

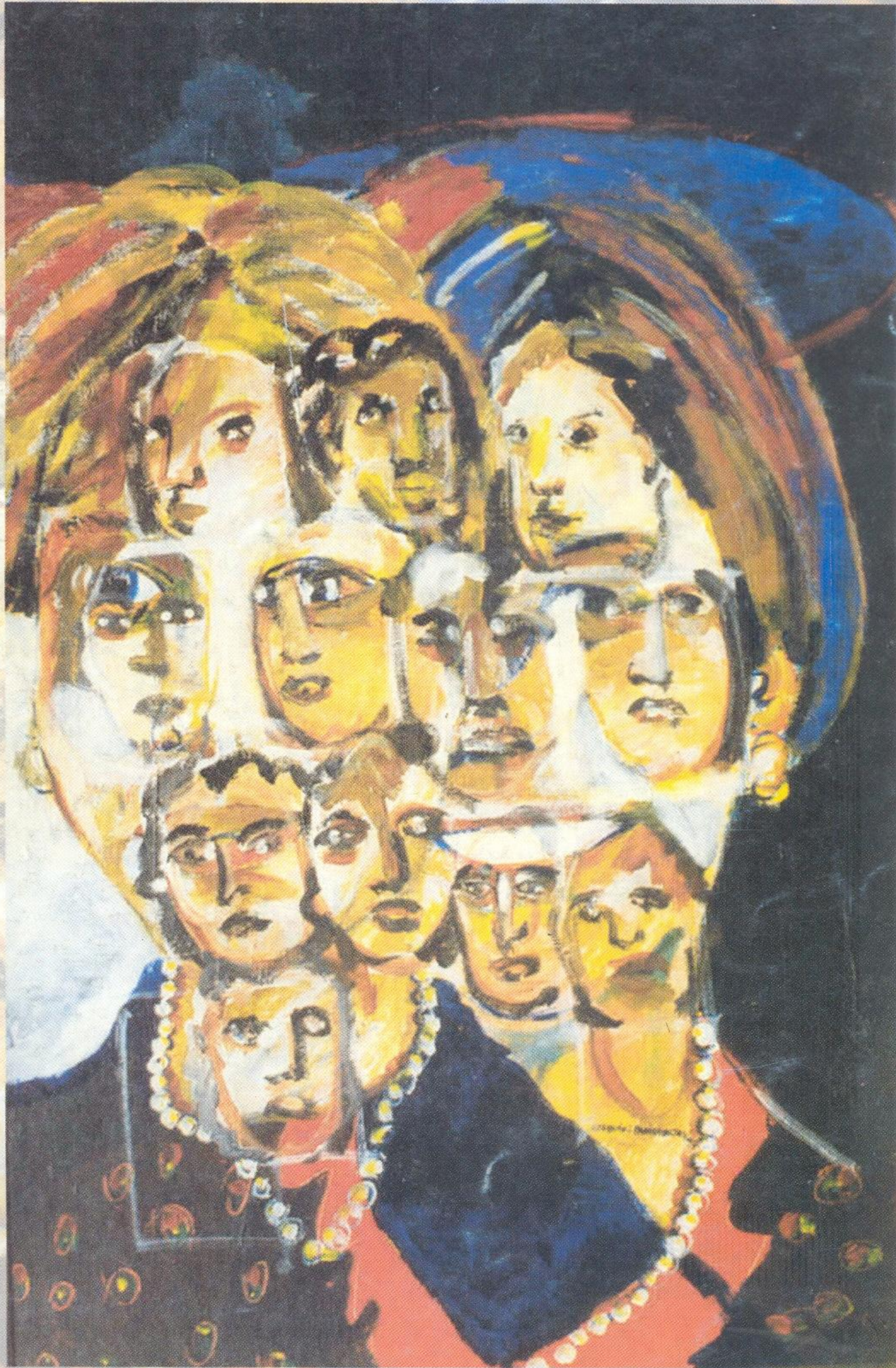
13

13
2002

PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa

Año 11, N° 13, octubre 2002 Tegucigalpa, M.D.C., Honduras, Centro América.



Obra; Caras vemos, corazones no sabemos. Año; 1998. Autor; Ezequiel Padilla Ayeestas. Técnica; óleo sobre lienzo. Tamaño; 60 x 80 cms

PARADIGMA es una publicación de la Dirección de Investigación
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa

Año 11 (2002), Número 13.

RECTOR

M.Sc. Ramón Ulises Salgado Peña

VICE RECTORA ACADÉMICA

M.Sc. Lea Azucena Cruz

VICE RECTOR ADMINISTRATIVO

M.Sc. David Orlando Marín López

SECRETARIO GENERAL

Lic. Gustavo Adolfo Zelaya

DIRECTOR DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Dr. German Edgardo Moncada

ASISTENTE DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

M.Sc. Mario Alas Solís

DIRECTORES DE LA REVISTA

Dr. Jorge Alberto Amaya

Licda. Dania María Orellana López

COMITÉ EDITORIAL

Marina Alicia Chávez de Aguilar

Mario Alas Solís

Bessy Dolores Hernández

German Edgardo Moncada

Russbel Hernández

Dania María Orellana López

Jorge Alberto Amaya

COLABORADORES DE LA EDICIÓN

Ana Julia Borjas Moreno

PORTADA

"Caras Vemos, Corazones no Sabemos"

Óleo/Tela

Ezequiel Padilla.

FONDO EDITORIAL UPNFM.

ÍNDICE

Introducción

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Página

- 1 Proyectos Educativos Ejecutados, en Ejecución y su Relación con la Propuesta de Transformación de la Educación Nacional.
Marina Alicia Chávez de Aguilar
- 14 Evaluación de la Metodología de Enseñanza a Distancia sobre Formación Pedagógica. Un Estudio en el CUED-UPNFM.
Socorro Castellón López
- 33 Actitudes Políticas de los Estudiantes de la UPNFM.
Mario Alas Solís
- 42 El Enfoque Constructivista como Estrategia para Mejorar la Calidad de la Educación.
Pastor Umanzor

ENSAYOS

- 60 Avanzar en la Descentralización de la Gestión Educativa en Honduras: Desafío Ineludible para la Transformación del Sistema Educativo.
Juan Enrique Opazo M.
- 81 Dos Tesis sobre Prácticas Docentes en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación.
German Moncada/María David/Marina Alicia de Aguilar
- 90 El Caribe: Geografía, Cultura y Turismo.
Oscar Rodríguez Díaz
- 95 V Encuentro Nacional de Investigadores en Educación y V Reunión de la Red Hondureña de Investigadores en Educación.
Marina Alicia Chávez de Aguilar

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

- 97 Extracto del discurso en la apertura de la Universidad Central.
Ramón Rosa.

HOMENAJE

- 102 Carlos Mejía Enamorado y la doble inmortalidad.
María de la Cruz David
- 105 El Paisa Carlos.
Rigoberto Paredes

ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS

- 106 Estadísticas del Sistema Educativo Nacional.
Mario Alas Solís

INTRODUCCIÓN

La Revista Paradigma, que publica la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), se complace en presentar a su público lector la treceava edición sobre los principales hechos educativos del país.

La profesora **Marina Alicia Chávez de Aguilar** nos presenta su artículo "*Proyectos educativos ejecutados, en ejecución y su relación con la propuesta de transformación de la educación nacional*", en el cual presenta un análisis muy interesante sobre los proyectos de transformación más importantes implementados en el sistema hondureño en los últimos años. Los proyectos analizados en este trabajo fueron 54, los cuales fueron desarrollados por instituciones oficiales, privadas y organismos no gubernamentales; algunos de los más conocidos son el de la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE), los Centros de Educación Preescolar No Formal (CEPENF), Eficiencia de la Educación Primaria (PEEP), el Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO), el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB), el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PRALEBAH) y otros. Entre otras cosas, la autora hizo una relación entre la correspondencia que hay entre los proyectos y la propuesta del Foro Nacional de Convergencia (FONAC); en este aspecto, se descubrió que el 61% de los proyectos tienen una estrecha relación con la propuesta del FONAC en el sentido de sustituir la escuela primaria de 6 años por la educación básica de 9 años. Finalmente, el estudio sostiene que pese al impacto de los proyectos, existen algunos factores negativos

que inciden en el logro de sus propósitos, sobre todo los asociados a la incidencia de los aspectos políticos, los cuales generan inestabilidad en los mismos.

Por otro lado, **Socorro Castellón López**, nos expone su ensayo titulado "*Evaluación de la Metodología de enseñanza a distancia sobre formación pedagógica. Un estudio en el CUED-UPNFM. Honduras*", el cual es un resumen de su tesis doctoral sustentada en la Universidad de Oviedo, España con la que obtuvo el título de Doctora en Evaluación y Procesos Educativos. La autora realizó un estudio de carácter evaluativo en el que se consideraron a los alumnos, docentes y personal administrativo del CUED de la UPNFM. La evaluación se centró al en un análisis de Fortalezas y Debilidades. Entre las Fortalezas encontradas se detectó que el alumnado proviene de diversas zonas geográficas, las instalaciones físicas reúnen condiciones adecuadas, hay una planta docente preparada, se da trabajo en grupo y atención individualizada, los objetivos y contenidos son relevantes, y se relaciona la teoría con la práctica. En cuanto a las Debilidades, se descubrió que hay bajo presupuesto para el centro, faltan recursos tecnológicos y bibliotecas en las sedes, se da escasa supervisión y evaluación del personal docente, hay normalmente una alta concentración de alumnos por sección, se dan problemas de distribución del material didáctico y existe muy poco personal técnico de apoyo y no se ofrecen suficientes cursos de actualización a los docentes sobre metodologías de educación a distancia.

Por otro lado, se expone también el interesante ensayo "*Actitudes políticas de los estudiantes de la UPNFM*", investigación

que estuvo coordinada por **Mario Alas** y **Dania Orellana**, ambos investigadores de la Dirección de Investigación de la UPNFM, quienes contaron con la colaboración de los estudiantes **Celia Carolina López**, **Lesly Carolina Díaz**, **Virginia Concepción Vivas** y **Raúl Antonio Chacón**, pasantes de la Carrera de Ciencias Sociales. El estudio se desarrolló con un diseño no experimental, transversal, básicamente descriptivo con algunos elementos de relación de variables. La población de estudio se definió como los estudiantes de la UPNFM, sede Tegucigalpa, modalidad presencial, nivel pregrado matriculados durante el primer periodo académico del 2001, lo cual resultó en 799 personas. El análisis de la información demostró que los estudiantes de la UPNFM tienen una imagen muy negativa acerca del sistema político hondureño en general, y en menor medida, de las prácticas políticas en el sector educativo. Por ejemplo, el 38% de los encuestados argumentaron estar totalmente en desacuerdo que en el país, los líderes políticos son honestos, mientras el 32% estuvo en desacuerdo. Solamente el 3% dijo que los políticos son honestos. Con respecto a los colegios magisteriales, apenas el 4% mencionó que los líderes magisteriales son personas confiables, mientras el 34% dijo estar en desacuerdo que son confiables. Las actitudes más favorables de los estudiantes de la UPNFM se expresan respecto a sus organizaciones estudiantiles, pues consideran que éstas defienden sus intereses.

Por su parte, **Pastor Umanzor**, docente investigador del CURSPS-UPNFM, presenta el trabajo intitulado "*El enfoque constructivista como estrategia para mejorar la calidad de la educación*". El estudio se aplicó en 3 secciones de preparatoria del Kinder San José V, y en 8 secciones del Instituto Copantl, durante el año de 1999. Previamente se realizó un diagnóstico en cada uno de los centros para

determinar cómo aprendían los niños y niñas con el fin de implementar y validar posteriormente el enfoque constructivista.

En cuanto al tema de la descentralización, **Juan Enrique Opazo** nos presenta el artículo "*Avanzar en la descentralización de la gestión educativa en Honduras: desafío ineludible para la transformación del sistema educativo*". En primera instancia, el autor esboza un resumen de las reformas educativas implantadas en América latina en las últimas décadas, para ulteriormente centrarse en el análisis de las reformas en Honduras. En este punto, el autor sugiere que existe consenso en el sentido que la Propuesta del FONAC sitúa a la descentralización en el centro de la transformación educativa. Asimismo, plantea la descripción de un proyecto en especial como modelo de descentralización en el país, el cual es el Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO), que inició labores en 1999 y pese a las críticas de algunos sectores sociales de la nación que argumentan que esta es una iniciativa que pretende privatizar la educación, lo cierto es que el proyecto ha tenido resultados halagadores.

