadores, escritoras y escritores... Un lugar en el que pudieran vivir situaciones enriquecedoras de enseñanza y aprendizaje que les ayudarán a construir nuevos conocimientos partiendo de los que ya tienen y, sobre todo, que les dotaran de instrumentos para saber comprender y vivir situaciones nuevas, aprendiendo de ellas. En definitiva se trata de prepararles para saber aprender, recuperando la tradición griega que entendía que el saber se construye a partir de la experiencia, de la reflexión, de la crítica, del diálogo con otros, ya que es a través de

estos procedimientos como vamos dando sentido a este saber y por tanto podemos ir integrándolos a nuestra existencia.

Se propone una educación universitaria que anime a la reflexión crítica, a la capacidad creadora, a la formación humana mediante el desarrollo de las distintas habilidades de la persona, habilidades que van siendo aprehendidas, asimiladas en un proceso en común, siendo partícipes los profesores, estudiantes, administrativos entre otros. Una comunidad universitaria que reconozca “la necesidad de recuperar la formación humanista en la universidad” (Gené, 1998:129). Asumir ese concepto de universidad como “comunidad” gestadora de situaciones que aportan a la formación de la persona y reconocer “la necesidad de recuperar la formación humanista de la universidad” (Gene, 1998:129).

A partir de lo anterior surgen interrogantes como las siguientes ¿Ha perdido la universidad esta responsabilidad? ¿Es la formación humanista una necesidad de la universidad? ¿Acaso la universidad existe para la formación profesional? ¿Qué se debe entender por formación humanista?, ¿En quién recae brindar, posibilitar, otorgar esta formación? Buscar esas respuestas es el sentido de la investigación, es así, que la pretensión de este trabajo es “iniciar” esta discusión desde la revisión de aquellos autores que están también procurando ofrecer respuestas a las mismas.

La universidad define sus finalidades, la razón de su existencia, propone una visión y misión acotada a cierto tiempo y van afirmándola o redefiniéndola. Al respecto Morin (1998:19) plantea que “la universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de conocimientos, ideas, valores; la regenera reexaminándola, actualizándola, transmitiéndola; también genera conocimientos, ideas y valores que se introducirán en la herencia.” Toda universidad declara su misión y visión, es decir el sentido y propósito de su razón de ser, así Soriano (2003) establece que

Las preguntas ¿para qué está la universidad? O ¿cuál es la razón de ser de la universidad? Pueden ser consideradas como preguntas acerca de

la misión de la universidad. El concepto de MISIÓN ha sido utilizado como la declaración que recoge la razón de ser de las universidades. La misma ha servido para definir el horizonte de acción a largo plazo de estas instituciones. (Soriano 2003:20, mayúsculas en el original).

La universidad posee funciones específicas entre ellas la de “adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de la formación, proporcionar docentes para las nuevas profesiones técnicas y otras, aunque también y especialmente proporcionar una enseñanza metaprofesional, metatécnica” (Morin, 1998:20). Serán esas necesidades de la formación las que van a orientar el quehacer de la universidad, induciéndola a cambios, reformas etc. Esta necesidad de una reforma universitaria “suscita una paradoja; no se puede reformar la institución (las estructuras universitarias) sino se han reformado previamente los espíritus, y no se pueden reformar los espíritus si previamente no se ha reformado la institución.” (Morin, 1998:24). Un proceso cíclico con alto sentido, reformar “espíritus” no es una tarea fácil pero puede posibilitar cambios con sentido y no por el azar o por la moda de hacer reforma universitaria.

¿Cómo se define la formación?

Acerca del concepto de formación, Morin (1998) alude a la formación de nueva ciudadanía. Formar para la vida ciudadana, con carácter democrático es una propuesta de pensamiento que implica,

[...] una forma de pensar capaz de relacionar y solidarizar los conocimientos separados o disyuntos es capaz de prolongarse en una ética de la reunión y de la solidaridad entre los seres humanos. Un pensamiento capaz de integrar lo local y lo particular en sus conjuntos, y por lo tanto capaz de no dejarse encerrar en lo local y lo particular, sería apto para favorecer el sentido de la responsabilidad y el de la ciudadanía. La reforma del pensamiento tendría, por lo tanto, consecuencias existenciales, éticas y cívicas (Morin, 1998:28).

La demanda de formación en ese sentido, pero también en los demás

aspectos que están implicados en el concepto de formación integral de lo humano, ha ganado cada vez mayor espacio en la agenda política y social. Esa demanda se reconoce como un desafío para la universidad, consistente en promover condiciones de posibilidad para introducir el cambio, el cual consistiría en la reforma de los esquemas mentales, los enfoques de pensamiento, para abrir las posibilidades de educación ética. Ésta no es la transmisión de los conceptos y el diálogo alrededor de los denominados dilemas morales. La educación ética se plantea como responsabilidad compartida por la universidad en la construcción de la nueva ciudadanía, la que incluye entre otros compromisos la promoción de la solidaridad y el desarrollo de la conciencia de la incertidumbre y riesgos que compartimos todos los seres vivos del planeta. Es abrir nuestras mentes y corazones a la ética del cuidado y de la compasión. En palabras de Gené (1998:136).

[...] ir construyendo una universidad que sabe educar en la complejidad del conocer humano porque ella misma está aprendiendo a vivir en esta complejidad. Supone ir construyendo una Universidad que sabe educar en la incertidumbre porque ella misma se siente en el seno de lo incierto; una Universidad que sabe educar para la crítica porque sabe criticarse a si misma. Una Universidad que sabe y siente que los seres humanos somos seres inacabados en constante construcción.

Para Victoria Camps (1996) la relación entre educación y ética es tan estrecha que esta última es la que da significación humana a todo lo que acontece en la sociedad. En sus palabras,

La educación es necesariamente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética, que es sin duda, el momento último y más importante, no de ésta o aquella cultura, sino de la cultura humana, universal (Camps, 1996:11 énfasis en el original).

En virtud de la concepción normativa de la educación que esa perspectiva postula, se engarza la idea de educación como formación de lo humano, como un proceso que no es ni silvestre ni inexorable. Está sujeto a los avatares y oscilaciones propios de la vida comunitaria en la que nos hemos ido haciendo humanos, reconociendo incluso los tropiezos de los accidentados episodios de todo tipo de guerras que niegan las endeble conquistas en el proceso de humanización. A tono con esa perspectiva, compartimos la idea de que,

Educar es...formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente (...). A eso, a la formación del carácter, es a lo que los griegos llamaban "ética". Y para formar el carácter no hay más remedio que inculcar unos valores. No todos los valores son éticos: hay valores estéticos, económicos, políticos, sociales, profesionales. Pero debe haber también valores éticos: valores "sencillamente humanos", habría que decir, si el término "humano" pudiera servirnos de referencia en un mundo donde la humanidad da escasos signos de lo que debería ser. Sin embargo, de eso se trata: de recuperar, aunque sólo sea discursivamente, el valor de la humanidad (Camps, 1996:11 negritas en el original).

Y esta humanidad se hace posible a través del proceso de educar, cuyo concepto es definido por Savater (1997) cuando establece que

[...] educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento (Savater, 1997:18).

Conclusión

El aporte de Camps (1996) al igual que los autores mencionados en este escrito, permiten reconocer la relevancia de una apuesta por la formación integral de las personas, por una formación humana que oriente y sirva de guía a las acciones educativas que incluyan explícitamente el objetivo de forjar hombres y mujeres cada vez más humanos, más conscientes del papel que como ciudadanos les toca desempeñar. Se han obtenido “pistas” que marcan un horizonte para la reflexión y para la acción escolar que incluya la formación integral como objetivo nuclear de la educación. Esto requiere un trabajo de profundización permanente en los aspectos axiológicos, re-pensar la cuestión de los valores como eje que logra articular ambas dimensiones en el proceso de humanización (Ideas como resultado de conversaciones sostenidas con el Dr. Oscar Soriano. Coordinador Doctorado en Educación. UPNFM. Tegucigalpa, Honduras. Lunes 21 de julio de 2008).

A modo de cierre transitorio de estas reflexiones se reiteran las interrogantes que invitan a que en nuestro pensamiento y nuestros diálogos se exploren nuevas posibilidades de actuación profesional en el aula escolar (sea del colegio o de la universidad); ¿es posible la formación humana en la universidad?, ¿debe la universidad formar o dedicarse única y exclusivamente a preparar cuadros profesionales según las demandas del mercado? Si se sostiene que la universidad forma ¿en qué aspectos, temas, situaciones forma?, ¿Existe una única formación o hay varios tipos? Y si los hay ¿Cuáles tipos de formación entrega la universidad?

Al hablar de universidad, se propone ese término en sentido universal, es decir, procurar acercarse críticamente a lo que las universidades en este siglo XXI en los distintos países están discutiendo. Por ejemplo en la recientemente celebrada Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO 2008:1) tuvo como “objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso

social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones”.

En la literatura consultada se constata la preocupación por la *formación integral*, entendida como aquella que tiende a fortalecer, promover y desarrollar todas las áreas del individuo (personal, social, emocional, intelectual, ética, física, estética, entre otras) que lo prepare y habilite para hacerse cada día más humano, más persona, convertirse en una persona mejorada con capacidad de sana convivencia con otras personas. Recordar la propuesta llevada a cabo por Delors (1998) en el libro la educación encierra un tesoro donde propone los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Se presupone que estos procesos formativos son fundamentales en la configuración de los seres humanos, a la par de la con-vivencia en comunidad. La educación debería orientarse a la formación de las personas mediante la inclusión de la dimensión axiológica en los planes, programas y proyectos académicos de centro. La tesis sostenida es que la formación en valores, incluso el trabajo inicial en la dimensión moral, es ya una valiosa contribución a la humanización, volviendo más humanos a los humanos que venimos a este mundo como “proyecto” (Savater 1997:22-23). En las palabras de este autor en su libro “El valor de educar” sostiene que

Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero. Hay que nacer humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos *contagian* su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad (Savater 1997: 22, itálicas en el original).

Al respecto, Adela Cortina, en su libro *Ética Aplicada y Democracia Radical*, plantea que

[...] deberíamos preguntarnos, antes de entrar en otras cuestiones, si

lo que queremos promocionar a través de la educación son sólo individuos técnica y socialmente diestros, que saben manejarse para lograr su bienestar, o personas autónomas con afán de autorrealización, porque- como sabemos- no es lo mismo bienestar que la autorrealización. Para lograr el primero basta con las destrezas, para conseguir la segunda, es necesaria una educación moral, en el más amplio sentido de término “moral” (Cortina, 1997:215).

La discusión continua abierta, pero ya están planteadas las claves, el horizonte que da sentido a la reflexión y, en este momento, se espera haber dejado establecido que la demanda por enfatizar y articular proyectos alrededor del papel educativo de la universidad se hace impostergable y por ello el propósito del escrito es apostar por una universidad vista como un espacio de formación.

Referencias Bibliográficas

Camps, Victoria. (1996). *Los valores de la educación*, 4ª. ed. Grupo Anaya: Madrid.

Cortina, Adela. (1997). *Ética aplicada y democracia radical*. Editorial Tecnos: Madrid

Cortina, Adela. (1999). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial : Madrid

Delors, Jacques. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Paidós: Madrid

Gené, Anna. (1998). ¿Educar en la universidad? En Jaume Porta y Manuel Lladonosa (Coords.). *La universidad en el cambio de siglo*. Alianza Editorial: Madrid.

IESALC-UNESCO. (2008). *Declaración CRES-2008*. Conferencia Regional de Educación, 4 al 6 de junio. Cartagena de Indias, Colombia. Disponible en: <http://www.cres2008.org/es/index.php>. Recuperado el viernes 18 de julio de 2008

Morín, Edgar. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En Jaume Porta y Manuel Lladonosa (Coords.) *La universidad en el Cambio de siglo*. Alianza Editorial: Madrid.

Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. 2da ed. Editorial Ariel: Barcelona.

Soriano, Oscar. (2003). *Misión, autonomía y financiamiento: La Universidad Nacional Autónoma de Honduras para el Siglo XXI*. Tesis de grado del programa de estudios del Programa de Doctorado en Educación. Sistema de Estudios de Posgrado Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

La retórica expresivista: ¿Lo bueno del individuo solamente?

Expressivist rhetoric: The individual's goodness only?

Jenny Margoth Zelaya Matamoros
Jefa Departamento Letras y Lenguas, UPNFM
jennymarze@yahoo.com

Resumen

En la actualidad, muchos docentes constantemente se quejan de los trabajos escritos de sus estudiantes universitarios y muchos culpan a la tecnología de ese mal. Sin embargo, un sin número de estudiantes piensan y sienten que la mayoría de los docentes no proporciona claramente que es que quieren en los trabajos escritos. Es decir, que algunos docentes no profundizan en las especificaciones de lo que se debe hacer y muchas otras veces no hay ni siquiera una rúbrica de la evaluación del trabajo.

Es por esa razón que los docentes deben definir su posición en cuanto a la producción escrita de sus estudiantes sin perder de vista la formación integral de los mismos y las demandas de la sociedad actual. De igual manera, es importante valorar que la escritura es un proceso y al desarrollarla como una competencia se debe visualizar el largo plazo y no solo un periodo académico.

Palabras claves: ensayos académicos, retórica expresivista, retórica epistemológica-social, estudiantes, docentes.

Abstract

Nowadays, many teachers, constantly, complain about the written works of university students and blame technology for that. However, many students think and feel that the majority of teachers do not, clearly, provide what is it that they want in the papers that should be written. This means that there are some teachers that do not specify what the writings should be about and some of them do not even provide a rubric for the evaluation of the paper.

That is the reason why teachers should define their position concerning the writing production of their students bearing in mind their integral formation and the demands of today's society. Also, it is important to realize that writing is a process and working towards its development as a competence should be scoped for the far future and not for an academic period only.

Keywords: academic papers, expressivist rhetoric, social-epistemological rhetoric, students, teachers.

Introducción

Durante los 15 años que he trabajado en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) como docente de la carrera de la Enseñanza del Inglés, me he dado cuenta que la mayoría de los estudiantes no disfrutan escribir ensayos académicos o "papers". Esto no solamente sucede en la Carrera antes mencionada sino que en todas las otras carreras de la UPNFM y probablemente en todas las universidades del país y de la región centroamericana. La mayoría de los estudiantes se sienten frustrados al escribir un ensayo académico ya que en muchas ocasiones los requerimientos para escribirlos no son claros y no todos los docentes explican de manera detallada lo

que desean en el trabajo y tampoco proveen una rúbrica de como el ensayo será evaluado. A raíz de estas impresiones obtenidas de manera empírica, como resultado de mi intercambio de percepciones con muchos estudiantes, me pregunto constantemente si no habrá una forma en la que los estudiantes disfruten el escribir un ensayo académico. ¿Será posible que los estudiantes traigan sus propias experiencias al proceso de la escritura y que el hacerlo enriquezca su aprendizaje?

La manera en la que cada docente se enfoca en el proceso de la escritura de ensayos académicos es muy particular y seguramente cada docente cree que su forma de hacerlo es la mejor y la más adecuada. Algunos creerán que enfocarse en aspectos formales del idioma es la forma más acertada mientras que otros pueden pensar que la organización formal de los ensayos académicos llevará a los estudiantes al éxito rotundo al escribir. Sin embargo, el proceso de la escritura de ensayos académicos puede ser divertido tanto para docentes como para estudiantes. Durante las dos primeras décadas del siglo XX, después de la I Guerra Mundial, se desarrolló la Retórica Expresivista, cuyo principal propósito es “[to] encourage students to bring words to bear on their experiences, to ground their writing in their lives, to be responsible for their words, and to be responsible to the community in which they are reading, writing and responding” (O’Donell 429) *[animar a los estudiantes a usar las palabras de sus experiencias, a insertar la escritura en sus vidas, a ser responsables por sus palabras, y a ser responsables ante la comunidad en la cual están leyendo, escribiendo, respondiendo]* (traducción libre por la autora). Este nuevo enfoque para la producción de ensayos académicos trajo esperanza a todos aquellos estudiantes que estaban cansados de producir ensayos académicos que en muchas ocasiones no entendían ni sabían cómo escribir.

Discusión Teórica

Pero por qué hablar de un enfoque que se desarrolló hace un siglo. ¿Será posible que la escritura de ensayos académicos no sea una prueba superada para los docentes ni los estudiantes? ¿Será posible que todavía se esté lidiando con las mismas dificultades que hace cien años y que

el enseñar y aprender a escribir ensayos académicos represente un enigma para la academia?

La Retórica Expresivista es un enfoque que le da a los docentes una nueva perspectiva en cuanto a la composición per se y también les provee de varias formas en las que los estudiantes pueden aprender al usar sus propias experiencias de vida en el proceso. Los docentes que creen en la Retórica Expresivista se aventuran en el mundo que sus estudiantes pueden ofrecerles. Aún y cuando este enfoque a la composición de ensayos académicos pareciera interesante y desafiante para muchos docentes, para otros representa una amenaza.

De acuerdo a James Berlin (1988, p. 488), representante de la retórica epistemológica- social, hay una relación que involucra la interacción dialéctica entre el observador, la comunidad o audiencia y su lenguaje y las condiciones materiales de la existencia. Es decir, que cada uno de estos elementos está cercanamente relacionado y se afectan entre sí. Por otro lado, la retórica expresivista cree que lo que existe está ubicado dentro del individuo. Es así que la realidad de lo material, lo social y lo lingüístico nunca son negados sino que son considerados relevantes solamente si son necesitados por el individuo (Berlín, 1988 p. 484).

Para Berlín (1988), cada acción del ser humano está conectada a las condiciones sociales y políticas y a la forma en que se interrelacionan entre ellas. Para él, la composición solo es otra manera de insertar a los estudiantes en el juego creado por la sociedad y la política ya que el lenguaje es el medio utilizado para establecer las formas en las que los seres humanos generan algo como un producto de un momento histórico-cultural. Sin embargo, la retórica expresivista no se enfoca solamente en el “lado bueno del individuo” como asevera Berlín. También desarrolla diferentes formas del pensamiento en los estudiantes creando una interacción más cercana entre ellos y los docentes, realiza “a commitment between knowledge and society” (Elbow, 1986 p. 143) [*un compromiso entre conocimiento y sociedad*] (traducción libre por la autora) y trata de integrar a los estudiantes en

su propio proceso de escritura.

Para muchos seguidores de la Retórica Epistemológica-Social, la Retórica Expresivista no ofrece el suficiente conocimiento a los estudiantes para que desarrollen un lenguaje académico suficientemente competitivo. Pero los docentes *expresivistas* saben que hay muchas formas en las cuales el pensamiento puede desarrollarse en sus estudiantes. De acuerdo con Peter Elbow (1986), hay dos tipos de pensamiento a trabajar con los estudiantes: pensamiento de primer orden y pensamiento de segundo orden. El primero es intuitivo-creativo y no necesita esfuerzo para dirigirse o controlarse conscientemente y en el proceso de escritura puede ser alcanzado a través de la escritura de estilo libre y/o básica en la cual la planificación, el control, la organización y la censura son pospuestos (Elbow, 1986 p. 55-58) para más adelante en el proceso. En la escritura de estilo libre, los estudiantes pueden escribir sobre la temática de su interés y pueden improvisar e imitar estilos de escritura cuantas veces quieran, siempre y cuando se respeta la autoría del modelo. La preocupación constante de los estudiantes a ser corregidos podría bloquear su deseo de descubrir (Maxwell y Meiser, 1993 p.157) y los docentes no quieren que eso les suceda a sus estudiantes. Recuerdo que en muchas ocasiones que he intercambiado impresiones con algunos estudiantes acerca de la escritura de ensayos académicos, los que más disfrutaban el escribir son aquellos que trabajan en el estilo libre ya que la presión de la corrección estricta está fuera de sus mentes. Parece que las palabras fluyen más fácilmente y pueden controlar sus pensamientos más adecuadamente porque no hay nadie que les diga cómo escribir y que palabras usar. Ellos son los únicos creadores de su propia escritura.