German Moncada, **María de la Cruz David** y **Marina Chávez de Aguilar**, catedráticos de la UPNFM nos exponen el trabajo "*Dos tesis sobre prácticas docentes en la enseñanza de la metodología de la investigación*". Los autores sostiene que este artículo es el resultado de un análisis reflexivo de la práctica educativa, y en especial, de la forma en que se ha venido impartiendo la clase de metodología de investigación. La primera tesis o conclusión a la que llegaron los autores es que "El modelo vigente de enseñanza de investigación, es un enfoque agotado en sus límites y perspectivas". Ellos están de acuerdo que la mayoría de los profesores de metodología imparten una clase tediosa,

memorística y escasamente práctica, por ello, es necesario reestructurar el modelo de enseñanza de la investigación; de ahí parte la segunda tesis, cual es "proponer una práctica pedagógica bien enfocada y fundamentada, orientada a la investigación-acción como modelo alternativo".

El M.Sc. **Oscar Rodríguez Díaz**, geógrafo cubano invitado como profesor a la Maestría en Enseñanza de la Geografía de la UPNFM nos comparte su trabajo "*El Caribe: geografía, cultura y turismo*", en el que aborda reflexiones sobre la connotación geográfica y cultural de la región del Caribe en el mundo actual, una región que ha despegado en las últimas décadas como importante polo turístico internacional de sol y playa y que realmente es aún poco conocida para sus propios habitantes. Rodríguez Díaz hace un llamado a la escuela centroamericana y caribeña en relación con la necesidad de prestar una atención más esmerada a dicha región en el plano curricular.

En la sección de Pensamiento Pedagógico se presenta un extracto del discurso pronunciado por el **Dr. Ramón Rosa** el 26 de febrero de 1882 en la apertura de la Universidad Central de Tegucigalpa, en donde señala la contribución de la ciencia al desarrollo material de las sociedades.

En la sección Homenaje, se presenta igualmente un homenaje al recordado **Carlos Mejía Enamorado (QDDG)** por parte de la profesora **María de la Cruz David**: "*Carlos Mejía y la doble inmortalidad*" y un artículo del poeta Rigoberto Paredes denominado "*El Paisa Carlos*". En este sentido, la Revista Paradigma también anuncia la convocatoria para el **Certamen Nacional de Investigación Educativa "Carlos Mejía Enamorado 2002"**, cuyas bases se pueden solicitar en la Dirección de Investigación de la UPNFM; dicho concurso se cierra el 29 de noviembre del 2002.

Finalmente, en la sección de "Estadísticas del Sistema Educativo Nacional, **Mario Alas, Karen Casco y Francisco Marín** nos presentan algunas estadísticas del personal docente de Educación Primaria de Honduras, de lo cual resultan datos importantes como por ejemplo, cuántos maestros de educación primaria laboran actualmente, cuál es el sexo que predomina entre los docentes de este nivel, cuántos docentes laboran en cada jornada, cuántos maestros residen en la comunidad donde laboran, cuánta experiencia profesional tienen los maestros, cuántos años de servicio tienen en promedio, cuál es la edad promedio de los profesores, cuántos maestros tienen nombramiento y otros datos más.

PROYECTOS EDUCATIVOS EJECUTADOS, EN EJECUCIÓN Y SU RELACIÓN CON LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

*Marina Alicia Chávez de Aguilar**

INTRODUCCIÓN

En Honduras, el proceso de transformación se inicia en la década de los años 90 mediante acciones orientadas a la modernización del sistema educativo; se continuó con la propuesta de la Escuela Morazánica y con la propuesta de Transformación de la Educación Nacional, desarrollada con la participación de diversos sectores sociales bajo la conducción del Foro Nacional de Convergencia, FONAC.

Para apoyar los procesos de transformación de la educación, se han venido desarrollando distintas iniciativas -bajo la modalidad de proyectos- orientadas a modificar las condiciones de limitada calidad que presenta la oferta educativa en Honduras.

En este documento se hace un resumen del contenido de la investigación realizada en el año 2001 sobre la relación que presentan los proyectos educativos ejecutados y en ejecución con la Propuesta de Transformación de la Educación Nacional.

Los proyectos analizados suman 54, los cuales han sido desarrollados por instituciones oficiales, privadas y organismos no gubernamentales con apoyo financiero nacional y/o internacional a través de la

contratación de préstamos o bien en carácter de donación.

La metodología seguida para la elaboración de este trabajo combinó la investigación documental -a través de la revisión de información escrita obtenida de los archivos de los proyectos- la investigación cualitativa con la realización de entrevistas a informantes clave de los proyectos y, en algunos casos, la observación en terreno de las experiencias en ejecución.

PROYECTOS ANALIZADOS

Los proyectos analizados en este informe son:

1. Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE).
2. Centros de Educación Preescolar No Formal (CEPENF).
3. Centros Comunitarios de Iniciación Escolar (CCIE).
4. Desayunos Escolares (PRODESE).
5. Salvemos Primer Grado.
6. Proyecto de Certificación en Educación Preescolar en Sistema No Formal.
7. Escuela Activa y Participativa en Honduras.
8. Fundación MHOTIVO.
9. Educación para el Trabajo (POCET).

* Ex directora de la Dirección de Investigación, UPNFM.

10. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnico (CONALEP).
11. Amigos de la Pedagógica.
12. Administración de la Educación Primaria Rural (ADEPRIR).
13. Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (FEREMA).
14. Readecuación del Sistema de Enseñanza de los Institutos del Sur de Lempira hacia el Manejo Agrosilvopastoril en Ladera.
15. Programa de Formación Continua para Docentes de Educación Básica en Servicio (PFC).
16. El Maestro en Casa.
17. Plan Estratégico de Informática Educativa de Honduras Ampliando Horizontes.
18. Becas para La Paz en Honduras, CAPS/HOPS
19. Educación para el Desarrollo.
20. Eficiencia de la Educación Primaria (PEEP).
21. Educación en Población en el Sistema Educativo Formal y No Formal.
22. Capacitación a Docentes sobre Educación Ambiental.
23. Desarrollo Rural Integrado Marcala-Goascorán (MARGOAS).
24. Integración de Niños con Necesidades Especiales en el Sistema Educativo Regular.
25. Apoyo a la Escuela Pública.
26. Aprendamos Matemáticas (APREMAT).
27. Proyecto Pirámide.
28. Desarrollo de la Educación en Comunidades Urbano Marginales de Honduras (DECUMH).
29. Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal.
30. Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO).
31. Apoyo a Programas Alternativos de Educación Básica y al Tercer Ciclo de Educación Básica. Préstamo 1000/SF-HO
32. Comisiones Curriculares del Consejo Nacional de Educación.
33. Mejoramiento de la Enseñanza Técnica en el Área de Matemática (PROMETAM).
34. Programa Escuela Saludable.
35. Hondureños Asociados para la Calidad de la Educación (PROHACE).
36. Sistema de Información para Evaluar la Calidad de la Educación en Honduras.
37. Aldea Solar.
38. Sistema de Aprendizaje Tutorial.
39. Proyecto Asesoría a la Secretaría de Educación (ASED).
40. Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá (FEBLI).
41. Formación Inicial de Docentes (FID).
42. EDUCATODOS.
43. TELEBÁSICA.
44. Tercer Ciclo de Educación Básica. IEQ-II
45. Modernización y Reforma Institucional.
46. Establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Honduras.
47. Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB).
48. Proyecto de Apoyo a la Formación Profesional en Honduras (AFOPH).
49. Proyecto Producción en Colegios Vocacionales de Honduras.
50. Programa de Profesionalización y Capacitación Docente (PROCADO).
51. Mesa Redonda de Cooperantes en Educación (MERECE).
52. Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PRALEBAH).
53. Unidad de Servicios de Apoyo para Fomentar la Participación de la Mujer (UNISA).
54. Proyecto Luis Landa Formación Permanente de Docentes en Servicio.

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL.

La propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional incluye, de acuerdo con el Dr. José Cárleton

Corrales C., de manera sintetizada, los puntos siguientes:

1. Se establece un año de educación pre básica, se aspira a que sea universal para todos los hondureños.
2. Se sustituye la escuela primaria por la educación básica de nueve años. Se ratifica la obligatoriedad del Gobierno de financiarla.
3. En el nivel de educación media se crea el Bachillerato Académico conducente a la educación superior y se propone integrar en el Bachillerato Técnico todas las profesiones del nivel medio que deriven a un trabajo o empleo.
4. La formación de los maestros de educación primaria se pasa de las escuelas Normales, a las Universidades.
5. Se establece una jornada escolar de 200 días.
6. Se apoya la descentralización en la gestión del sistema educativo con la creación de los Consejos Departamentales y Locales de Educación. Se establece la participación de los padres de familia.
7. Se establece la evaluación del desempeño del docente ligada al rendimiento del estudiante.
8. Se crean los estándares nacionales de educación y las pruebas estandarizadas para medir su logro. Se revaloriza el papel del docente y del director de escuela.
9. Se establece que la educación superior forme los recursos que requiere el desarrollo socioeconómico y cultural del país, bajo criterios de calidad, pertinencia, eficiencia y responsabilidad social.
10. Se institucionaliza la educación no formal y se convierte en un proceso flexible,

para satisfacer las necesidades educativas no cubiertas por las opciones educativas formales.

Cuadro 1
Correspondencia Proyectos Educativos/FONAC

N	PROYECTOS	Puntos de la Propuesta del FONAC										OBS		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1.	UMCE		x					x	x					Pe
2.	CEPENF	x					x							V
3.	CCIE	x					x							V
4.	PRODESE		x				x							C
5.	Salvemos Primer Grado		x				x	x						V
6.	Certificación en Educación Preescolar en Sistema No Formal.	x					x					x		V
7.	Escuela Activa y Participativa en Honduras.		x				x	x						Sf
8.	Fundación MHOTIVO	x	x	x		x	x	x						V
9.	POCET						x					x		C
10.	CONALEP			x			x							V
11.	Amigos de la Pedagogía				x						x			V
12.	ADEPRIR		x				x							C
13.	FEREMA	x	x				x							V
14.	Readecuación del Sistema de Enseñanza de los Institutos del Sur de Lempira hacia el Manejo Agrosilvopastoril en Ladera.			x			x					x		V
15.	PFC				x		x				x			V
16.	El Maestro en Casa.		x	x			x					x		V
17.	Plan Estratégico de Informática Educativa en Honduras Ampliando Horizontes.		x	x			x							V
18.	Becas para la Paz en Honduras CAPS-HOPS		x		x		x							V
19.	Educación para el Desarrollo.		x	x										C
20.	PEEP		x				x	x	x					C
21.	Educación en Población en el Sistema Educativo Formal y No Formal.		x	x								x		C
22.	Capacitación a docentes sobre Educación Ambiental.		x	x										C
23.	MARGOAS		x				x					x		C
24.	Integración de Niños con Necesidades Especiales en el Sistema Educativo Regular.	x	x											C
25.	Apoyo a la Escuela Pública.	x	x	x			x					x		V

P Posible extensión
C Concluido
Sf Sin financiamiento

V Vigente
I Inicio en el 2002

1. Síntesis sobre los Proyectos Analizados.

Los proyectos analizados se han ejecutado en un período de tiempo superior a los veinte años. Doce proyectos han concluido, uno está por ejecutarse y los 41 restantes están en proceso de ejecución, algunos en etapas iniciales y otros concluyendo sus actividades.

1.1 Proyectos Concluidos.

Los doce proyectos concluidos, con financiamiento aproximado de US\$ 126 millones fueron orientados de la siguiente manera:

Cuadro 2
Niveles Atendidos por los Proyectos Concluidos.

Nivel/Aspecto	F	%
Educación Primaria	4	33.33
Capacitación Docente	4	33.33
Desarrollo Rural	2	16.67
Educación Básica	1	8.33
Educación Media	1	8.33
TOTAL	12	100.00

Es evidente que el énfasis de los proyectos concluidos estuvo en la atención a la educación primaria hondureña. Desde una visión integral, incluyendo la producción de libros de texto, el diseño de objetivos, la capacitación docente y el mejoramiento de las instalaciones escolares del Proyecto Eficiencia de la Educación Primaria, pasando por el mejoramiento de la dieta alimenticia en el Proyecto de Desayunos Escolares y la integración de niños con necesidades especiales, hasta los que se propusieron la capacitación docente en temáticas específicas –Educación Ambiental, Educación en Población–, la de los docentes de las escuelas normales y de Educación Media en general.