Por otra parte, el pensamiento de segundo orden es consciente, directo y controlado. Además, es preciso y puede ser fácilmente visto en el proceso de reescritura o revisión, en el cual los estudiantes constantemente se enfocan en el escrutinio crítico (Elbow, 1986 pp. 55-58). En este tipo de escritura, los estudiantes están más comprometidos con el proceso de revisión y controlan sus pensamientos y palabras porque se les dice lo que tienen que hacer

para lograr escribir un ensayo académicamente responsable. Después de todo, este tipo de escritura a menudo se reduce “to the expository-writing that analyzes a problem, explains a phenomenon, demonstrates what is known for a test” (Romano, 1995 p. 55) [*al tipo expositivo que analiza un problema, explica un fenómeno, demuestra lo que se debe saber para un examen*] (traducción libre por la autora). Los estudiantes saben que deben llenar todos los requisitos para tener éxito en este tipo de escritura y que de alguna manera deben seguir la receta para lograrlo. A pesar de eso, la mayoría de las veces fallan en lograr ese éxito porque en el proceso de “trying to be academic and use lengthy constructions and unfamiliar vocabulary” (Maxwell and Meiser, 1993 p. 168), [*tratar de ser académicos y usar construcciones largas y vocabulario poco familiar*] (traducción libre por la autora), los estudiantes producen ensayos poco satisfactorios que solo les sirven para estar más frustrados con el proceso. Una de las estudiantes con la que intercambié impresiones, estaba escribiendo un ensayo argumentativo sobre la clonación. Ella tenía toda la información que necesitaba así como evidencia para apoyar su ensayo. Su propuesta era sólida y muy bien organizada. Una de las cosas que repetía era que el docente les había pedido que tenían que ser neutrales en su ensayo y no tomar una posición en pro o en contra. Sin embargo, cuando ella recibió el ensayo con las observaciones del docente, pudo leer que no había alcanzado la calificación deseada porque no había tomado una posición en el ensayo.

Los docentes deben ayudar a sus estudiantes para que comprendan que el proceso de escritura no es una competencia que adquirirán al seguir un set de reglas o al memorizar una lista de palabras para ampliar su vocabulario sino que necesitan involucrarse en el proceso de escritura mismo. “Writing skills generally improve when students care about writing” (Maxwell and Meiser, 1993 p.157) [*Las habilidades de escritura mejoran cuando a los estudiantes les importa escribir*] (traducción libre por la autora) y es el docente el responsable de orientar esas metas en sus actividades así como en las mentes de los estudiantes. No cabe la menor duda de que hay muchos docentes que encuentran el enfoque expresivista inapropiado para sus objetivos porque

probablemente tienen un enfoque más gramatical, sintáctico, de puntuación, uso de mayúsculas y ortografía. Pero de acuerdo con Peter Elbow (1986), el aprendizaje significativo requiere de un cambio, reajustes internos y la voluntad de soltar algunas cosas. Los docentes pueden aumentar las oportunidades de los estudiantes si voluntariamente pasan por la necesaria ansiedad del cambio y si los estudiantes ven en sus docentes esas acciones, ellos también querrán hacerlo (Elbow, 1986 p.150).

Cuando los docentes se comprometen en un plan como éste y se vuelven aliados de los estudiantes en la lucha contra la escritura tradicional, los estudiantes sienten que no están solos y que el proceso de aprendizaje no depende de la rapidez de como aprenden las reglas de puntuación, vocabulario y gramática sino que depende de que tan coordinados y colaboradores son con su propio aprendizaje. Algunos de los estudiantes con los que he conversado, comentan que a veces les piden a los docentes explicaciones más claras de lo que quieren en los ensayos pero algunos otros estudiantes mencionan sentir temor de preguntar.

Una vez que los docentes están conscientes de su compromiso con el estudiantado y que ese cometido ha sido cumplido de una manera integral, los docentes deben mantener en mente que su compromiso no se queda allí, se extiende al conocimiento y a la sociedad. Los docentes debe discernir, evaluar, examinar, calificar y certificar (Elbow, 1986 p. 143) que lo que los estudiantes hacen y experimentan completará su educación para convertirse en mejores ciudadanos. El docente debe mantener una relación cercana entre sus objetivos y lo que la sociedad espera que él (ella) alcance con sus estudiantes en el proceso de escritura de ensayos académicos. Al usar la Retórica Expresivista el docente es responsable de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de una manera amena y escribir no debe ser "an act of survival" (Ruszkiewicz, 1987 p.461) [*un acto de sobrevivencia*] (traducción libre por la autora) por el cual los estudiantes deben ser condenados a ser buenos o malos escritores. Muchos docentes no quieren adoptar un enfoque como la Retórica Expresivista porque

pueden sentir que le están fallando a la sociedad, la cual ha puesto toda la responsabilidad sobre sus hombros. La mayoría de los docentes saben que los estudiantes necesitarán la escritura académica en sus futuros empleos y es por eso que el compromiso debe ser más personal.

Los cursos de escritura “should be open to non- academic writing (like the personal narrative-writing what readers experience); being encouraged to make this kind of personal investment, students may develop the lifelong habit of wanting to write” (Newkirk, 1993 p. 8) [*deben estar abiertos a la escritura no académica (como la escritura narrativa de lo que los lectores experimentan); al ser animados a realizar este tipo de inversión, los estudiantes pueden desarrollar el hábito permanente de querer escribir*] (traducción libre por la autora). Una de las cosas que he aprendido de mis conversaciones con estudiantes es que ellos desean estar expuestos a diferentes formas de escribir y poder expresarse en diversas maneras. La valoración por parte de los docentes acerca de la escritura debería estar orientada al análisis acerca de que sería más beneficioso para la sociedad: tener profesionales que puedan crear escritos originales toda su vida o producir un tipo de escritura momentáneamente y olvidarse de ella por el resto de sus vidas.

Los docentes *expresivistas* están conscientes de que ellos solo están ayudando a los estudiantes a moverse de una fase a otra. Los estudiantes son los escritores durante todo el proceso y lo que escriben les pertenece a ellos, pero “when teachers suggest specific ways to change the paper, they take away some of that ownership” (Maxwell and Meiser, 1993 p. 118) [*cuando los docentes sugieren maneras de cambiar lo escrito, ellos quitan una parte de esa autoría*] (traducción libre por la autora) a los estudiantes. Una de las cosas más importantes que los docentes deben mantener en mente es que los estudiantes necesitan saber cómo producir buenos escritos y no solo el número y el tipo de errores que ellos cometen cada vez que escriben. Los estudiantes deben experimentar por si mismos tanto como puedan.

Escribir no es algo sencillo y demanda mucho más que solamente sa-

ber las reglas gramaticales y de ortografía. Si los docentes realmente tienen la voluntad de ayudar a sus estudiantes en el largo y tedioso proceso de la escritura de documentos académicos, lo pueden hacer sin hacerlo más difícil. Si el docente “becomes a facilitator rather than an error-hunting [teacher], students are given what they need the most, the chance to internalize skills through guided practice” (Maxwell and Meiser, 1993) [*se convierte en un facilitador en lugar de un cazador de errores, los estudiantes reciben lo que necesitan, la oportunidad de internalizar las habilidades a través de una práctica guiada*] (traducción libre por la autora). Los docentes fueron estudiantes alguna vez y probablemente experimentaron métodos de enseñanza que quizás estén usando ahora pero el cambio debe realizarse. La Retórica Expresivista ofrece mucho más que solo producir escritura creativa. Les ofrece una oportunidad a los estudiantes para ser ellos mismos, a experimentar la escritura en diferentes formas, a compartir lo que piensan, a encarar el miedo a ser corregidos, a tratar diferentes formas de organizar las ideas, a ser creativos, a estar enfocados, pero sobre todo, a creer que pueden aprender a escribir.

Referencias Bibliográficas

Berlin, J. (1988). *Rhetoric and Ideology in the Writing Class*. College English 50: 477-494.

Elbow, P. (1986). *Embracing Contraries in the Teaching Process*. Oxford.

Maxwell, R. J. and Mary J. M. (1993). *Teaching English in Middle and Secondary Schools*. Macmillan Publishing Company: New York.

Newkirk, T. (1993). Ed. *Introduction. Nuts and Bolts*. Boynton/Cook Publishers, Inc: New Hampshire.

O'Donnell, T. *Politics and Ordinary Language: A Defense of Expressivist Rhetorics*. College English 53: 423-439.

Romano, T. (1995). *Writing with Passion-Life Stories, Multiple Genres*. Boynton/Cook Publishers, Inc.: New Hampshire.

Ruszkiewicz, J. J. (1987). *Training Teachers is a Process Too*. College Composition and Communication 38: 461-464.

Legitimación cognitiva de políticas de calidad universitaria a través del proceso de aprendizaje y rendimiento académico

Cognitive legitimation of the university's quality policy through the learning process and academic performance

Sandra E. Rodríguez A.