N	PROYECTOS	Puntos de la Propuesta del FONAC										OBS	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
26	APREMAT		x				x						V
27	Proyecto Pirámide.			x	x					x			V
28	DECUMH	x	x	x			x				x		V
29	Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal.	x	x	x			x				x		V
30	PROHECO	x	x				x						V
31	Apoyo a Programas Alternativos de Educación Básica y al Tercer Ciclo de Educación Básica.		x				x						V
32	Comisiones Curriculares del Consejo Nacional de Educación.	x	x	x						x			V
33	PROMETAM					x		x					I
34	Programa Escuela Saludable.	x	x				x						V
35	PROHACE		x			x	x		x				V
36	Sistema de Información para Evaluar la Calidad de la Educación en Honduras.						x	x					V
37	Aldea Solar.		x				x						V
38	Sistema de Aprendizaje Tutorial.		x	x			x				x		V
39	ASED		x				x						V
40	FEBLI		x			x	x						V
41	FID		x		x					x			V
42	EDUCATODOS		x	x							x		V
43	TELEBÁSICA		x	x									V
44	Tercer Ciclo Educación Básica. IEQ		x	x									V
45	Modernización y Reforma Institucional.						x						V
46	Establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Honduras.		x							x			V
47	PROMEBA		x					x	x				C
48	AFOPH			x			x				x		V
49	Proyecto Producción en Colegios Vocacionales de Honduras.			x			x						C
50	PROCADO				x					x			C
51	MERECE						x						V
52	PRALEBAH		x				x				x		V
53	UNISA	x	x				x				x		V
54	Proyecto Luis Landa. Formación Permanente de Docentes en Servicio.				x								V

Otras iniciativas estuvieron orientadas al mejoramiento de la educación rural, vinculándola con el desarrollo productivo, como fue el caso de Marcala-Goascorán, hacia el mejoramiento de la Administración de la Educación Primaria en estas zonas, o bien hacia la incorporación de un enfoque y una metodología participativa en la actividad educativa; para el mejoramiento de la Educación Básica -incorporando el tercer ciclo- se ejecutó un proyecto, lo mismo que para apoyar la educación media a través de los institutos vocacionales y la capacitación docente a nivel universitario.

Los proyectos ejecutados en mayor o menor medida se vieron influenciados negativamente por los aspectos burocráticos en su gestión, lo que incidió en la ejecución presupuestaria de varios de ellos. La inestabilidad de las autoridades educativas por los cambios operados en el gobierno central también se constituye en factor desfavorable para el logro de los propósitos planteados y para su apropiación por el sistema educativo al término del financiamiento externo.

Una debilidad importante de los proyectos ejecutados fue la falta de criterios y procedimientos adecuados para medir y valorar su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación a través de indicadores precisos de eficiencia, eficacia, relevancia y equidad en las acciones desarrolladas.

1.2 Proyectos Vigentes.

Los 42 proyectos en ejecución, con una inversión inicial aproximada de US\$ 50 millones, tienen una orientación que se aprecia en el cuadro siguiente.

Cuadro 3
Niveles Educativos Atendidos por los Proyectos en Ejecución

Nivel / Aspecto	F	%
Educación Primaria.	7	16.6
Preescolar -Básica -Media.	5	12.0
Educación Básica.	11	26.2
Educación Preescolar.	2	4.7
Educación No Formal.	4	9.5
Formación y Capacitación Docente.	3	7.1
Educación Media.	4	9.5
Secretaría de Educación.	5	12.0
Educación Superior.	1	2.4
TOTAL	42	100.0

Como puede apreciarse, la Educación Básica concentra el mayor número de proyectos, los cuales tienen el propósito de mejorar la calidad de la educación a través de la evaluación de sus resultados, de la adecuación curricular, la formación y capacitación de los docentes y del acondicionamiento de las instalaciones escolares.

No obstante, existen algunos proyectos orientados a dar atención a otros niveles y modalidades educativas -en algunos casos incorporando acciones simultáneas para varios niveles- o bien concentrándose en un sólo nivel con alternativas no formales de educación y también al fortalecimiento de la Secretaría de Educación y de la sociedad civil para la definición y ejecución de las políticas educativas.

Es significativa la presencia de iniciativas desarrolladas por organizaciones y empresas del sector privado orientadas a mejorar la oferta educativa para las escuelas públicas de comunidades carenciadas, apoyando la adquisición de aprendizajes significativos y relevantes en una propuesta de acercamiento entre los sectores educativo y productivo del país.

2. Los Proyectos Educativos y la Propuesta de Transformación de la Educación Nacional.

De acuerdo con el análisis de la información obtenida, se relacionó el contenido de cada proyecto con los puntos esenciales de la propuesta de transformación educativa, como se muestra en los cuadros que se presentan al final. La relación se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 4
Proyectos Educativos y la Propuesta de Transformación de la Educación Nacional

Puntos de la Propuesta	F	%
1. Universalizar un año de prebásica.	11	20.4
2. Establecer nueve años de educación básica.	33	61.1
3. Crear Bachillerato Académico y Bachillerato Técnico conducente a trabajo.	18	33.3
4. Elevar formación inicial de docentes a universidades.	7	13.0
5. Establecer jornada escolar de 200 días.	2	3.7
6. Apoyar la descentralización y la participación padres de familia.	36	67.0
7. Evaluar el desempeño docente ligado a rendimiento del estudiante.	8	14.8
8. Crear estándares nacionales y pruebas estandarizadas para medir logros.	7	13.0
9. Desarrollar criterios de calidad, pertinencia, eficiencia y responsabilidad a la educación superior.	5	9.2
10. Institucionalizar la educación no formal.	13	24.0

N = 54 Proyectos.

Como puede observarse el 61.1% de los proyectos tienen una estrecha relación con la propuesta de sustituir la escuela primaria por la educación básica de nueve años. No obstante, las acciones de la mayoría de estos proyectos se centran en los seis grados de la escuela primaria tratando de mejorar los indicadores de aprobación, y disminuir la repetición y la deserción escolar a través de acciones relacionadas con la dotación de material educativo, el mejoramiento de las instalaciones escolares, la capacitación de los docentes y de los padres de familia y el acercamiento con organizaciones oficiales,

privadas y no gubernamentales presentes en las comunidades beneficiarias.

El tercer ciclo de la educación básica está siendo apoyado por proyectos que incorporan alternativas no formales, material educativo autoformativo impreso, uso de la radio y de la televisión.

De manera específica, se han desarrollado proyectos orientados a evaluar la calidad de la educación —particularmente de los primeros seis grados de la educación básica— quedando pendiente esta opción para los otros ciclos, niveles y modalidades de la educación.

El 67% de los proyectos analizados tiene relación con la propuesta orientada a mejorar la gestión educativa, apoyando la descentralización y la participación de los padres de familia. Específicamente, la relación se da en este último aspecto, pues todos los proyectos consideran esencial la presencia del padre de familia en las tareas de desarrollo educativo, colaborando con la escuela y con la orientación y apoyo a sus hijos.

Sobre esta propuesta, los proyectos no evidencian plenamente el cambio de paradigma en lo que a la gestión se refiere, pues quedan fuertes evidencias del predominio de los valores de centralización en la administración educativa. Se reconoce que la actitud de los directores de escuela, de distritos y departamentos es determinante en la generación de la nueva cultura de participación local.

De las iniciativas impulsadas por los proyectos analizados, 33.3%, tienen estrecha relación con la propuesta de impulsar la educación media a través de opciones que den acceso a la educación superior, integrando en el Bachillerato Técnico todas las profesiones conducentes a un trabajo o

empleo. Destacan en el presente las opciones orientadas a desarrollar competencias en los estudiantes para vincularse con las actividades productivas de la zona de influencia, a compartir los espacios didácticos con las empresas productoras y a desarrollar las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorezcan a los estudiantes su ingreso en el mercado laboral y la continuación de su educación a nivel superior.

En el análisis de los proyectos es evidente la presencia de una fuerte tendencia a desarrollar oportunidades educativas para los niños, jóvenes y adultos hondureños que por sus condiciones socio-económicas y culturales se mantienen marginados de la educación formal. El 24% de los proyectos está relacionado con la propuesta de institucionalizar la educación no formal, de carácter flexible, para satisfacer necesidades educativas específicas no cubiertas por las opciones educativas formales.

Este aspecto ofrece la formación del personal voluntario que atiende la educación preescolar, las acciones de alfabetización y educación de adultos, la extensión de oportunidades a través de la radio, la organización de la comunidad y el fomento del trabajo comunitario y la apertura de oportunidades en comunidades urbano marginales y rurales orientadas al desarrollo de las capacidades de la población joven en diversas ocupaciones profesionales.

El 20.4% de los proyectos se relacionan directamente, con la propuesta de universalizar un año de educación prebásica para todos los hondureños, fundamentalmente en opciones de educación no formal, con duración variada en sus ofertas, capacitando voluntarios y dotando de mobiliario adecuado y material educativo a los centros donde se atiende la educación preescolar.

Porcentajes menores, corresponden a los proyectos que se vinculan con los demás puntos de la propuesta de transformación de la educación nacional en lo que se refiere al desarrollo de estándares nacionales y pruebas estandarizadas para medir los logros en educación 13%, a la formación de los docentes de educación primaria a nivel universitario 13% y al compromiso de la educación superior de formar los recursos humanos con criterios de calidad, pertinencia, eficiencia y responsabilidad social 9.2%.

No existe una indicación específica sobre la propuesta de cumplir con una jornada escolar obligatoria de 200 días a excepción de los proyectos MHOTIVO que se propone mejorar la atención a través de su iniciativa.

Tampoco se percibe alusión expresa a la evaluación de la educación ni al desempeño del docente ligado al rendimiento del estudiante. Se proponen algunas iniciativas de carácter piloto, centradas en el primer y segundo ciclo de la educación básica.

Finalmente, algunos de los proyectos tienen componentes orientados al tratamiento de temáticas estrechamente vinculadas con los problemas que enfrenta la sociedad hondureña y que se han propuesto como ejes transversales que articulan la propuesta curricular. Se trata de la relación hombre-naturaleza, salud, dimensión demográfica que se concreta en los ejes fundamentales de la propuesta identidad nacional, ciudadanía y democracia, trabajo productivo y que se aplican en aspectos diversos: desarrollo de proyectos productivos, acercamiento al sector productivo, organización y participación comunitaria.

CONCLUSIONES.

1. Los proyectos analizados muestran claramente el desarrollo de diversas iniciativas orientadas a mejorar la calidad de la educación. Desde proyectos muy puntuales, con escaso financiamiento y limitada cobertura hasta los proyectos con fuerte apoyo financiero internacional y nacional, de coberturas regionales y/o nacionales e integrando varios componentes con la intención de abordar las variables asociadas con el mejoramiento cualitativo del sistema educativo.
2. El desarrollo de los proyectos se ha visto afectado por factores negativos que inciden en el logro de sus propósitos. Se identifica plenamente la influencia de los cambios políticos en la inestabilidad de los proyectos, en la discontinuidad y/o reorientación de las experiencias, así como en las dificultades para su ejecución presupuestaria.
3. Con base en el análisis de los proyectos ejecutados, puede afirmarse que no logra desarrollarse el compromiso de los actores para dar continuidad a los elementos del proyecto después de agotado su financiamiento y tampoco se genera la apropiación de sus aspectos fundamentales de parte de las autoridades educativas.
4. La mayoría de los proyectos tiene como propósito incidir en los índices educativos —aumentar cobertura y aprobación y disminuir repitencia, deserción y sobreedad— no obstante en el desarrollo de los proyectos no se aplican criterios de medición que permitan precisar los resultados obtenidos. Las evaluaciones son de carácter cualitativo y no se recuperan las fortalezas y debilidades para ser consideradas en el seguimiento de las actividades del proyecto.

5. La propuesta orientada hacia la descentralización en la gestión educativa, aunque aparece en un alto porcentaje de los proyectos analizados, evidencia la consideración de la participación de los padres de familia más como acompañantes de sus hijos que como elementos protagónicos en las decisiones sobre la educación. En este sentido, tienen que garantizarse los espacios que favorezcan la cultura de la responsabilidad compartida en todos los niveles y modalidades educativas.

SUGERENCIAS

1. Extender aquellas experiencias piloto que tengan una alta vinculación con las necesidades de las comunidades rurales y urbano marginales, promoviendo el concurso de todos los sectores interesados en el desarrollo socio-económico y cultural de la localidad.
2. Reducir los factores de riesgo en el desarrollo de los proyectos urgentes, estableciendo alianzas estratégicas entre los sectores oficiales, privados y no gubernamentales que permitan racionalizar los recursos y enfrentarse a la solución de las dificultades que se vayan presentando.
3. Fortalecer los incipientes mecanismos de coordinación entre los sectores vinculados con los proyectos: organismos de financiamiento, tomadores de decisiones, ejecutores y colaboradores a fin de lograr resultados más provechosos en el desarrollo de los proyectos.
4. Mantener informada a la sociedad en general sobre los proyectos en ejecución, sus propósitos, acciones y resultados con evidencias claras de su efecto en el mejoramiento y transformación de la educación en las comunidades beneficiarias.