*Coordinadora del Doctorado en Educación de la UPNFM
universidadpedagogicadoctorado@gmail.com*

Resumen

Existe una variedad de comportamientos estudiantiles relativos al aprendizaje, más no todos conducen a un rendimiento académico avanzado. Sin embargo, las instituciones declaran en su política, estándares de calidad a cumplir por los actores que intervienen en el hecho educativo. El problema está en la construcción de esa política y cómo se disemina y arraiga en la cognición de éstos, de manera que los procesos continuos para el aprendizaje y los resultados de éstos, sean congruentes con las expectativas declaradas por la institución, ya que su visión es posicionarse frente a sus públicos, con una imagen de calidad. Para tener una ilustración se analizó la teoría de los constructos personales de Kelly (1969), para exponer la hipótesis: que con los años los niños y jóvenes encallan acciones relacionadas con hábitos de estudio, pero en la mayoría de los casos, no conducen a la excelencia.

Se planteó como objetivo de la investigación-acción: explicar los procesos de aprendizaje que emplean los universitarios y en consecuencia su rendimiento académico y a partir de los resultados, intervenir en pro de la mejora de los procesos de aprendizaje.

Palabras claves: legitimación cognitiva, política de calidad, procesos de aprendizaje, rendimiento académico.

Abstract

There is a variety of students' behaviors related to their learning, but not all lead to an advanced academic performance. However, institutions declare in their policy, quality standards to be fulfilled by the involved actors within the educational process. The problem lies in the policy's construction and how to disseminate and take root in their cognition so that the continuous learning and its results be congruent with the institution's expectations, since its vision is to position itself in front of the public with a quality image. To have an overview, it was analyzed the theory of the personal construct by Kelly (1969), to expose the hypothesis: that over the years the children and the youngsground actions; these are related to study habits, however in the majority of the cases not lead to excellence. The action-research method was the stated objective: explain about the learning processes which are used by the university students and consequently about their academic performance. From the obtained results, proceed with the improvement of the learning processes. The sample comprised two groups of college students, these allowed the comparison of the past study trends and post-intervention trends.

Keywords: legitimation cognitive, politics of educational quality, learning process, academic performance.

Introducción

Las universidades deben asumir su rol de generadoras de conocimiento y a través de sus unidades de inteligencia, determinar cuáles son los factores de éxito con que cuentan, cuáles tiene que alcanzar mediante un plan proactivo-sostenido y una de las estrategias es su política de calidad. Ya Fullat (1994, pág. 189), argumentaba que se requiere de libertad para su ejecución “esta es la capacidad de adherirse a la institución”, Es decir, es un acto voluntario de los actores de la educación, a fin de “consolidar la formación integral mediante la aplicación de las mejores prácticas en calidad educativa, desarrollo de competencias, vinculación, investigación, emprendimiento y el uso de tecnología de vanguardia...” para lograr la sostenibilidad universitaria (www.unitec.edu/acerca/políticas-de-calidad).

Uno de los factores que evidencia el cumplimiento de una política de calidad educativa y que hace exitosa a toda institución que ofrece este servicio, es el rendimiento académico óptimo de sus estudiantes, concebido como “el producto de los comportamientos en el que no sólo se contemplan las aptitudes y la motivación del estudiante, también hay otras variables intervinientes como los aspectos docentes, la relación profesor-estudiante, el entorno familiar y social” (García y otros, 2000, pág. 248). Éste requiere de una construcción cognitiva sobre los procesos de aprendizaje a los que hay que ajustarse, que es el objeto de este trabajo: el ambiente en que se estudia, el cuidado de su salud física y emocional, los métodos empleados, organización de los planes y horarios de estudio, cómo busca la información, cómo comunica de forma oral y por escrito, que tan motivado para aprender está el estudiante, cómo visiona su profesión y qué investiga sobre la misma.

Es relevante identificar cómo los estudiantes enfrentan su aprendizaje: “su atención, motivación, el conocimiento, las ideas preconcebidas y generativas” (Wittrock, 1992, pág. 531)¹, es un buen punto de partida

¹ Traducción propia: (a) attention, (b) motivation, (c) knowledge and preconceptions, and (d) generation.

para obtener un diagnóstico educativo, que permita analizar el estado real en que se encuentra el estudiante, conocer sus capacidades e insuficiencias. También ha de considerarse que el diagnóstico permite tener una óptica para la prevención del fracaso, la deserción y a su vez el método para disminuirlo, o en el mejor de los casos, para elevar la calidad de su formación.

Los desafíos de las universidades, en este caso de Honduras, es la “acreditación de carreras de grado y postgrado... y la atención está en la docencia, pero también (se requiere que sus estudiantes demuestren capacidades para) la investigación y la vinculación con la sociedad... conlleva un reto muy grande que es preciso enfrentar” para elevar su ranking (SICAR-CSUCA (2013, pág. 2). Estas funciones universitarias demandan espacios pedagógicos para facilitar el desarrollo de capacidades de búsqueda de información y comunicación; de esto surge la pregunta ¿cómo se perciben los estudiantes en estas competencias que conducen a la investigación y vinculación universitaria? ¿Cuentan las universidades con un estudiantado de excelencia para alcanzar sus metas?

Las instituciones educativas se ocupan de la matrícula y promoción de sus estudiantes, esta última determinada por el rendimiento académico, como indicador de eficiencia, sin indagar, intervenir y sistematizar el cómo se aprende y si éste desafía la calidad para el desarrollo de competencias académicas profesionales. Con una discusión en agenda, que todavía no da respuesta al “por qué muchos estudiantes no se sienten satisfechos en sus estudios, ¿por qué desertan de la universidad? por qué pasan (sus periodos académicos) con notas bajas y *otros en cambio*, por qué se sienten a gusto, por qué ven la universidad positivamente, se comprometen con sus estudios y con su formación” (Artunduaga, 2008, pág. 1). Estas respuestas evitarían el abandono, que puede surgir después de algunas semanas, o meses de haber comenzado un curso y hay que darle respuesta del porqué de la ausencia: de un método de estudio aplicado, un bajo nivel de: competencias, motivación, economía y otras variables que pueden explicar los comportamientos de los universitarios.

En el supuesto del bajo número de estudiantes con rendimientos óptimos, se ha investigado en este espacio, mediante la pregunta problema *¿cuáles son los comportamientos académicos referidos a los procesos de aprendizaje y rendimiento de los universitarios de la muestra?* de manera que los resultados permitan valorar los antecedentes y consecuencias, de ahí, ubicarles como estudiantes de nivel avanzado y/ o satisfactorio o totalmente insatisfactorio y si deben mejorar sus compromisos hacia la calidad.

Para dar respuesta a la pregunta núcleo de la investigación, se propuso como objetivo: explicar sobre los procesos de aprendizaje que aplican los universitarios y en consecuencia su rendimiento académico y a partir de los resultados intervenir en pro de la mejora de la calidad educativa de estos.

Metodos y Materiales

Se planteó comprender los procesos que aplican los estudiantes mediante la investigación-acción educativa, en los términos citados por McKernan (1999, pág. 53), este puede ser de enfoque cuali o cuantitativo², en este caso se ha estudiado desde el segundo, debido a los registros hechos en el estudio; cabe aclarar que se hizo interpretación e intervención del problema, a fin de incrementar los procesos de aprendizaje y en consecuencia el rendimiento académico, esto hace que además de tener un alcance descriptivo, explique los hallazgos debido a una intervención de diseño longitudinal de dos meses.

² Según McKernan (1999, pág. 53), "la investigación-acción moderna, no encaja en un enfoque estable (cuanti-cuali), pero reconoce diversos estilos". Si se requiere que el profesor sea neutral y evitar de forma sistemática, conducir las opiniones por cauces preestablecidos. Elliott (1990), ha distinguido el paradigma de la investigación sobre la acción, que le denomina *investigación educativa*. Esta ha sido mantenida por autores posteriores que han tratado el tema de la investigación en el aula. Una de las situaciones que más ha contribuido al desarrollo de la *investigación educativa*, ha sido la participación de los profesores como investigadores, propugnada por Stenhouse (1987). Hay que salvaguardar la diferencia de opiniones y facilitar la libertad de los estudiantes para manifestarse. También hay que considerar que puede ser una limitación que el profesorado no pueda aplicar esta técnica, si las autoridades de dirección no están implicadas en lo mismo, pueden haber reacciones no favorables.

El problema de ¿cómo aprenden los estudiantes, qué resultados obtienen, cómo mejorar los procesos de estudio, su rendimiento académico, evidencias de calidad en el rendimiento para el desarrollo sostenible universitario? demandó la aplicación de procedimientos en tres etapas: una aplicación de un pretest, la intervención de un taller y por último, la aplicación del posttest, todas ellas acompañadas de la monitorización de la intervención.

En esta línea, se destacan los procedimientos de la intervención-acción relacionada con los procesos internos de aprendizaje del estudiante (cognitivos y motivacionales), así como aquellos externos, entre ellos el ambiente y sus relaciones con sus docentes. El ciclo de acción de la investigación tuvo dos momentos:

- La etapa previa: permitió comprender el contexto educativo (selección de la muestra) y así formular el propósito de indagación, verificar si era deseable el proyecto para las partes interesadas: docentes y estudiantes.
- El segundo, se hizo en seis pasos principales: recogida de datos la que incluyó la adaptación y aplicación de test, pilotaje-retroalimentación, elaboración de base de datos en excel 2010 y SPSS-18, fiabilidad del test, tablas y gráficos; la nueva aplicación; análisis de los datos; entrega de los resultados a los estudiantes; ejecución e intervención de la muestra interesada en participar en la mejora, para ello se trabajó el mes de julio y agosto, 2013, con talleres de planificación, motivación y académico-profesionales; por último, los actores involucrados en el proceso de mejora, valoraron su actuación, además se les aplicó el post test y se contrastaron los resultados de los procesos de aprendizaje: el antes y el después de la intervención para mejora.

Población y Muestra

Se trabajó con una muestra por conveniencia de dos secciones de estudiantes de licenciatura, de un centro universitario y en dos de sus campus, ubicados en Tegucigalpa: en el grupo 1, fueron 18 estudiantes y del grupo 2 fueron 33, cada uno de dos diferentes carreras: administrativas y sociales.

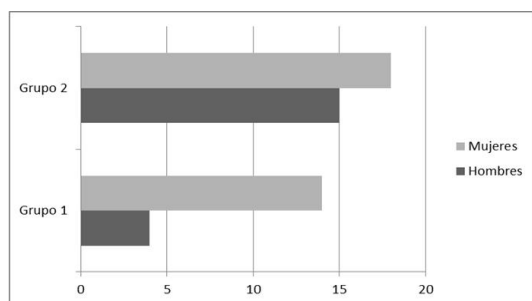


Figura 1
Género de los estudiantes

Fuente: Muestra de 18 y 33
estudiantes que participaron
en la primera fase de la
investigación

Instrumento

Se utilizó el test (instrumento) derivado de Schmeck *et al.* (1983): inventario de procesos de aprendizaje (1991), que se ha desarrollado en el contexto de la psicología cognitiva, derivado de las teorías de procesamiento de la información (Esteban, Ruiz, & Cerezo, 1996, pág. 135). Más de 30 años avalan este instrumento desde la aparición de la primera versión en Estados Unidos. En este caso se adaptó el validado por Oñate (1999), y se le hizo una agrupación al inventario de prácticas de estudio en nueve secciones, con 10 ítems las primeras ocho y 20 la última, tal como se describen en la tabla siguiente.

Tabla 1. Secciones del test

Secciones	Número de ítems
Factores ambientales	10
Salud física y emocional	10
Método de estudio	10
Organización de los planes y horarios de estudio	10
Realización de exámenes	10
Búsqueda de información	10
Comunicación oral y escrita	10
Acerca de la motivación para aprender	10
Estrategias de aprendizaje con salida profesional	20

Fuente: clasificación propia, a partir de las 100 preguntas del test aplicado.

El formato del test está elaborado con la escala de Likert, con cuatro alternativas de respuesta que van desde la afirmación “me describe totalmente” hasta la alternativa “no me describe en absoluto”. Al final del test, se incluyó una pregunta abierta, para que el participante indicara las causas a las que atribuía su ocurrencia en los procesos de estudio y el ambiente que tenía para hacerlo.

Se analizó la fiabilidad de la prueba para la muestra de estudiantes de la Universidad en estudio, se obtuvo un alfa de Cronbach entre 0.6, y es explicado con un 65,76% de la varianza total, lo que es adecuado. Se utilizó el programa de SPSS 18.

Tabla 2. Fiabilidad y varianza del test

Scale Statistics				Reliability Statistics		
Mean	Variance	Std. Deviation	Ítems	Cronbach's Alpha	Alpha Sta Items	N of Ítems
20,1372549	65,7607843	8,10930233	100	0,60138748	0,59949995	100

Fuente: programa SPS 18 para el análisis estadístico de los ítems.

Contexto del caso de estudio y acciones de intervención

Se trabajó en la primera fase con un grupo de jóvenes entre 18 y 22 años de edad para el primer grupo y de 23 a 34 en el segundo grupo. Ubicados en dos contextos geográficos diferentes: el grupo 1 estudiaba y el grupo 2 además trabajaba.

En la segunda fase se trabajó con el consenso de los docentes y se propició una sesión de análisis para la intervención con los estudiantes. La entrega del informe a cada estudiante se hizo de forma individualizada y se envió por correo a los estudiantes que no pudieron asistir. Con el grupo interesado se desarrollaron talleres de reflexión con temas como: 10 pasos hacia el éxito académico, estilos de aprendizaje y de pensamiento, planificación del tiempo de estudio,

búsqueda de información, comunicación escrita y temas libres. En todo el proceso se observó e indagó sobre el comportamiento de los estudiantes, sus relaciones sistémicas entre ellos, su nivel de crítica hacia sus compromisos estudiantiles, no cumplidos hasta al momento de la intervención. Estos se atendieron en el espacio físico de su aula, asimismo por la vía electrónica. Al final, se trabajó en el aula con el llenado del pos test.

Análisis de resultados

Se tomó en consideración las escalas 3 y 4 del test, que son las que ubicaron a los estudiantes en los siguientes niveles³.

- *Avanzado*: es el nivel correspondiente a los estudiantes que dieron respuesta a las nueve categorías y a la mayoría de los 100 ítems, en la escala valorada en 4 y 3, los que se ubicaron con un porcentaje entre 76% y 100% correspondió a este percentil, así mismo se cotejó con su rendimiento académico para identificar la congruencia entre su desempeño y rendimiento excepcional.
- *Satisfactorio*: son aquellos estudiantes que valoraron las respuestas de las nueve categorías y la mayoría de los 100 ítems, en la escala de 4 y 3, y que se ubicaron en un porcentaje entre 51% y 75%
- *Debe mejorar*: se situaron aquellos estudiantes que dieron respuestas mínimas a los procesos de aprendizaje que aplicaban y que no son suficientes, colocándoles entre 26-50%.
- *Insatisfactorio*: los estudiantes en este nivel no tienen los conocimientos mínimos de los procesos que expresan los ítems de cada categoría, sobre prácticas de estudio, no son suficientes para su avance y rendimiento académico, auto ubicándose en un porcentaje menor a 25.

³ Se aplicó la clasificación de la Secretaría de Educación, según el informe de rendimiento académico, 2012.

Discusión Teórica

El análisis teórico que explica los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sus rendimientos académicos, se hace desde dos proposiciones: una relacionada con las políticas de calidad educativa como antecedente de los compromisos institucionales y otra que analiza el comportamiento académico de los estudiantes y las consecuencias de éstos resultados.

Se hace un preámbulo teórico con el término política como principio de todo proceder institucional, incluyendo el comportamiento académico de los estudiantes, que es fundamental en la gestión educativa. Su alineamiento puede marcar el cumplimiento de los estándares educativos comprometidos en las políticas de calidad educativa, a su vez, los resultados pueden indicar si están en la cognición de los estudiantes; ya que “de la institución depende mucho que un estudiante esté orientado profesionalmente o no y el nivel de orientación se refleja en los resultados académicos. El clima institucional, el compromiso de los directivos, el interés de los profesores por mejorar el rendimiento, demuestra si una institución tiene definidas políticas claras y precisas para la promoción del éxito” (Artunduaga, 2008, pág. 4).

El vocablo política es polisémico, con lo cual es fácil utilizarlo sin saber a qué significado apunta en cada uno de sus usos. Tanto “Platón (428-348) como Aristóteles (384-322) se habían servido del término política... Santo Tomás de Aquino (1228) lo incluye en sus escritos (en latín); con un significado diferente también hay registros de la utilización del renacentista Machiavelli (1469) (en italiano), la buena política... es aquella que logra sus propósitos”, sea una buena política o no lo sea (Fullat, 1994, pág. 49). El autor destaca la semántica del término política con tres significados:

“política-dominio, política programa de acción y el de política-habilidad, los tres existen inexorablemente enlazados y con superioridad de la aceptación de política de dominio, los otros

dos sirven de instrumento a la política de dominio... una política educativa (llamase de calidad), por tanto, que se ciñera a normativas legales, que pertenece a la política-programación, constituiría un manual frívolo e insubstancial impropio de la universidad” (pág. 81).

Es conveniente retomar el lenguaje de la política de la educación, con sus respectivos lenguajes, sean estos de categoría teórica o práctica. La política educativa de calidad requiere de libertad, argumenta el mismo autor que “esta es la capacidad de adherirse a la institución... porque las reglas son aceptadas y no impuestas” (pág. 189). El educador y los estudiantes están situados entre la libertad política y la libertad moral. Estos últimos lenguajes, influidos sobremanera, por lo que implican maneras de pensar y de sentir y en consecuencia, maneras de proceder.

Realizar trayectos entre la política educativa y el tipo de educación como política para la formación de los estudiantes, establece desafíos para la educación como política, estos desafíos son diversos y se presentan como interrogantes, por cuanto más que una descripción, ameritan un esfuerzo de problematización, de acuerdo a González (2007):

- “Desafíos *históricos* y realizables: ¿cuál es la perspectiva de las políticas de calidad en servicios educativos?
- Desafíos *epistémicos*: ¿qué aptitudes son llamadas para atravesar desde la ruta epistemológica de la política educativa y las alternativas políticas hacia el cauce epistémico de la educación como política de la calidad?” (pág. 108)

La llamada política educativa, según el mismo autor, está dirigida bajo la influencia de la calidad. “Ella se erige como el concepto rector de las apuestas y movilizaciones de comunidades universitarias en América Latina. La calidad... se establece como concepto rector de las demandas y de las respuestas que movilizan la educación en el mundo globalizado contemporáneo. La calidad se instituye como la razón por

la cual han de movilizarse las instituciones de educación superior para rendir cuentas a la sociedad en que se inscriben” (pág. 109).

El caso es cómo se disemina una política de calidad educativa en una institución universitaria, en donde el comportamiento viene arraigado en las actitudes de los estudiantes desde los primeros niveles educativos. Estudios empíricos como el de Cuello (2012, pág. 244), han manifestado que “existe una correlación significativa entre indicadores como el de adopción y la implementación (0.53)”³; asimismo evidencia que hay una concatenación entre “difusión y adopción, difusión y diseminación, diseminación y adopción (cognitiva); todos ellos fundamentados en el postulado de Fullan (2002, pág. 190), la adopción está relacionada con las estrategias, medios y calidad de la difusión y diseminación teórica-práctica” de una política de calidad educativa.

Para explicar los procesos de transición entre la gestación de la política de calidad educativa, como un conocimiento tácito institucional, se requiere elevar la política a la cognición de los actores del hecho educativo, como medio de sostenibilidad de los servicios educativos y así obtener como resultado la generación del conocimiento explícito, que promueve con hechos el desarrollo sostenible.