Documentos:

- Aguilar, Wilberto. Ponencia sobre Proyecto Lempira Sur en el Encuentro de Investigación e Innovación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa. Octubre, 2000.
- Alianza Estratégica Sector Empresarial y Educación. Proyectos Educativos Hondureños. Tegucigalpa, 2000.
- Apoyo a la Formación Profesional en Honduras. Boletín Informativo. Tegucigalpa, 1999.
- ASED, Segunda Fase. 2000-2004 Descripción del Proyecto. Tegucigalpa 2000.
- Asociación de Desarrollo Socio Económico Indígena, Vocero del SAT Boletín 6 y 7. La Ceiba, Atlántida, Honduras. 2001.
- Asociación de Desarrollo Socio Económico Indígena, SF. Documento Informativo, La Ceiba, Atlántida, Honduras.
- Asociación de Desarrollo Socio-Económico Indígena SF. Organización de los Planes de Estudio La Ceiba, Atlántida, Honduras.
- Banco Mundial, Evaluación Proyecto Mejoramiento de la Educación Básica, PROMEB. S/F.
- Castillo, José Gonzalo. Ponencia sobre Trabajo en Equipo en la Escuela Participativa y Activa Rigoberto Acosta Vásquez, Piedras de Moler, La Paz. Encuentro de Investigación Innovación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa. Octubre, 2000.
- Chávez de Aguilar, Marina A. Los Proyectos Educativos y su aporte al mejoramiento de la Calidad de la Educación, Tegucigalpa. 1995.
- Comisión Diálogo y Política Social. Banco Interamericano de Desarrollo. Resumen Informe Conferencia La Formación de los Recursos Humanos para la Competitividad: La Necesidad de la Reforma Educativa en Honduras. San Pedro Sula, Octubre 2000.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal. Información Básica sobre proyectos que ejecuta. Tegucigalpa, 2000.
- Consejo Nacional de Educación, 1997. Propuesta de Desempeños Integrados para el Ciclo Cero de la Educación Nacional, Consejo de Educación Superior, Tegucigalpa.
- Consejo Nacional de Educación, 1998. Propuesta Curricular de la Educación Básica. La Educación Básica en el Sistema Educativo Hondureño. Consejo de Educación Superior. Tegucigalpa.
- Consejo Nacional de Educación. Propuesta Curricular para la Educación Media Consejo de Educación Superior, Tegucigalpa. 2000.
- Cueva M. Juan José. Informe de Consultoría sobre el Proyecto Amigos de la Pedagógica. Tegucigalpa. 2000.
- Dirección de Planeamiento y Evaluación de Gestión. Programa Especial de Educación Comunitaria. PROHECO.

- Perfil de Proyecto. Tegucigalpa, Mayo, 1998.
- Dirección Departamental de Educación de Lempira, Proyecto Adecuación Curricular en Institutos Comunitarios de Lempira. Informe Trimestral. Candelaria, Lempira, Junio, 1999.
- Dirección Departamental de Educación de Lempira. Proyecto Adecuación Curricular en Institutos Comunitarios de Lempira. Informe Trimestral, Candelaria Lempira. Marzo, 1999.
- El Nuevo Milenio. FHIS construirá 506 escuelas PROHECO en todo el país., Tegucigalpa. Edición No. 23, Año 2, 20 de Diciembre, 2000.
- FEREMA. Boletín Informativo. Tegucigalpa 1999.
- FEREMA. Informe Anual 1999. Tegucigalpa.
- Fundación MHOTIVO. Información Básica sobre los proyectos que desarrolla. San Pedro Sula, Diciembre 2000.
- Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu. Propuesta para una Reforma Educativa en Honduras. Educar por Vivir. Tegucigalpa, S/F.
- Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu. Proyecto Mi Primera Mochila. Tegucigalpa S/F.
- GTZ. Oferta de la GTZ, al BMZ del Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá. 31.10.1997.
- GTZ. Proyecto Asesoría a la Secretaría de Educación.
- Guadamuz, Lorenzo. Plan Estratégico de Informática Educativa de Honduras, Ampliando Horizontes, Tegucigalpa. 2000.
- Honduras. Proyecto Readecuación del Sistema de Enseñanza de los Institutos del Sur de Lempira hacia el manejo Agrosilvopastoril en Ladera. Propuesta. Tegucigalpa, Julio 1997.
- Honduras. Reglamento de Producción para el proyecto "Producción en Colegios Vocacionales de Honduras". Acuerdo 0420 E.P. Tegucigalpa 1999.
- IEQII Honduras Resumen Ejecutivo Reporte Investigativo julio-septiembre 2000. Tegucigalpa, 2000.
- La Gaceta, Diario Oficial de la República de Honduras, No. 28.566. Creación Programa Ampliando Horizontes. Tegucigalpa, 20 de Mayo de 1998.
- La Gaceta. Diario Oficial de la República de Honduras. Ley para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal. No. 28.792, 15 de Mayo de 1999 Tegucigalpa.
- Picón, César. La Primera Aldea Solar en América Latina y su Componente Educativo, En: Hacia el Cambio Educativo en el Istmo Centroamericano. Red Hondureña de Investigadores en Educación, UNESCO. Tegucigalpa, Honduras. 1999.
- Presidencia de la República. Informe de Avance del Programa Escuela Saludable Período 1999-2000, Tegucigalpa. 2000.
- Presidencia de la República. Programa Escuela Saludable Módulo I, II, III Trifolio, Tegucigalpa. SF.

- Programa Hondureño de Educación Comunitaria, PROHECO, Informe Comisión Multiparticipativa. Tegucigalpa. Octubre, 1998.
- Programa Informativo El Maestro en Casa. Información Transmitida por Radio América. Tegucigalpa. 02 de Enero de 2001.
- Proyecto Hondureños Asociados para la Calidad de la Educación "PROHACE". Marco de gerencia Proyecto "PROHACE". Región Occidente Sur. Tegucigalpa. SF.
- Proyecto Hondureños Asociados para la Calidad de la Educación, "PROHACE", 2000 Primer Reporte de Desempeño AF 2001, Tegucigalpa.
- Ramírez, Mario. Aprendamos Matemática. Fase II, Informe. Tegucigalpa, 2000.
- República de Honduras. Foro Nacional de Convergencia. Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional. Tegucigalpa, Noviembre, 2000.
- República de Honduras. Secretaría de Educación, Transformación del Sistema Educativo en Honduras. Propuesta de la Secretaría de Educación. Tegucigalpa. Enero 2000.
- Secretaría de Educación. Proyecto Apoyo a Programas Alternativos de Educación Básica. Préstamo 1000/SF- HO 1999-2002, Trifolio, Tegucigalpa. 1999.
- Secretaría de Educación -GTZ . Informe Anual 2000 Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá. Comayagüela, Diciembre 2000.
- Secretaría de Educación, Comunidad Europea en Honduras. Resumen del Proyecto Desarrollo de la Educación en Comunidades Urbano Marginales de Honduras, DECUMH, Tegucigalpa, 1996.
- Secretaría de Educación, Comunidad Europea. Informe de Labores del Proyecto Desarrollo de la Educación en Comunidades Urbano Marginales de Honduras, Tegucigalpa, 2000.
- Secretaría de Educación, GTZ, Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá, Información Básica. Tegucigalpa, 1994.
- Secretaría de Educación, UPNFM. Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. Información Básica. Tegucigalpa, Julio 1998.
- Secretaría de Educación, UPNFM. Programa de Formación Continua para Docentes de Educación Básica en Servicio. Información Específica. Tegucigalpa, 1998.
- Secretaría de Educación. Estudio Formación Inicial de Docentes para la Educación Básica. Tegucigalpa 1999.
- Secretaría de Educación. Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu. Proyecto Aprendamos Matemática. Informe de Resultados de Evaluación Formativa. Tegucigalpa. Diciembre 1999.
- Secretaría de Educación. Plan General del Programa Salvemos Primer Grado. Sub Secretaría Técnico-Pedagógica. Tegucigalpa. Marzo 2000.

Secretaría de Educación. Proyecto Aprendamos Matemática, Tegucigalpa. Marzo 1999.

Secretaría de Educación. Proyecto Aprendamos Matemática. Informe Final. Tegucigalpa, Diciembre 1999.

Secretaría de Educación. Salvemos Primer Grado. Información básica, Comayagüela, 2000.

Secretaría de Educación. UPNFM. Programa de Formación Continua para Docentes de Educación Básica en Servicio. Información Básica. Tegucigalpa, 1997.

Secretaría de Educación. Agencia Internacional de Cooperación Japonesa. JICA. Proyecto Mejoramiento de la Enseñanza Técnica en la Matemática. PROMETAM, Tegucigalpa. 2001.

Secretaría de Educación. Dirección General de Servicios Pedagógicos. Informe Final: Investigación Evaluativa de los Centros de Educación Preescolar No formal. CEPENF. Tegucigalpa, Honduras. 2001.

Secretaría de Educación. Banco Mundial. Colección Dándole Mejor Educación a Honduras. Programa Mejoramiento de la Educación Básica. Unidad Externa de la Medición de la Calidad de la Educación. Tegucigalpa. Agosto 2000.

Secretaría de Educación. Memoria Proyecto Telebásica, Tegucigalpa, S/F.

Secretaría de Educación. Plan Estratégico para la Transformación del Sistema Educativo de Honduras, Borrador. Versión 19/10/00 Tegucigalpa.

Secretaría de Educación. Proyecto apoyo a Programas Alternativos de Educación Básica y al Tercer Ciclo de Educación Básica. Informe de Actividades, Tegucigalpa. 2001.

Secretaría de Educación. Proyecto apoyo a programas alternativos de Educación Básica y al Tercer Ciclo de Educación Básica. Préstamo BID 1000/SF-HO, Informe Actividades realizadas en el año 2000, Tegucigalpa.

Secretaría de Educación. Proyecto del Reglamento de Uso de las Aulas de Innovación Educativa del Programa Ampliando Horizontes, Tegucigalpa, Septiembre 1999.

Secretaría de Educación. Proyecto establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica. Informe Final. Tegucigalpa Septiembre 1999.

Secretaría de Educación. Sistematización EDUCATODOS. Tegucigalpa 1999.

Secretaría de Educación. Telebásica: Palabra, imagen y mediación Pedagógica en el Aula, Información Básica. Tegucigalpa, S/F.

Secretaría de Educación. Unidad de Planeamiento y Evaluación de Gestión. Proyecto y Acciones Importantes año 2000. Tegucigalpa.

Secretaría de Educación. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Plan Internacional en Honduras. Certificado para Educadoras y Educadores de Educación Preescolar No Formal. Tegucigalpa. Octubre 2000.

Sistema de Aprendizaje Tutorial, 2000. Guía de Aprendizaje y Evaluación Nivel Impulsor. La Ceiba, Atlántida, Honduras. 2000.

Torres Maldonado, Hernán. et. al., Análisis de la situación de las Escuelas Activas y Participativas en Honduras, Tegucigalpa. 1998.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Dirección de Investigación. Proyecto Pirámide. Informe de Actividades realizadas. Tegucigalpa, 1999-2000.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Dirección de Investigación. Proyecto Sistema de Información para Evaluar la Calidad de la Educación en Honduras. Tegucigalpa. 1995.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Plan para el Mejoramiento Docente de Profesores de Física del Nivel Medio en Honduras. Propuesta. Tegucigalpa, Febrero 2000.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Proyecto de Certificado Preescolar. Informe Ejecutivo. Tegucigalpa. Marzo 2000.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Informe Proyecto UPNFM – Sector Privado, Tegucigalpa, 2000.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Proyecto Certificado Preescolar. Propuesta Académica para el Año 2001. Tegucigalpa. Octubre 2000.

Entrevistas:

Ing. Mario Canahuati, Presidente Fundación MHOTIVO.

Lic. Karen Andrade, Directora. Fundación MHOTIVO.

Lic. Zoila Rosa Rodríguez, Codirectora del Proyecto DECUMH.

Lic. Elia Del Cid de Andrade, Vice Rectora Administrativa UPNFM.

Lic. Sandra Ferrari. Asistente Secretaría Técnico Pedagógica.

Lic. Daysi Kocchiu. Asesora Técnica Coordinadora FEBLI-GTZ.

Lic. Maritza Barahona. Asistente Programa EDUCATODOS.

Lic. Scarleth Aguilar. Asistente Técnico PVOCH.

Dra. María del Carmen Díaz Morales. Directora Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación, UMCE.

Lic. Lourdes Zacapa. Asistente Subsecretaría Técnica-Pedagógica.

Lic. Soheil Dooki. Coordinador Fundación Bayan.

Lic. Rosario de Domínguez. Asistente Proyecto Escuela Saludable.

Lic. Marco Tulio Mejía. Coordinador Proyecto 1000.

Lic. Alba Luz Ramírez. Coordinadora Proyecto PROHACE.

Lic. Sayda Burgos de Gálvez. Directora de la Dirección de Educación Superior.

Dr. Takeshi Sekiya. Coordinador Proyecto PROMETAM.