Desde la perspectiva anterior, no basta con formular la política de calidad, su implementación está condicionada por las construcciones personales de los actores: estudiantes y docentes. En este canal, se ha analizado el comportamiento de los estudiantes en cuanto los procesos de aprendizaje y rendimiento académico, con las explicaciones de la teoría de los constructos personales de Kelly (1969), en su posición epistemológica básica del *alternativismo constructivo*, que “es una posición que sostiene que la realidad no se nos revela con independencia de nuestras construcciones o esquemas... basados en las conclusiones que hemos sacado de la experiencia pasada y sirve para anticipar el futuro” (pág. 13 y 11). La construcción de significados de aprendizaje universitarios, está sujeto al comportamiento manifiesto en sus actitudes mediante las creencias y las consecuencias del compromiso asumido en el aprendizaje a través del devenir histórico escolar.

Se analiza la teoría de los constructos personales para prever o diagnosticar hechos y así valorar la efectividad o fracasos ocurridos. Después de este proceso de verificación, los comportamientos pueden cambiar, esto sucederá según las percepciones del entorno, o cultura de contacto en este caso del estudiante, sus metas de cambio e innovación. Sin embargo, no todas las instituciones formadoras en los niveles básicos tienen claridad de que, *“entre más temprana sea la fase en la que se encalla la persona, más grave es la patología que presenta”* (Feixas y Neimeyer, 1991, pág.1), es decir, las convicciones e ideas previas de qué es y cómo debe actuar un estudiante, se van entretejiendo desde las primeras experiencias escolares e inciden en su desempeño académico en la universidad.

El evento o corolario de la construcción declara que *“una persona anticipa los eventos cuando construye sus reproducciones*, que sería el paso que va desde la teoría a la hipótesis; es decir, desde el sistema de construcción (conocimiento, comprensión) a la anticipación (Lobo, 2010, pág. 1). El estudiante ha venido observando que fue promovido en sus grados básicos, conforme se fue desempeñando, de igual forma lo hará en la universidad, aún cuando su promoción la haya logrado como estudiante medianamente satisfactorio y en algunos casos de forma insuficiente. Éste utiliza constructos personales aun cuando no sean lógicos, pero le han guiado en sus acciones, válidos o no (Moreno, 1985, pág. 61), con la aclaración, de que pueden ser reformulados por el estudiante, si hay una intervención que les modele hacia un nuevo actuar académico.

Se han realizado muchos estudios como el de Ketelle (1983), que explica que el nivel global de éxito en la secundaria, es un indicador positivo del rendimiento en los estudios universitarios, es que los procesos de aprendizaje de los primeros años escolares pueden predecir el éxito o fracaso posterior. Los estudios de Toca y Tourón (1989), como los de Herrera y otros (1999), con “estudiantes universitarios, encontraron que el rendimiento académico previo, es la variable con mayor capacidad predictiva del rendimiento futuro”, también concluyeron que el rendimiento anterior, es el mejor “predic-

tor del puntaje de rendimiento en la universidad” (Artunduaga, 2008, pág. 8). No obstante, esta no solo debe absorber las prácticas que ya traen sus estudiantes, también debe incrementar los buenos procesos para el estudio.

Si la universidad se convierte en un referente de lo que es posible lograr y transmitir, con direcciones específicas sobre los compromisos de los estudiantes, para alcanzar los niveles avanzados de calidad que reclama el sistema interno y la imagen de sus públicos externos, “puede fijar una meta superior a lo esperable por los niveles culturales de donde proceden los estudiantes” (Mella & Ortiz, 1999, pág. 76). La institución educativa deja de ser reflejo de la comunidad y pasa a simbolizar el mundo de los conocimientos y la clave inicial de la movilidad cultural ascendente, por lo tanto esta debe trabajar en la transición de la secundaria a la universidad, es decir pasar de lo cognitivo a lo cognoscitivo del nivel universitario, en pro del cumplimiento de su visión institucional a través de su política de calidad educativa.

Resultados

Se muestra la evidencia empírica de los procesos de aprendizaje que aplicaban los universitarios al momento de participar en este estudio, a fin de valorar si los resultados eran óptimos respecto a la escala de estudiante avanzado, según la clasificación descrita, de manera que mostraran la legitimación de su rol académico en cumplimiento de las políticas de calidad, encaminadas a la sostenibilidad de los servicios educativos. De igual forma, se muestran los resultados de la intervención con los estudiantes.

Procesos de aprendizaje

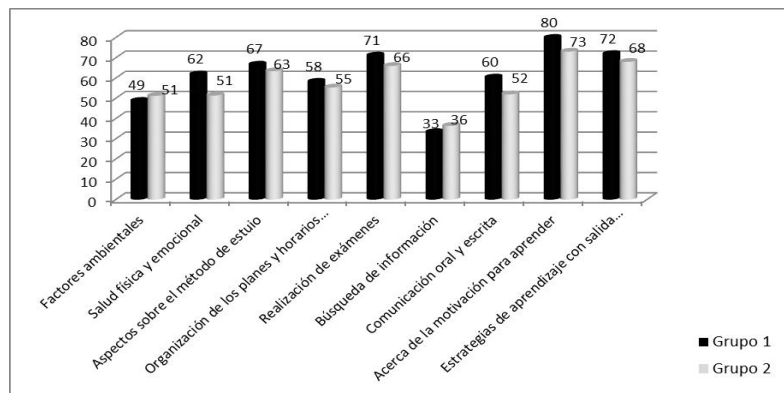
En este apartado se identifican las condiciones y los procesos para el aprendizaje que aplicaban los estudiantes del grupo 1 y 2 de la muestra. De las 9 secciones que muestra la figura 2, la que tuvo mejor porcentaje de opinión del grupo 1 de estudiantes, sobre sus prácticas, fue la de *motivación para aprender* (80%), seguido de *estrategias de aprendizaje*

con salida profesional (72%) y por último la de *realización de exámenes* (71%). En la que menores prácticas mostraron los estudiantes, fue en la *búsqueda de información* (33%).

El grupo 2, presentó opiniones similares al grupo 1, en las 9 secciones, como es la *motivación para aprender* (73%), seguido de *estrategias de aprendizaje con salida profesional* (68%) y por último la de *realización de exámenes* (66%). Las menores prácticas de estudio fue en *búsqueda de información* (sólo un 36% de ellos expresaron tenerla).

Al contrastar los resultados entre el grupo 1 y 2, se observa una ligera diferencia en pro de mejores procesos de aprendizaje en el grupo 1. Sin embargo, ambos grupos de estudiantes requieren de un mayor aporte para el mejoramiento de sus estudios. Cabe destacar que la categoría de menor práctica por parte de los estudiantes es la *búsqueda de información* (33 y 36% respectivamente). Después es la *comunicación oral y escrita*. Ambas categorías están muy relacionadas con el alto desempeño en investigación y la metodología de diseños de proyectos, manejo de reportes relacionados con la carrera de estudio, estas requieren de atención inmediata para incrementar las competencias orientadas a resolver problemas de la vida real (véase figura 2).

Figura 2
Opinión de los estudiantes respecto a sus procesos de aprendizaje

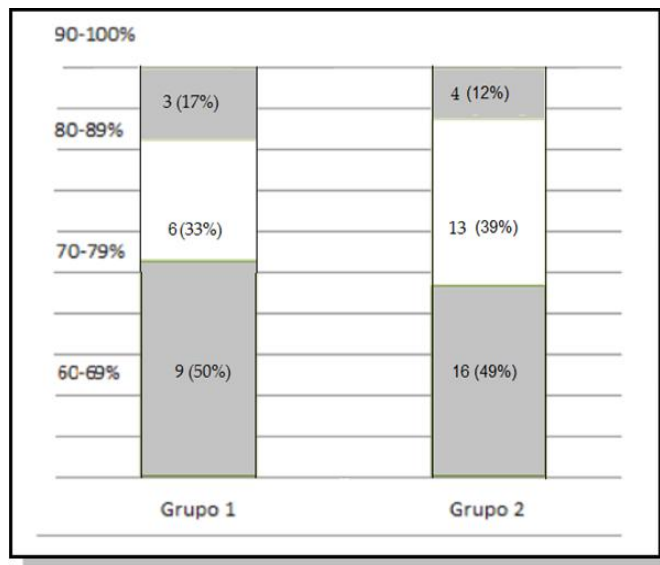


Fuente: muestra del grupo 1 y 2.

Relación entre las prácticas de estudio y el rendimiento académico

Otro de los objetivos propuestos, fue analizar la relación entre las prácticas de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes. Al respecto cabe destacar que las calificaciones facilitadas por los docentes de las asignaturas que cursaban los estudiantes participantes, muestran un desempeño satisfactorio, pero no hay estudiantes de excelencia académica, la mayoría está en una escala de 60-69%, al igual que las prácticas de estudios, las puntuaciones tanto en la escala de excelencia académica o avanzada (90-100%), como en la ubicación del percentil de prácticas de aprendizaje avanzadas, está ausente, según muestra la figura 3.

Figura 3
Índice académico de los estudiantes participantes de la investigación



Fuente: a partir de los cuadros de calificaciones de los docentes de los dos grupos que participaron en la investigación

Resultados de la intervención y compromisos por parte de los estudiantes

En la segunda fase del estudio, se hizo una intervención con talleres de reforzamiento en la temática de aquellas categorías o factores de mayor deficiencia por parte de los estudiantes, todos ellos orientados al establecimiento de nuevos compromisos: como mejorar su ambiente de estudio, ya que sus prácticas no eran saludables y cómodas, se comprometieron hacer la búsqueda de información para no copiar solamente (web), a consultar distintas fuentes y redactar sus propios informes, entre otros, esta tarea continúa en agenda.