Lic. Mario Alas Solís. Coordinador Proyecto Sistema de Información para Evaluar Calidad de la Educación

EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA A DISTANCIA SOBRE FORMACIÓN PEDAGÓGICA.¹

Un estudio en el CUED-UPNFM. HONDURAS

*Socorro Castellón López**

INTRODUCCIÓN

A raíz del paso del huracán Mitch por Honduras, en Octubre de 1998, ha surgido un despertar en la sociedad civil que reclama cambios profundos, especialmente en el sector educativo.

Aunque se dispone de información cuantitativa, que permite identificar los problemas que limitan el desarrollo educativo, queda por determinar el origen de los mismos. Por ejemplo, se cuenta con abundantes datos que muestran la repetición como uno de los problemas serios que afecta, especialmente, a los tres primeros grados de la educación primaria; sin embargo, se tiene muy poca información sobre las causas que originan el problema. Igual ocurre con las altas tasas de deserción escolar que se registran en el paso de sexto a séptimo grado de la educación básica.

La falta de información empírica, hace que las decisiones de cambio se tomen en función de propuestas que, al final de cuentas, son poco trascendentes y vulnerables a los cambios de gobierno.

La capacidad de generar información científicamente sustentable es muy limitada en Honduras. Aun las universidades, que por su propia naturaleza están obligadas a realizar investigaciones en diferentes campos del conocimiento, han descuidado esta actividad con lo que se genera un doble efecto: por una parte, las decisiones de cambio carecen de una sólida base de sustentación y, por otra, se mantiene la cultura de ignorar la necesidad de recurrir a fuentes de información para la toma de decisiones.

En el caso específico de Honduras, se necesita contar con equipos especializados que generen información confiable y oportuna y que, al mismo tiempo, sean capaces de comunicar esta información para que sea utilizada por los planificadores. De otra forma, las transformaciones del sistema educativo que demanda la sociedad civil, seguirán cursos indefinidos sin que necesariamente apunten a las causas que originan los problemas que se espera resolver.

Una de las críticas más generalizadas que se hacen hoy a nuestras universidades, es que se observa en ellas, un progresivo deterioro en la calidad de los servicios y de las

¹ Tesis Doctoral sustentada en la Universidad de Oviedo, Asturias. España.
* Dra. en Evaluación y Procesos Educativos.

formaciones que ofrecen. Y aunque el juicio deba matizarse porque el panorama es sin duda diverso y complejo, el tema de la calidad está hoy presente en la agenda social y se convierte en un desafío que exige de respuestas adecuadas.

En esa perspectiva, la evaluación institucional juega un papel muy importante como instrumento para el mejoramiento de los resultados de los procesos que se desarrollan en las funciones de Docencia, Investigación y Extensión. Y no tanto porque la evaluación en sí misma, tenga la virtualidad para lograrlo, sino porque es capaz de generar un proceso sistemático de reflexión colectiva sobre lo que se hace, sobre sus fortalezas y debilidades y a partir de ello, sobre los modos más apropiados de superarse y hacerlo mejor. La UPNFM inició desde hace años el proceso de la evaluación y con el propósito de incorporarnos en el mismo y ahondar en el conocimiento del tema aprovechando nuestra oportunidad como estudiante, decidimos realizar la tesis: **Evaluación de la Metodología de Enseñanza a Distancia sobre Formación Pedagógica. Un Estudio en el Centro Universitario de Educación a Distancia, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.**

El trabajo se encuentra estructurado en tres grandes bloques que hemos denominado: Fundamentación Teórica, Contexto Institucional y Estudio Empírico.

En el Capítulo 1. El esquema teórico adoptado, parte de los planteamientos sobre el concepto de calidad universitaria y las discusiones que dificultan su única definición. El término calidad es una de las palabras más utilizadas hoy en día y evidencia una elevada carga polisémica que ha de ser analizada desde un ámbito multidimensional. Las definiciones varían y de alguna manera reflejan las distintas

perspectivas individuales e institucionales en torno al tema. Así se habla de calidad:

- Como Prestigio/Excelencia
- En Función de los Recursos
- Como Resultados
- Como Cambio (Valor Añadido)
- Como Adecuación a Propósitos
- Como Perfección o Mérito
- Como Relación Costo - Valor

Indica algo especial, excelencia, servicio, equipamiento actualizado, mejora, satisfacción, perfeccionamiento, eficiencia, éxito, cambio, etc.. Pero como señalan muchos teóricos, es un concepto que todo el mundo al preguntarle qué es calidad, lo entiende, pero le cuesta definirlo. Aunque el hecho de que la calidad sea un concepto difícil de definir, complejo y multidimensional, no puede servir de excusa para no intentar comprenderlo en sus distintas acepciones, y en su definición de alguna manera cambiante, en la evolución educativa y especialmente en la universidad.

Cada institución busca los sistemas de control de la calidad, según los objetivos que persiga, para asegurarse la calidad de los profesores, de los estudiantes, de la investigación, de los planes de estudio, de los métodos de enseñanza, del personal de administración y servicios, etc.. Esa misma multidimensionalidad del concepto de calidad ha generado diversos modelos sobre la evaluación de la calidad de las universidades que se refieren a la:

- Acreditación.
- Revisión de Programas.
- Indicadores de Rendimiento.
- Evaluaciones Externas basadas en Juicios de Expertos.

Todos estos modelos de alguna manera se encuentran aglutinados en el modelo de evaluación institucional (en algunos países le denominan modelo mixto) utilizado en la mayoría de las universidades en el contexto europeo y latinoamericano; el objetivo básico es la búsqueda de la mejora promovida por la propia institución.

En general, los sistemas de calidad en las universidades deben cumplir las siguientes funciones:

- **Preparar los mecanismos para la acreditación de instituciones o programas:** porque el aumento de universidades, la masificación del estudiantado, el rápido crecimiento de nuevos programas, han creado preocupación por asegurar mínimos de calidad institucional o de programas en particular.
- **Mejorar la Docencia, la Investigación y la Extensión:** porque todo programa de calidad debe adoptar medidas de mejora de los procesos y actividades que realiza la universidad.
- **Servir de instrumento para rendir cuentas al gobierno y a la sociedad:** porque ambos entes reclaman mecanismos que les sirvan para estar informados de los resultados obtenidos con los recursos que se han asignado a la institución.
- **Brindar información pública y transparencia a los estudiantes y al mercadeo laboral:** los estudiantes necesitan conocer sobre la calidad de las distintas universidades para decidir su mejor opción de estudio y el mercado laboral, el perfil profesional de los graduados.

En el Capítulo 2. Hemos compilado estudios realizados sobre la calidad de la enseñanza, abordados desde las diferentes dimensiones del concepto de calidad, lo

mismo que el modelo de enseñanza planteado por el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de Universidades Españolas; Los cuales se han constituido en un marco de referencia para plantear nuestra investigación.

De Miguel (1995) expresa que tradicionalmente se ha identificado la evaluación de la enseñanza con la función docente del profesor, por ser estos en los que recae el mayor peso del trabajo a través del cual la institución prestigia su imagen. Pero está demostrado que no sólo los docentes deciden sobre la enseñanza y que ésta cubre diferentes dominios y compete a una serie de órganos, departamentos o programas. Por lo tanto son diversas las razones que justifican la evaluación de la enseñanza. En ese sentido buscamos responder:

¿POR QUÉ EVALUAR LA ENSEÑANZA?

- **Es necesario conocer el grado de calidad con que la institución está atendiendo los propósitos de formación de sus estudiantes.** (Esto sólo es posible a través de investigaciones rigurosas con un alto grado de confianza y credibilidad tanto a nivel interno como externo de la institución para atender la demanda personal y social).
- **La evaluación proporciona información valiosa para diseñar acciones encaminadas hacia la mejora del rendimiento institucional.** (al someter la enseñanza a un proceso técnico de evaluación recogemos la opinión de los diversos clientes del sistema, serán ellos quienes mejor opinen sobre la realidad que experimentan y de ésta manera es posible mejorar la calidad, orientando las acciones hacia el logro de los objetivos institucionales y el perfil

concebido del profesional que se está formando).

- **Por la naturaleza y volumen de la actividad, la primera función en una universidad la constituye la enseñanza (Rodríguez Espinar, 1995:100):** (ésta reviste vital importancia porque es el conjunto de acciones y servicios desarrollados por una institución y que está orientada hacia la formación de graduados; uno de los objetivos que dan razón de ser a la universidad).

En el Capítulo 3. Lo constituye la educación a distancia: Contextualización y sistemas de valoración.

La evaluación de la calidad de instituciones universitarias a distancia, no importa su modalidad, resulta imprescindible. Por un lado, porque cumplen los mismos objetivos sociales y profesionales que las universidades de tipo presencial y por lo tanto deben responder con criterios de excelencia y pertinencia hacia el logro de los mismos. Y por el otro, porque son instituciones que han visto ampliada su demanda, al ser muchos los estudiantes que no pueden asistir a sistemas presenciales de formación superior y resuelven su problema inscribiéndose en sistemas a distancia donde les resulta posible combinar estudios de alto nivel con obligaciones de trabajo, familia u otros, sin ausentarse por mucho tiempo, del núcleo familiar, comunidad o región.

Rasgos principales de ésta modalidad educativa y que destacaremos son los siguientes:

A. TEORÍAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Tres son las teorías más destacadas en educación a distancia:

- **Teoría de la autonomía e independencia.**

Considera la educación a distancia como un proceso fundamentalmente individualizado, el adulto está capacitado para decidir sobre su propio aprendizaje, y tener la misma influencia que el profesor para decidir sobre las estrategias de enseñanza y recursos didácticos a utilizar. Los medios adecuados a disposición de los alumnos, permitirán el logro de su aprendizaje. (Ch. A. Wedemeyer y M.G. Moore).

- **Teoría de la industrialización.**

La enseñanza a distancia es una forma indirecta de instrucción realizada por medio de diversos medios técnicos: materiales impresos, radio, televisión y computadoras; y también una forma complementaria de educación de la era industrial y tecnológica ya que está basada en principios distintos que la enseñanza tradicional. (O. Peters).

- **Teoría de la interacción y de la comunicación.**

Concede especial importancia al tutor como apoyo a la conversación didáctica guiada que establece el estudiante con los medios de aprendizaje. (Sewart, Holmberg y Baath).

Los planteamientos de las 3 teorías se encuentran desarrollados en mayor o menor grado en las acciones educativas a distancia.

B. CONCEPTO

La educación a distancia se define de acuerdo al contexto en que se desenvuelve y los medios al alcance de la misma, al ser el

estudio independiente su principal característica, de alguna manera los conceptos se asemejan. En nuestra situación está definida como "la posibilidad que se ofrece para que el estudiante continúe con su formación académica de acuerdo con sus propias aspiraciones, disponibilidad de tiempo y fundamentalmente, sin tener que abandonar su trabajo ni la comunidad en que reside. La metodología de trabajo se basa esencialmente en el empleo de material impreso, el cual está diseñado para favorecer el autoaprendizaje del estudiante, elemento en que descansa la máxima responsabilidad para el éxito de su desempeño académico."

C. TIPOS DE INSTITUCIONES

(Marín Ibáñez)

1. Universidades a Distancia (comunicación por sistemas multimedia, no poseen campus).
2. El Modelo Dual (universidades tradicionales con unidades a distancia).
3. Consorcios (trabajo conjunto entre sistema presencial y a distancia).

D. EL ALUMNO

El desarrollo de la independencia y la capacidad crítica de los estudiantes es una meta de la educación a distancia, estudiar fuera de un recinto académico implica una gran motivación interna por parte del estudiante y una elevada capacidad de decisión. La gran mayoría de los alumnos de este sistema son adultos que presentan características personales, sociales, laborales muy particulares, precisan normalmente de un mayor esfuerzo y dedicación, por ello es necesario que los materiales didácticos de los que disponen reúnan los criterios necesarios para facilitar ese estudio independiente.

LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Por método de enseñanza entendemos el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia los objetivos determinados, por lo tanto deben tener una estrecha relación con los demás elementos curriculares: objetivos, contenidos, actividades y evaluación; y que en educación a distancia deben delimitarse claramente en los textos autoinstruccionales.

El principal refuerzo que se utiliza es el método tutorial. Es uno de los componentes fundamentales del sistema de educación a distancia por cuanto a través de la tutoría se realiza en gran parte el proceso de retroalimentación académica y pedagógica, se facilita y se mantiene la motivación de los usuarios y se apoyan los procesos de aprendizaje de los mismos.

El sistema tutorial es ante todo un método individualizado que normalmente implica discusión para aclarar las dudas que le hayan surgido al alumno al momento de estudiar o solicitar más información que amplíe lo estudiado.

Como el sistema asume que el material educativo entregado al alumno es autosuficiente, la tutoría presencial no es obligatoria y asisten a ella los estudiantes que la consideren necesaria. Ello supone un estudio previo por parte del estudiante, plantearse sus dificultades y presentarse a la tutoría con dudas concretas. El conocimiento de los temas por parte del alumno, sus intereses, su forma de ser ayudan a la relación que debe darse en estas sesiones.

FUNCIONES DEL TUTOR

El profesor tutor es un agente decisivo en el proceso educativo a distancia. Debe tener siempre presente que su función es la formación de un alumno adulto para una rea-

lidad cultural y técnica en constante transformación. Es por ello que para este modelo de formación se necesita una preparación previa y una actualización permanente. El profesor tutor es una persona necesaria en el sistema para atender al alumno en las dificultades académicas que presente. Al estudiar aislado, son diversas las dudas que se presentan al estudiante, en cuanto a contenidos u orientación de los trabajos prácticos, en este sentido, son diversas las funciones que un tutor debe cumplir, entre las que se han especificado las relativas a la:

- a) **Planificación y Metodología**, que permita recoger las propuestas de los alumnos, procurando la formación de grupos de trabajo para discutir y resolver problemas relativos a los contenidos.
- b) **Organización y Estructura de la Materia y los Contenidos**, ampliar los contenidos en los temas relevantes, sugerir bibliografía, apoyar a los alumnos en la resolución de actividades.
- c) **Facilitar la Participación**, induciendo y estimulando en los alumnos el análisis y juicios críticos como forma de transferencia de aprendizaje.
- d) **Evaluación**, orientar con respecto a la autoevaluación, resolver y explicar dudas y errores de las pruebas, realizar evaluaciones tanto sumativas como formativas.

LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos o medios didácticos son el nexo entre las palabras y la realidad que vive el estudiante. El material suple la ausencia del

profesor. Por eso debe tener condiciones que faciliten una conversación didáctica guiada. Deben orientar el aprendizaje, proporcionándole al alumno ayudas didácticas para acceder eficazmente a los contenidos y proponer actividades y espacios de participación para la necesaria transferencia de los conocimientos.

En los países desarrollados estos medios se han incrementado mucho con el uso de nuevas tecnologías. En nuestro medio, el material impreso sigue siendo el medio por excelencia y lo constituyen las Unidades Didácticas y Guías Académicas para cada asignatura.

La adecuada elaboración de estos, y la autodisciplina de los estudiantes, facilitará el aprendizaje.

Una Unidad Didáctica que llene los requisitos como texto auto- instruccional debe contener, como mínimo los siguientes apartados:

- a) Los objetivos
- b) El esquema
- c) El desarrollo de contenidos
- d) Las actividades
- e) La autoevaluación
- f) La bibliografía

Deben cuidarse atentamente la adecuación de todos los aspectos, ya que ni el profesor, ni los compañeros se hallan cerca del alumno para subsanar los fallos, el alumno está solo con su texto que debe hacer de profesor, compañero y amigo animador.

La Guía Académica es el otro material básico, cumple la función de explicar detalladamente el desarrollo de la asignatura durante el semestre (fechas de tutorías, exámenes, trabajos prácticos, etc.).

Una enseñanza de calidad en educación a distancia está vinculada de manera directa con todos los elementos que dan razón de ser a ésta modalidad educativa, donde cada uno representa un papel protagónico al que no debe descuidarse ningún detalle, el grado de conciencia asumido por cada uno y las políticas institucionales desarrolladas con el consenso de todos los participantes, contribuirán a impulsar éste tipo de enseñanza de una manera eficiente y eficaz.

En el Capítulo 4. Lo constituye el **Contexto Institucional** en el que se desarrolló la investigación.

La investigación se realizó en el marco de la evaluación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, que realiza la autoevaluación de sus Facultades y Centros, en el sistema presencial y a distancia, para propósitos de mejora inicialmente y con el tiempo para efectos de acreditación en el ámbito centroamericano, a través del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, SICEVAES.

El modelo evaluativo, es el mixto: Autoevaluación, Evaluación Externa, Informe Final. Que atiende tanto a la eficacia como a la eficiencia y los procesos desarrollados.

En la UPNFM, la Autoevaluación se entiende como el proceso de reflexión y análisis crítico del programa realizado por todos los actores, que les permitirá tomar conciencia de manera valorativa de la situación actual y de las potencialidades para tomar decisiones en aras del mejoramiento del programa. Este proceso desemboca en el autoestudio, que es el informe elaborado por el comité interno y en donde se dan a conocer los resultados de la autoevaluación.

La Evaluación Externa es el análisis crítico que realizan expertos, quienes verifican "*in situ*" el informe de la autoevaluación institucional, a fin de emitir un juicio de expertos sobre la calidad institucional de acuerdo con los objetivos y misión de la institución, y con los factores y criterios de calidad establecidos por el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Los evaluadores establecen conclusiones a partir de sus observaciones, de las entrevistas con las audiencias implicadas y valoración del autoestudio y se dan a conocer en el informe externo de evaluación.

En el Informe Final se exponen los puntos fuertes y débiles y se indican las propuestas de mejora, y de alguna manera implica el compromiso de la unidad evaluada y de la institución para llevar a cabo planes de mejoramiento.

Dentro de los factores por evaluar, se encuentra la función de docencia, y la metodología de enseñanza a distancia objeto de nuestro estudio, se encuentra tipificada dentro de este factor; los criterios de calidad a través de los cuales se valora, son:

- Pertinencia
- Coherencia
- Eficiencia
- Equidad
- Eficacia

La Pertinencia es la correspondencia entre los fines del programa y los requerimientos de la sociedad.

La Coherencia es la correspondencia entre los recursos utilizados y los propósitos u objetivos planteados, entre la estructura organizativa y los procesos.

La Eficacia es la correspondencia entre los logros obtenidos y los propósitos establecidos en el programa.

La Eficiencia es la capacidad para adecuar y utilizar en forma óptima los recursos disponibles de tipo humano, material y financiero, así como los medios pedagógicos y de administración curricular, en función del cumplimiento de los propósitos del programa.

La Equidad se refiere al sentido de justicia con que se opera en el contexto institucional y general.

El Estudio Empírico:

La fase del estudio empírico, incluye los capítulos 5, 6 y 7, Diseño metodológico de la Investigación, Análisis e Interpretación de los Datos y Conclusiones respectivamente.

El apartado referido al Diseño Metodológico de la Investigación comprende la descripción de los procedimientos utilizados para organizar la investigación. La investigación se realizó en dos fases: evaluación y post evaluación (valoración de los resultados obtenidos), del análisis de ambas fases resultaron las conclusiones.

La línea de investigación es de carácter evaluativo, prescindimos de utilizar hipótesis porque no estamos sometiendo nada a prueba, solamente pretendemos lograr los objetivos previstos, ha tenido como objetivo general, determinar las debilidades y fortalezas de la Metodología de Enseñanza a Distancia que se utiliza en las asignaturas de formación pedagógica de los distintos planes de estudio de formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, a través de la valoración que realizaron las audiencias participantes (alumnos, docentes y personal administrativo) este objetivo fue logrado a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer teóricamente las experiencias de evaluación institucional que han desarrollado diversas universidades, con respecto a la educación a distancia.
2. Compilar, analizar y valorar la información sobre la educación a distancia y la metodología propia del sistema en el ámbito superior.
3. Preparar un diseño metodológico para detectar las fortalezas y debilidades de la metodología de enseñanza que se desarrolla en las asignaturas pedagógicas en el Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Acciones a realizar:

- 3.1. Diseñar los cuestionarios para la recolección de información, dirigidos a los alumnos y docentes y entrevista estructurada para el personal administrativo del Centro, conforme a los criterios e indicadores establecidos en la Guía de Autoevaluación de carreras de la UPNFM.
- 3.2. Someter a prueba piloto los cuestionarios, para conocer las opiniones de las audiencias implicadas y validar los mismos.
- 3.3. Revisión de los cuestionarios y aplicación definitiva de los mismos.
4. Describir, analizar e interpretar la valoración que realicen las audiencias para detectar las fortalezas y debilidades del aspecto planteado.
5. Validación de las conclusiones obtenidas en la investigación, a través del proceso de post evaluación, realizado con audiencias externas a la evaluación.
6. Plantear propuestas, orientadas a superar las debilidades encontradas en la

metodología de enseñanza a distancia que se utiliza en las asignaturas de formación pedagógica.

En la fase de evaluación utilizamos el modelo productivo CIPP (Contexto, Entradas, Procesos, Productos) que como afirma su autor (Stufflebeam) está ideado para procurar el desarrollo y ayudar a los directivos y responsables de una institución a obtener y utilizar una información continua y sistemática de manera que puedan satisfacerse las necesidades más importantes y hacer posible que se optimicen los recursos existentes.

Determinamos las dimensiones, indicadores y criterios de calidad específicos para la metodología de enseñanza en educación a distancia, (puesto que ésta no se contempla de manera directa en la Guía de Autoevaluación Institucional) que correspondieran a cada uno de los factores del modelo evaluativo, lo mismo que las audiencias a las que se les consultaría sobre cada indicador.

Cada uno de los factores fue clasificado en los cuestionarios con un determinado criterio, los que nos resultaron en los siguientes apartados:

La evaluación de contexto para valorar las dificultades y necesidades educativas, muchos de los elementos que se incluyen en este factor, tienen un carácter político, puesto que dependen del apoyo institucional que se recibe y del presupuesto que se asigne para desarrollar los procesos.

Los aspectos contextuales evaluados están en función de la cultura organizacional y académica de la Universidad y específicamente del Centro Universitario de Educación a Distancia, en los cuestionarios fueron denominados: Aspectos Institucionales.

La evaluación de factores de entrada, la hemos centrado en las estrategias planteadas para lograr los objetivos previstos, y en los que destacan entre otros: la preparación académica específica del personal y su preparación para la enseñanza en el sistema a distancia, las necesidades específicas del alumnado y sus capacidades y actitudes en cuanto a su proceso de formación. En los cuestionarios fueron denominados: Factores Condicionantes a la Enseñanza y el Aprendizaje.

Los factores relativos a los procesos los clasificamos de acuerdo con los aspectos inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje y que tienen una relación directa o indirecta con la metodología de enseñanza que se desarrolla, porque no es la simple aplicación de uno o varios métodos, sino la interrelación que se establece entre cada elemento del proceso, entre ellos destacamos: La programación de las enseñanzas, la función tutorial, los objetivos, contenidos, materiales y/o recursos didácticos y evaluación. En los cuestionarios fueron denominados: Factores relativos al Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Mediante la evaluación del producto se busca analizar los resultados en función del trabajo previsto.

En el caso que nos ocupa, se han tomado como dimensiones a evaluar, las expectativas de los alumnos en cuanto a: cumplimiento del programa, formación docente, satisfacción como estudiante a distancia, estos aspectos son clave en el proceso general de formación, serán los estudiantes quienes opinen sobre el nivel de preparación y competencia profesional alcanzado, las habilidades, lo que será capaz de hacer en la práctica y no necesariamente sólo su rendimiento académico. Es necesario

poner énfasis en considerar otras dimensiones del desarrollo del alumno - habilidades, conductas, maduración- así como la adquisición de competencias y actitudes específicas en relación con el mundo profesional.

En los cuestionarios los hemos denominado. Logros alcanzados: Grado de Satisfacción/o Insatisfacción.

La información sobre estos factores, se ha recogido a través de dos técnicas elaboradas específicamente para realizar esta investigación: el cuestionario y la entrevista. Los cuestionarios construidos fueron dos: uno para alumnos y otro para docentes, con preguntas similares en algunos casos, para realizar comparación de respuestas, y siguiendo para ello, las fases propuestas por Seltiz, para este tipo de trabajo.

La muestra la representan 332 alumnos, el 49.18 % de los estudiantes matriculados en el periodo vacacional o intensivo de diciembre de 1999 a enero de 2000 y 20 docentes que representan el 100% de profesores que atendieron las 36 secciones de las 9 asignaturas pedagógicas evaluadas en las 5 sedes.

Las entrevistas fueron realizadas al personal administrativo del Centro, Directora y Subdirector. Y a quienes se les consultó aspectos inherentes a todos los factores del modelo, lo que resultó provechoso para contrastar sus respuestas con las de alumnos y docentes.

Dado que son cuestionarios nuevos, fue preciso determinar la fiabilidad y validez de los mismos, para saber hasta qué punto la información recogida servía a los propósitos de la investigación.

La fiabilidad se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, utilizándose el

procedimiento Reliability del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), resultando valores cercanos a 1. En el caso de los alumnos 0.91 y en el caso de los docentes 0.80, lo que significa un alto coeficiente de fiabilidad y consistencia interna.

La validez, fue determinada a través de Juicio de Expertos. Siendo revisados los cuestionarios por personal técnico de la Unidad de Evaluación de la Universidad, y Docentes de Educación a Distancia a quienes se les pidió la revisión individual de las preguntas, la clasificación de los factores en los que habían sido ubicadas, y eliminar o agregar ítems que consideraran necesarios.