En el nivel de las buenas prácticas de estudio, ya en la tercera fase del estudio, se manifestó una mejora según los datos comparativos entre los resultados del pretest y el posttest, los que se presentan a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Comparación entre los resultados del pretest y el posttest después de la intervención

Grupo	Grupo 1		Grupo 2	
	Pretest Promedio	Post test Promedio	Pretest Promedio	Post test Promedio
Ambiente	52	60	53	62
Salud física y emocional	63	65	50	70
Métodos de estudio	68	74	64	73
Organización de los planes y horarios	62	70	59	65
Realización de exámenes	71	80	68	75
Búsqueda de información	37	55	39	52
Comunicación académica oral y escrita	65	73	55	65
Acerca de la motivación para aprender	82	90	74	88
Estrategias de aprendizaje con salida profesional	74	89	69	80

Promedio general	64	73	59	70
------------------	----	----	----	----

Fuente: porcentajes obtenidos con los 2 grupos de la muestra, en la primera y segunda aplicación del test

Los participantes de los talleres comentaron la necesidad de agendar por parte de la universidad, la implementación de talleres extracurriculares para el desarrollo de competencias genéricas de búsqueda de información y comunicación escrita y oral, además del sentido de pertenencia y auto concepto universitario ligado al compromiso de vida estudiantil, de cara a la excelencia académica: responsabilidad con la organización de los planes de estudio, el manejo de sus horas de ocio en pro de los hábitos que potencian la salud física y emocional. Así como un pensamiento propositivo y prospectivo de su desempeño profesional.

Discusión

Este estudio es un primer acercamiento explicativo de investigación, sobre el comportamiento de los universitarios con relación a los procesos que estos aplican para estudiar y el rendimiento académico que alcanzan, de perfil a las políticas de calidad que la institución declara, para valorar cómo actúan, deliberan, aprecian, razonan, sobre su persona, sus intereses vocacionales-profesionales, cuál es su cognición y qué transición viven, o ya han pasado hacia la legitimación cognoscitiva, es decir, ya revelan el conocimiento, las creencias y aceptación del cumplimiento de las políticas de calidad y ¿se refleja en sus comportamientos de estudiantes avanzados? o por el contrario, siguen en la dimensión cognitiva, sin procesar los compromisos que la universidad espera de ellos.

Hay que reconocer que la legitimación cognoscitiva entre los actores universitarios responsables de la calidad académica, demanda de una construcción de la política de calidad más horizontal, su gestación corresponde a un conocimiento tácito institucional o de las autoridades que lo implantan, pero no debe quedarse ahí, requiere elevarlo a la

cognición de los actores del hecho educativo, como medio de sostenibilidad de los servicios universitarios y así obtener como resultado la generación del *conocimiento explícito* en todos los actores, involucrados en el desarrollo sostenible de la universidad, conforme al prototipo visionado.

Sumado a lo anterior, el análisis del modelo teórico en esta investigación sobre los constructos personales, ayudó en la comprensión del comportamiento de los estudiantes en la universidad. Es importante el porqué de las experiencias previas de ellos; ya su hipótesis teórica plantea que *cuanto más temprana sea la fase en la que se encalla la persona, más grave es la patología que presenta*, esto explica los hábitos arraigados de los estudiantes universitarios, que mostraron un comportamiento preferencial por la realización de los exámenes, en detrimento de la ubicación como estudiante de nivel avanzado.

La acción razonada de los estudiantes después de la fase de intervención, es correspondiente con el corolario de la organización de la teoría de los constructos, la que señala que cada persona desarrolla un sistema de construcción que engloba relaciones ordinales entre los constructos, convirtiéndose en una taxonomía de constructos subordinados, ya que estos no están simplemente flotando sin conexión alguna, de ahí, que se podría afirmar que si el estudiante está en contacto no verbal o verbal con una cultura de calidad académica, puede responder a la misma.

La efectividad de la universidad para la promoción de la mejora del rendimiento académico y actitudes de compromiso con la profesión, es cuestión de calidad percibida por sus públicos, ahora que ésta puede ser efectiva en lo académico, pero no en lo social o viceversa, o ser atractiva para la sociedad por su imagen corporativa e infraestructura. Las universidades no son efectivas o infectivas en sus resultados para todos los subgrupos que se reúnen en su interior; los efectos dependen de los constructos estudiantiles previos o estatus socioeconómico; lo que sí es puntual y posible, es el establecimiento de una ruta de calidad sostenida para la formación profesional.

Conclusiones

De las nueve categorías relacionadas con los procesos de aprendizaje: *la motivación para aprender* fue la de mayor respuesta, en cambio el comportamiento de los estudiantes universitarios está orientado a lo inmediato, como es aprobar el examen, también hay insuficiencia de competencias en cuanto a la búsqueda de información y comunicación escrita, estas son importantes para los proyectos académicos.

En los dos grupos de la muestra, se encontró que sólo un 16% de los estudiantes manifestaron tener prácticas de desempeño entre 76-90⁴, que corresponde al percentil de aquellos estudiantes que pueden ubicarse en avanzados y que no necesitan intervención para mejorar su aprendizaje y un 53% de ellos se ubicaron en el percentil de 51-75, que de hecho fue deseable la intervención para mejorar sus prácticas académicas. El resto de ellos, están por debajo del percentil 50 y requieren de una intervención para mejora de prácticas de aprendizaje de forma necesaria y urgente.

Se evidencia que la deficiencia de los procesos de aprendizaje tienen efectos considerables en el rendimiento académico, ya que tanto las calificaciones de los estudiantes como la ponderación de las prácticas de estudio, no mostraron un índice académico que les ubicara en una escala de excelencia o de estudiantes avanzados (90%-100%) y ambos grupos requieren de la intervención mediante un programa sostenido de *calidad educativa*.

Los resultados de la intervención-acción educativa, sobre los procesos de aprendizaje, mostraron un avance en el cambio de comportamiento en los estudiantes, que responde hacia el crecimiento y desarrollo académico de calidad, más alineada a la política de calidad de la universidad, según el promedio comparativo de los puntajes relacionados con las prácticas que mostraron en la primera intervención ambos grupos (61.5% en promedio) y en la segunda, a

⁴ Los datos mencionados en este párrafo no fueron incluidos en los resultados por espacio.

través de los talleres, fue de 71.5% respectivamente, lo que destaca que hay insuficiencia de actividades extracurriculares universitarias, es decir no hay espacios académicos permanentes que propicien la transición de la legitimación cognitiva a la cognoscitiva⁷ y responder con acierto al cumplimiento de la declaración de política universitaria en estudio: “*consolidar la formación integral mediante la aplicación de las mejores prácticas en calidad educativa, desarrollo de competencias ... y sostenibilidad académica*” ([www.unitec.edu/política de calidad](http://www.unitec.edu/política%20de%20calidad)).

Recomendaciones

Los resultados invitan a hacer un análisis más fino, mediante una investigación con mayores grupos de estudiantes, a fin de estudiar la trayectoria académica, de tal manera que aunque sea válido emprender acciones globales en la institución, alineadas al modelo educativo, incluso del propio sistema de gestión de la calidad institucional, será necesario trazar planes específicos que incrementen la acción razonada de los estudiantes, mediante programas de rendimiento académico, proyectos entre homólogos de estudiantes, conocimientos en investigación-acción educativa; brindar apoyo, acompañamiento y orientación para que los estudiantes mejoren su calidad de vida, en las categorías de manejo ambiental, relacionada con las condiciones físicas en donde estudian. Asimismo, realizar estudios con miras a la evaluación de impacto de las acciones universitarias, frente a la percepción del público y del campo laboral, e implementar un programa de *calidad educativa* con temáticas de permanencia universitaria, competencias profesionales, rendimiento académico. En la misma medida, la formación docente en proyectos de investigación-acción educativa.

⁵ Entendida etimológicamente—cognoscere—como el desarrollo en la adquisición del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad.

De Ketelle, J.M. (1983). Le passage de enseignement secondaire a enseignement superieur: les facteur de réussite. Humanités chrétiennes, Université Catholique de Louvain, 26 (4), 294-306.

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
Esteban, M.; Ruiz, C., & Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R. (U. d. Murcia, Ed.) Anales de psicología, 12(2), 133-151.

Feixas, G., y Neimeyer, R. (1991). La perspectiva constructivista: Un marco integrador para la psicoterapia. Consulta 02/06/2013, hyperlinK "<http://es.cyclopaedia.net/Teoria-de-los-constructos-personales-1>" <http://es.cyclopaedia.net>.

Fullat, O. (1994). Política de la educación. Barcelona: Ediciones Ceac S.A.

García, M., Alvarado, J., & Jiménez, a. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. Psicothema, Vol. 12 (Supl. N 2), 248-252.

Kelly, G.A. (1969). Psicología de los constructos personales. En Feixas, G. (Ed.). Compilador Maher, B. (2001). Barcelona: A & M Grafic, S.L.

Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXIX (001), pág. 69-92.

McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Madrid: Ediciones Morata.

Moreno Jiménez, B. (1985). La psicología de los constructos personales: historia, presupuestos y alcance de una teoría. Universidad Autónoma de Madrid. Estudios de Psicología, nº 23-25-1985, p. 57-65.

Oñate, C. (1999). Inventario de hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje. págs. 21-42. consulta 15/07/2013. URL: <http://www.ice.upm.es/wps/cog/tutoria>.

Ruiz, J. (2012). Impulsos. Consulta 20/09/2013. en <http://www.innpulsos.com/pasos-para-desplegar-la-investigacion-accion>
Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Schmeck, R.R., Geisler-Brenstein, E. y Cercy, S.P. (1991). Self-Concept and Learning: the revised inventory of learning processes. New York: Educational Psychology, 11(3-4), 343-362.

Schmeck, R.R. (1983). Learning Styles of college students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), Individual differences in cognition: Vol. I (págs. 233-279). New York: Academic Press.

SICAR-CSUCA (2013). Retos y desafíos para el desarrollo de la investigación científica en las universidades del CSUCA. Primer Encuentro Bienal de Estudios de Postgrado e Investigación. Universidad de El Salvador, el 26 y 27 de octubre de 2012.

Toca, T. y Tourón, J. (1989). Factores del rendimiento en los estudios de arquitectura.

Revista de Investigación Educativa. Vol. 7, N° 14, 31-48.

Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. Revista Española de Pedagogía. Año XLIII, N° 169-170, 473-495.

Universidad Tecnológica Centroamericana (2013). Consulta 10/08/2013, en <http://www.unitec.edu/acerca/politicas-de-calidad>.

Wittrock, M. C. (1992). Generative Learning Processes of the brain. California: Educational Psychologist, 27 (4), 531-541.

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

Nombre completo del trabajo

Nombres de los autores, separados por comas

Afiliaciones de los autores (institución de origen), separadas por comas

Direcciones de correo electrónico de los autores, separadas por comas

Nombre del asesor o tutor (si aplica)

Afiliación del asesor o tutor

Título del Artículo

El título deberá estar escrito en español y en inglés. Se aceptan también trabajos en portugués. Se recomienda que no sobrepase las 20 palabras.

Resumen

El resumen debe contener entre 150 a 250 palabras y el idioma oficial de presentación de los trabajos es el español.

Abstract

Debe incluirse en resumen del artículo en inglés

Palabras Clave

Use un mínimo de 4 y un máximo de 8 palabras o frases (palabras

claves o descriptores), debe incluirse las palabras claves en inglés.

A. Desarrollo del contenido:

El Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales promueve el uso adecuado de la normativa APA y el respeto a los Derechos de Autor para publicar investigaciones, por lo que no se aceptarán trabajos sin fuentes consultadas, ya que es una práctica anti-ética que no debe tolerarse ante ninguna circunstancia.

1. Introducción

Describe el interés que el artículo tiene en el contexto científico del momento, los trabajos previos que se han hecho sobre el tema y qué aspectos son controversiales. Incluya la hipótesis o las preguntas de investigación, sea breve, concisa y escrita con verbos en tiempo presente.

2. Métodos y Materiales

Si el artículo es producto de una investigación Cuantitativa debe considerarse los siguientes elementos:

- a) Diseño: se describe el tipo del experimento (aleatorio, controlado, casos y controles)
- b) Población: sobre la que se ha hecho el estudio. Describe el marco de la muestra y como se ha hecho su selección. Debe emplearse la palabra Muestra si el Enfoque es Cualitativo.
- c) Entorno: indica dónde se ha hecho el estudio
- d) Experimentos: se describen las técnicas, mediciones y unidades, pruebas piloto y tecnologías aplicadas, etc.
- e) Análisis estadístico: señala los métodos estadísticos utilizados y cómo se han analizados los datos.

Si por el contrario es Cualitativa, enfatizar en los puntos siguientes:

- a) Diseño empleado
- b) Categorías de Análisis
- c) Participantes

d) Instrumentos de recolección de datos

e) Técnicas de análisis de los datos

3. Discusión Teórica

En este apartado analice los autores fundamentales que sustentan su marco teórico o referencial, de tal forma, que brinde un panorama general pero conciso sobre su tema, debe citar conforme APA, sexta versión.

4. Resultados

En esta sección reporte los nuevos conocimientos, es decir, lo que se encontró y debe ser la sección más concreta y puntual, ya que incluye las tablas y figuras (deben enumerarse) que, por sí solas, deben poder expresar claramente los resultados del estudio. Debe emplearse la normativa APA, sexta edición. Debe redactarse en tiempo pasado.

5. Conclusiones

Escriba conclusiones que propicien en el lector una autodiscusión, donde compare conclusiones propias con las de otros autores. Emplee los verbos en tiempo presente.

6. Recomendaciones

Si el trabajo lo exige pueden incluirse recomendaciones para los distintos aspectos abordados en el trabajo de investigación.

Formato del texto

La presentación del trabajo de investigación o documento se hará en papel tamaño carta, con una extensión de un máximo de 12 a 15 páginas máximo (cuartillas), incluyendo texto, cuadros, gráficos, fotografías, mapas, esquemas u otros ya explicado en los apartados anteriores.

1. Formato de la fuente

El trabajo de investigación o documento se enviará en formato de Word, empleando la Time New Roman tamaño 11, siendo

la única excepción el área de título. Utilice este formato también en el etiquetado de sus gráficos y tablas. El espaciamiento entre líneas debe ser de 1.5, el texto debe estructurarse en párrafos de similar extensión

2. Títulos de sección

El título de cada sección, como por ejemplo INTRODUCCIÓN, deberá aparecer en mayúsculas y negrita, centrado en la columna y dejando una línea antes y después. Use un punto y espacio para separar el número de la sección de su correspondiente título. No enumere los títulos.

3. Paginación

El trabajo de investigación o documento deberá ir con su paginación enumerada de acuerdo a las Normas APA.

4. Ilustraciones, gráficos y tablas

Deberá enumerar y titular cada una de las ilustraciones conforme APA, sexta edición. El uso de color en sus gráficos está permitido y recomendado. Además, debe citarse la fuente de los gráficos y tablas incluidos; las fotografías que figuren deben apoyar la información proporcionada y tener cada una, pie de foto. Las fotografías deben incluirse en el formato original JPG.

5. Notas de pie de página

El uso de notas de pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilizando un tamaño de fuente de 9 puntos con espaciamiento sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes.

6. Conclusiones y Recomendaciones

Deberán incluirse conclusiones y recomendaciones que se deriven del trabajo de investigación. En este apartado debe

responderse a las hipótesis propuestas en el caso de las investigaciones Cuantitativas y a las preguntas de investigación para el Cualitativo.

7. Fuentes bibliográficas

En esta sección enumere todas las fuentes bibliográficas que han sido empleadas al final de su documento. Las fuentes de información pueden ser impresas, digitales y multimedias y deberán ordenarse alfabéticamente de acuerdo a las Normas APA, sexta edición. Incluir solo las fuentes citadas en el artículo.

Ejemplos:

Libro con autor

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B.

Libro en versión electrónica

Montero, M. & Sonn, C. C. (Eds.). (2009). *Psychology of Liberation: Theory and applications*. [Versión de Springer]. doi: 10.1007/ 978-0-387-85784-8

Entrada con autor en una obra de referencia electrónica

Graham, G. (2008). Behaviorism. En Zalta, E. N. (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Otoño 2008 Ed.). Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/behaviorism>

Entrada sin autor en una obra de referencia electrónica

Agricultura sustentable. (s. f.). En *Glosario de términos ambientales de EcoPortal.net*. Recuperado de <http://www.ecoportal.net/content/view/full/169/offset/0>

Tesis inédita

Muñoz Castillo, L. (2004). *Determinación del conocimiento sobre inteligencia emocional que poseen los maestros y la importancia que le adscriben al concepto en el aprovechamiento*

de los estudiantes. (Tesis inédita de maestría). Universidad Metropolitana, San Juan, PR.

Leyes

Nombre de la ley, Volumen Fuente § sección (Año)

8. Reconocimientos

Si la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en Convenio *asesoría técnica, etc. Deberá escribir "Nombre de la investigación" y el ente de financiamiento.

B. Observaciones Generales

1. Metodología de evaluación y arbitraje de artículos

- En el proceso de selección de artículos para publicar, se realiza una evaluación inicial del Comité Editor para determinar si el trabajo cumple con los términos y observaciones presentadas en este documento, en cuanto a pertinencia del área de enfoque de la revista, estilo y extensión.
- Los artículos que no llenen los requisitos de la convocatoria en cuanto a formato, no serán tomados en cuenta para su publicación y serán devueltos al autor para realizar las modificaciones sugeridas.

En la segunda revisión se realiza un dictamen de su contenido científico y aporte por parte de Pares Revisores calificados de acuerdo al área correspondiente.

Este proceso de dictamen es de modalidad "doble ciego" y lo que pretende es ocultar la identidad de los autores y Pares Revisores en el proceso de arbitraje. De este modo se protege el anonimato y se contribuye a la evaluación objetiva. El concepto final del artículo puede ser aceptado, condicionado o rechazado.

El Comité Editor enviará una nota al autor, aceptando o

rechazando el trabajo de investigación o documento, con las observaciones de mejora del comité editorial, según el caso.

2. Políticas Generales

Los comentarios y juicios escritos por los autores de los artículos son de entera responsabilidad y en ningún momento comprometen a la UPNFM, ni a los entes editores de la Institución.

3. Cesión de Derechos de Autor:

El autor o autora al enviar el trabajo manifiesta que es su voluntad de ceder a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán los derechos patrimoniales que le corresponden como autor de este trabajo.

Los derechos aquí cedidos comprenden todos los derechos patrimoniales (Reproducción, transformación, comunicación pública y distribución) y se dan sin limitación alguna en cuanto a territorio se refiere; esta Cesión se da por todo el término de duración establecido en la legislación vigente en Honduras.

La cesión de los derechos antes mencionada no implica la cesión de los derechos morales sobre la misma porque de conformidad con lo establecido en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos. Capítulo II, de los Derechos Morales, Artículo 34 Artículo 25, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra es de autoría exclusiva y posee la titularidad de la misma.

En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, deberá asumir toda la responsabilidad sobre

los derechos cedidos.

Manifiesta que el trabajo no ha sido publicado en otro medio y que los derechos sobre el trabajo no han sido cedidos y sobre ellos no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.

Presentación y envío de los trabajos:

Los artículos deben venir acompañados por los datos completos del autor y filiación (si aplica).

Estos datos deben entregarse en formato electrónico (Word) y deben ser enviados por correo electrónico a paradigma.upnfm@gmail.com. Los datos allí consignados serán incorporados en las Bases Bibliográficas que indexan las revistas.

Cualquier duda sobre la normativa de publicación puede consultarse en:

**Instituto de Investigación y
Evaluación Educativas y Sociales**

Edificio 14º

Biblioteca Central

4º Piso

Tel. (504) 2239-8037 2239-047901 Ext-1194, 1260

Apartado Postal: 3394

Calle El Dorado

Tegucigalpa Honduras, C.A