En el Capítulo 6. Lo constituye el análisis e interpretación de los datos.

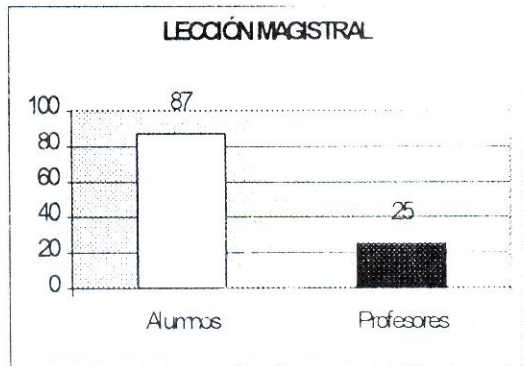
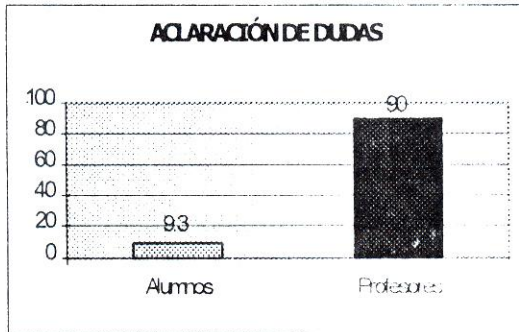
Para facilitar la interpretación de los datos, se dicotomizaron las respuestas de una escala de Likert de 4 opciones (total desacuerdo, desacuerdo, de acuerdo, total acuerdo) a 2 opciones; Desacuerdo, Acuerdo.

Mediante análisis descriptivo, se obtuvo la distribución de frecuencias, se aplicó la prueba no paramétrica binomial para comprobar si existían diferencias significativas entre las respuestas de alumnos y docentes, que se mostraban de acuerdo y en desacuerdo. Se procedió a valorar preliminarmente las respuestas de alumnos y luego las de docentes y posteriormente se compararon las respuestas de alumnos y docentes, en los ítems que presentaban igual o similar redacción y se contrastaron las respuestas con las del personal administrativo.

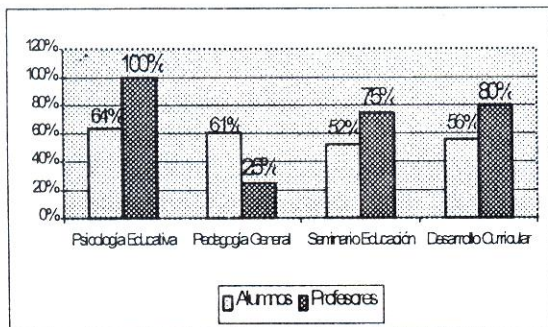
Realizamos análisis de los datos de manera global, por sedes y por asignaturas. Los resultados obtenidos al realizar los análisis nos llevaron a determinar las conclusiones

de la primera valoración realizada, determinando las fortalezas y debilidades y entre las cuales destacan los siguientes resultados:

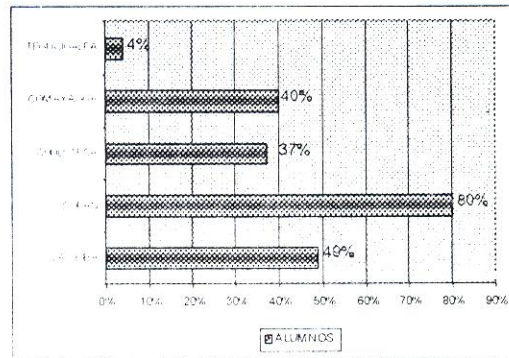
Estrategias didácticas más utilizadas por los docentes



Asignaturas en las que se considera la opinión de los Alumnos respecto a la Metodología de Enseñanza



Sedes en las que se ha impartido orientación en cuanto a estudio a distancia.



Las conclusiones obtenidas en esta primera fase, las organizamos en el mismo orden del modelo planteado en el cuestionario. De acuerdo con los resultados por sedes, redactamos dos documentos (uno para alumnos y otro para profesores) para someterlos a un proceso de evaluación externa, con audiencias que no habían participado en la fase anterior. Esta fase la realizamos con la finalidad de incrementar la fiabilidad de los resultados e intentar comprender el significado de las discrepancias a partir de las opiniones de estudiantes con mayor experiencia en el estudio a distancia, en este caso, aquellos que habían cursado como promedio 7 asignaturas pedagógicas. Para ello, organizamos 15 grupos de discusión, 3 por cada sede con 4 miembros por grupo, con alumnos que cursaban la asignatura de Desarrollo Curricular, por ser prácticamente la última del plan de pedagógicas. Se les explicó el desarrollo de la investigación, se les pidió discutir las conclusiones presentadas y exponer sus opiniones de manera consensuada, de tal forma que obtuviéramos una opinión definida por grupo, a la vez, que aportaran sugerencias para mejorar los puntos débiles encontrados.

Por parte de los docentes, participaron 10, organizados en 3 grupos, 2 con 3 miembros y otro con 4. Esta fase nos aportó información valiosa que sirvió para contrastar y clarificar los resultados encontrados en la primera fase evaluativa. Los grupos de discusión es una técnica cualitativa que permite a los participantes expresar libremente sus opiniones en función del asunto planteado, de tal forma que fue posible obtener la percepción de los usuarios con respecto al tema evaluado.

Los datos los hemos revisado a través de un análisis de contenido de toda la información procedente de los grupos, de la observación realizada durante el proceso de discusión y de los aportes de las moderadoras, en esta fase obtuvimos la colaboración de dos compañeras, una para la sede de Copán y la otra para La Ceiba. Organizamos los datos por categorías de acuerdo a los fragmentos de textos encontrados en los grupos, por lo que tenemos más categorías que las presentadas en el documento base. Cada categoría se identificó con códigos que coinciden con las tres primeras letras de las palabras claves. Destacamos algunos de los aportes de diversos grupos.

ALUMNOS

“Definitivamente que si los alumnos no nos preparamos, y ocurre muy a menudo, los profesores desarrollan la clase como ellos decidan. Muchas veces recurren al trabajo en grupo, pero es más rápido decir su discurso” (G1COG).

DOCENTES

“Existe mucho personal por hora, que el Centro no controla ni evalúa adecuadamente, mucha gente trabaja tanto en sistema presencial como a distancia y al no estar preparados para el sistema, reproducen el mismo trabajo que realizan en el sistema presencial, olvidándose que aquí el

alumno es quien debe asumir la responsabilidad directa de venir ya preparado, únicamente a aclarar la temática que le haya quedado confusa, porque además la falta de tiempo no permite desarrollar todos los contenidos previstos...” (G2).

Luego de valorar y contrastar la información de ambas etapas, establecimos las conclusiones en el capítulo 7 las cuales hemos clasificado en fortalezas y debilidades.

Las fortalezas encontradas son las siguientes:

- Alumnado adulto de diversas zonas geográficas.
- Las instalaciones físicas reúnen condiciones pedagógicas.
- Profesorado preparado para formar docentes.
- Funciones tutoriales de atención académica individualizada.
- Trabajo en grupo y atención individual de estudiantes que viven geográficamente aislados.
- Objetivos y contenidos relevantes en la formación pedagógica.
- Guía académica de cada curso es muy completa.
- Se relaciona la teoría con la práctica.
- El rendimiento de alumnos y docentes es satisfactorio.
- Satisfacción en cuanto a la formación docente recibida.

Las debilidades encontradas son las siguientes:

- Bajo presupuesto del centro.
- Faltan recursos tecnológicos y bibliotecas en las sedes.
- Escasa supervisión y evaluación del personal docente.
- Alta cantidad de alumnos por sección.

- Problemas en la distribución del material didáctico.
- Ausencia de personal técnico de apoyo.
- Exceso de asignaturas diferentes en un mismo tutor.
- Falta preparación respecto al sistema de enseñanza a distancia.
- Inadecuada metodología de enseñanza.
- Los estudiantes no participan de la programación de asignaturas, ni de la metodología de enseñanza.
- Las unidades didácticas, no llenan los requisitos como textos autoinstructivos.
- No se realiza retroalimentación de aprendizajes, ni se discuten y revisan los ejercicios de autoevaluación realizados por los alumnos.
- Carencia de formación crítica y reflexiva.
- Insatisfacción estudiantil con la metodología de enseñanza utilizada.

Para las debilidades hemos hecho propuestas de mejora que surgen de lo que a nuestro criterio es factible realizar y de las sugerencias aportadas por alumnos y docentes a través de las discusiones realizadas en los grupos.

Alumnado

- Fomentar, en lo posible, la relación entre profesores y alumnos, mediante circulares, o desde las propias Guías Académicas, para permitir la participación de los estudiantes en la programación del curso, especialmente en el análisis de temas o proyectos educativos que tengan especial relevancia en la zona geográfica donde estudian.
- Prepararlos en Educación a Distancia en general y en metodología propia del sistema en particular, a través de una asignatura obligatoria para estudiar en el Centro, que se apruebe en el primer semestre y a la que se le adjudiquen por lo menos 3 unidades valorativas. De esta manera el estudiante logra paulatinamente apropiarse de la filosofía y metodología propia de la enseñanza a distancia.

Docentes

- Debiera ser prioridad del Centro y de la Universidad la formación del profesorado, tanto en la enseñanza a distancia como la preparación de personal especializado en cada uno de los medios de enseñanza. Y especial atención en la formación de nuevas tecnologías. En este aspecto, pueden surgir propuestas propias de cada área académica, son las que mejor conocen las necesidades y la formación de los recursos humanos con que cuentan al interior de las mismas.
- El Centro debe formular sus propias políticas de selección, contratación y perfeccionamiento del personal que se desempeña en el sistema; puesto que sus funciones de alguna manera difieren de las especificadas en el ámbito institucional. Permitirá que cada docente se sienta miembro del CUED en particular y de la Universidad en general.
- El sistema de evaluación a docentes debe realizarse conforme a un plan de desarrollo, basado en principios, delimitando las funciones y procedimientos y en el que se evalúe tanto el desempeño docente como las condiciones en las que desempeña su trabajo. Que permita dar seguimiento a las acciones emprendidas y propicie la participación a través del conocimiento de los resultados para que puedan emitir sus opiniones, con respecto a las decisiones a tomar para procesos de mejora.

- Debe organizarse el personal, de tal manera que se cuente con el equipo específico para la redacción y elaboración de los materiales didácticos y el necesario para la función docente, para no recargar al profesorado con un excesivo número de responsabilidades (docentes, de investigación y de extensión). Es necesario asignar progresivamente a los nuevos tutores, las asignaturas que presentan mayor dificultad, para descargar a los tutores antiguos del exceso de asignaturas.
- Potenciar y regular las relaciones entre los profesores de cada asignatura, tanto los permanentes, como los profesores por hora. Para la adecuada planificación de asignaturas y distribución equitativa de trabajo (redacción de exámenes, propuestas de trabajos prácticos, revisión de Unidad Didáctica y otros).
- Favorecer la creación de nuevas plazas, especialmente para equipo técnico que apoye la labor docente.
- Estimular y posibilitar la investigación en los profesores- tutores que lo deseen.

Materiales.

- Agilizar la distribución de los materiales, procurando por medios institucionalizados que el alumno matriculado disponga de todo el material necesario en el momento de iniciarse las clases. La comunicación entre encargados de ventas y coordinadores de Sedes y asignaturas debe ser más fluida.
- Iniciar de manera urgente la política de actualización y reedición de materiales impresos, siguiendo el proceso formal de elaboración de los mismos, a la vez, que

atendiendo las normas de redacción de textos autoinstruccionales.

- Asignar períodos de tiempo dedicados en exclusiva a la elaboración de material didáctico.
- Cada equipo docente, por asignatura, debiera estudiar la eficacia real de otros materiales de apoyo suplementarios, que actualmente no existen, como los recursos tecnológicos tradicionales.
- El Centro, debe estudiar la posibilidad de contar con su propia editorial, para la edición de su material específico (impreso, auditivo, audiovisual, etc.) que gradualmente puede incorporarse al proceso de mejora de la Unidad Académica.

Infraestructura

- A través de convenios institucionales con Municipalidades, Organismos Regionales y Empresa Privada, puede lograrse paulatinamente, la construcción de los edificios para el funcionamiento de las Sedes. No es necesario comenzar con la infraestructura completa, pero sí con la indispensable para atender los procesos administrativos y la biblioteca para la formación académica. También podrían existir en los municipios, edificios que ya no son públicamente utilizados y que pueden acondicionarse para este fin, especialmente en las Sedes con mayor alumnado como ser: La Ceiba y Comayagua.

En este proceso, la Dirección de Extensión de la Universidad, debiera desempeñar una función preponderante, conjuntamente con una Comisión del Centro integrada tanto por personal administrativo, como por docentes y alumnos.

Medios de Comunicación

- Realizar gestiones que lleven a establecer colaboración de parte de los medios de comunicación del Estado, en lo que a iniciar programas de radio se refiere, pues no tenemos televisión estatal.
- Realizar un estudio que lleve a la posible incorporación de la tutoría telefónica, comenzando con algunas Sedes, en el ámbito nacional se ha mejorado la comunicación en este sentido.

Es necesario capacitar a los docentes, en cuanto a uso de recursos tecnológicos se refiere, de manera que haya una óptima utilización de los pocos recursos existentes en este campo.

Al realizar la valoración de los criterios de calidad, llegamos a la conclusión que los criterios de eficacia y equidad aportan mayores fortalezas en cuanto a la metodología de enseñanza, eso significa que existe correspondencia entre los logros obtenidos y los propósitos establecidos en el programa, y que también existió atención sin discriminación de ninguna índole de los estudiantes que cursaron asignaturas pedagógicas, en el período evaluado.

Pero son apenas dos de los cinco criterios especificados, por lo tanto, deberán tomarse decisiones prioritarias para superar las debilidades que inciden negativamente para el logro de los otros criterios.

Los elementos de los procesos se han visto condicionados por la calidad de los materiales educativos propios de la modalidad y por la falta de formación específica en cuanto a la metodología de enseñanza a distancia por parte de alumnos y docentes.

El primer paso está dado, la motivación interna que existe para realizar la auto-evaluación, la colaboración que brindan los actores involucrados, la reflexión en cuanto a que es necesario mejorar.

Los procesos de mejora contribuirán a contar paulatinamente con un Centro Universitario de Educación a Distancia que con el tiempo pueda ser acreditado en el ámbito regional, por ahora las decisiones de mejora tienen un largo camino que recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación de Universidades de Los Países Bajos (VSNU): "Sistema de evaluación de la calidad de los programas educativos". En <http://www.vsnv.nl> (Fecha: 26/10/00). 1999.

Baath, J.A.: *Lista de ideas para la construcción de los cursos de educación a distancia*. Distance Education. Londres. International Perspectives. 1988.

Bauer, M.: "La evaluación institucional: una perspectiva general". En De Miguel, Mora, J. G. Y Rodríguez, S. (Ed.): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. 1988.

Colás, M. P. Y Rebollo, M. A.: *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos. 1993.

Comité National D' Evaluation: "Funciones y objetivos del Comité Nacional de Evaluación Francés". En <http://www.cne.mes.fr>. 1999.

Consejo de Rectores de Universidades Españolas: "Declaración de Bologna" En <http://www.crue.es> (Fecha:

13/07/01). 1999

Consejo de Universidades: *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: Secretaría General del CU. 1998.

De Miguel Díaz, M.: "La evaluación de las instituciones universitarias". Ponencia en IV Jornadas de Didáctica Universitaria. Granada. Instituto de Ciencias de la Educación. 1993.

De Miguel Díaz, M.: "La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto" *Cuadernos de Sección Educación 8 Donostia. Eusko Ikaskuntza pp. 29-51*. 1995a.

De Miguel Díaz, M.: "Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias". *Revista de Educación, 308, pp.63-80*. 1995b.

De Miguel Díaz, M.: "La evaluación de centros educativos". En Salmerón Pérez Honorio (Ed.): *Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Grupo editorial universitario. 1996a.

De Miguel Díaz, M.: "La evaluación de centros educativos". En Salmerón Pérez Honorio (Ed). *Evaluación Educativa*. Granada. Grupo editorial universitario. 1996b.

De Miguel, Díaz, M. "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación, 315, 67-84*. 1998.

De Miguel Díaz, M.: "Calidad de la enseñanza". *Boletín Informativo N°*

96 octubre-99. 4-5. Universidad de Oviedo- Gabinete de Prensa. 1999.

De Miguel, M.; Arias, J.M.; Fernández Raigoso et. al.: *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 1991.

Fox, David. J.: *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra, S.A. 1981.

Gallup Organization: "Clasificación jerárquica de universidades en el Reino Unido". En <http://www.gallup.com> (Fecha: 24/08/99). 1999.

García Aretio, L.: "UNED. España". V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Sitges. Barcelona. 1995.

Holmberg, B.: "La empatía como una característica de la educación a distancia: tema y resultados empíricos". Ponencia XV conferencia mundial del ICDE.UNA. Caracas. 1990.

Instituto de Evaluación Dinamarqués: "Sistema de evaluación de la educación en Dinamarca". En: <http://www.eva.dk> (Fecha: 26/10/00). 1999.

Jallade, Jean. P.: "La evaluación de la calidad en las universidades europeas". *Hacienda Pública Española. Monografías Educación y Economía*. Instituto de Estudios Fiscales. 1998.

Keegan, D. J.: On the nature of distance education. Hagen, SIFF. 1983.

- Knowles, M. S. "The introduction: the art and science of helping the adults learn." In *andragogy in action: modern principles applying of adult to learn*, by M. S. Knowles and others. San Francisco: Jossey-under. 1984.
- Krueger, R. A.: *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide. 1991.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Arnal, J.: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Dykinson. 1995.
- Lipman Matthew: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. La Torre. 1998.
- Medina A. y Sevillano M.: "Nuevas tecnologías en la educación a distancia". En Tejedor y Valcárcel Ed.: *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Nárcea. 1996.
- Medina A. y Sevillano M.: "Nuevas tecnologías en la educación a distancia". En García Aretio, Oliver, A., Pita, A. Ed.: *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*: Madrid. IUED. 1999.
- Mejía R, M. T. y Van Steenwyk, N.: *Honduras 2000, Recursos humanos y perspectivas para el crecimiento económico*. Tegucigalpa. Colección Escuela Morazánica. 1999.
- Mora Ruiz, J. G.: "La evaluación de las instituciones universitarias". *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 9 N° 17. pp. 27-48. 1991a.
- Mora Ruiz, J. G.: "La evaluación institucional: una perspectiva general". De Miguel, M: Mora, J. G. Y Rodríguez, S. (Ed.): *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. 1991b.
- Morin, E.: "Sobre La reforma de la universidad"" En Porta Jaume y Lladonosa Manuel (coords.) "*La Universidad en el cambio de siglo*". Madrid: Alianza.1998.
- Neave, G.: "The Evaluative State Reconsidered". *European Journal of Education*, Vol.33. N° 3. París. 1998.
- Neave, G.: "Sobre el desarrollo de la calidad, la eficiencia y la iniciativa: un resumen de las tendencias recientes de la enseñanza superior en Europa Occidental, 1986-1988". En De Miguel, Mora; J.G. y Rodríguez, S. (Ed.): *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. 1991.
- Open University of England: "Informe Universidad 2000". En <http://www.ac.uk> (Fecha: 26/10/00).
- Open University of England: "Modelo Educativo de la Universidad". En <http://www.qaa.ac.uk>(Fecha:2/12/00)
- Pacheco C.: *Todo lo que debes saber acerca del CUED*. Tegucigalpa. Graficentro Editores. 1999.
- Pérez Juste, R. La calidad de la Educación Universitaria. Peculiaridades del Modelo a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol N° 1 junio. 1998.
- Rodríguez Espinar, S.: "Dimensiones de la Calidad Universitaria" En *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*.

- ICE Universidad de Cádiz. 1991a.
- Rodríguez Espinar, S.: "Calidad Universitaria: un enfoque institucional y multidimensional". En De Miguel, Mora.; J.G. y Rodríguez, S. (Ed.): *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. 1991b.
- Rodríguez Espinar, S.: "La evaluación de la enseñanza universitaria". En Esteve Oroval Planas (Ed.): *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*. pp. 99-131. Madrid: Civitas. 1995.
- Rodríguez Espinar, S.: "La Evaluación Institucional Universitaria". En Revista de Investigación Educativa, Vol.15, N° 2, pp. 179-214. 1997.
- Rodríguez Espinar, S.: "El Proceso de Evaluación Institucional" *Revista de Educación, núm.315*, pp. 45-65. 1998.
- Rogers, Carl: *Psicoterapia centrada en el cliente: prácticas, implicaciones y teoría*. Buenos Aires. Paidós. 1975.
- Rojas Soriano, R.: *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, D.F: UNAM. 1981.
- Secretaría de Educación: República de Honduras: *Educación y Desarrollo, Estudio Sectorial Plan Decenal*. 1998.
- Selltiz, C.: *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp. Madrid. 1976.
- Sierra Bravo, R.: *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. 3ª Edición. Madrid. Paraninfo. 1994.
- Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.: *Guía Para La Autoevaluación de Programas Académicos en la Educación Superior*. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. 1998.
- Sizer, J.: "Comités de financiación e indicadores de rendimiento en la evaluación de la calidad en el Reino Unido. Universidad de Loughborough. En De Miguel, Mora; J.G. y Rodríguez, S. (Ed.): *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. 1990.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós y MEC. 1993.
- UNESCO: "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción". París. Conferencia mundial sobre la Educación Superior. 1998.
- Universidad Carlos III de Madrid. "Premio a las mejores prácticas para entidades asociadas al Club Gestión de la Calidad". <http://www.uc3m.es/> (Fecha: 08/07/99). 1997.
- Universidad Miguel Hernández del Elche: Programa Institucional de Calidad. <http://www.umh.es/calidad/es> (Fecha: 05/07/99). 1999.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras: *Ley de Educación Superior. Reglamento General de la Ley, Normas Académicas*. Tegucigalpa. 1994.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia: "Modelo educativo de la

UNED". En <http://www.uned.es>
(Fecha: 23/11/00). 2000.

Institucional. Tegucigalpa. M.D.C.
1997.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco
Morazán.: *Estatuto*. Tegucigalpa.
M.D.C. 1994.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco
Morazán.: *Plan de Desarrollo*

Universidad Pedagógica Nacional Francisco
Morazán. (1999): *Guía para la
Autoevaluación de Carreras en la
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán*. Tegucigalpa.
M.D.C. 1999.

ACTITUDES POLÍTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UPNFM¹

Coordinadores: *Mario Alas Solís**
*Dania María Orellana L.***

Equipo de Inv.: *Celia Carolina López Coello*
Lesly Carolina Díaz Molina
Virginia Concepción Vivas
Raúl Antonio Chacón

INTRODUCCIÓN

En las sociedades latinoamericanas en las que una proporción significativa de su población es analfabeta y el promedio de años de escolaridad es bastante bajo, los estudiantes universitarios son siempre un sector privilegiado. De ellos emerge la élite de profesionales que directa e indirectamente rigen los destinos de sus países. Por ello, los estudios sobre lo que piensan, sienten y hacen los estudiantes universitarios siempre son de interés sociológico, y pueden ser un buen parámetro que permita visualizar, al menos en sus líneas generales, procesos de cambio en sus sociedades. En Honduras, con más de un tercio de su población analfabeta, apenas 4.1 años de escolaridad promedio y menos del 10% de la población con acceso a estudios superiores (Alas, 2001, pp. 75 – 82), los estudiantes universitarios son desde todo punto de vista un grupo privilegiado.

En el caso específico de la UPNFM, la importancia social de sus estudiantes es particularmente acentuada en tanto que en su

seno se forman los docentes de los niveles pre-escolar y medio del sistema educativo (y próximamente, también los del nivel primario), por lo que sus **representaciones sociales** serán reflejadas y reproducidas, consciente y/o inconscientemente, en su interacción diaria con los niños y jóvenes hondureños que reciben educación formal.

Tomando en cuenta esta relevancia de las representaciones sociales de sus estudiantes, la UPNFM señala entre los roles de sus egresados el de Promotor Social, como “*Un docente conocedor de la problemática de la comunidad donde se desenvuelve, capaz de proporcionar y lograr una efectiva integración de la escuela, comunidad y sociedad promoviendo una participación organizada*”. Si a estas premisas agregamos el antiguo precepto de las universidades latinoamericanas señalando que “*La universidad debe ser conciencia crítica y creadora de la realidad social que la circunda*” (Mayorga Quiroz, 1976, pp. 15).

¹ La investigación se desarrolló como parte del trabajo académico del curso de Investigación Social CSE-361, 1º período 2001, con 23 estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales, contando con el apoyo del Departamento de Ciencias Sociales.

* Asistente de la Dirección de Investigación, UPNFM.

** Docente Investigadora de la Dirección de Investigación, UPNFM.

Está clara la importancia de un **tema** como el de las “**Actitudes políticas de los estudiantes universitarios**”. Y dentro de este gran tema general, el estudio específico de las actitudes políticas de los futuros docentes del sistema educativo nacional, de los formadores de la juventud y niñez hondureña. Por ello se propuso la presente investigación:

PREGUNTA-PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las actitudes políticas de los estudiantes de la UPNFM?

Ubicación espacial: Sede Tegucigalpa, MDC

Modalidad presencial

Ubicación temporal: Primer Semestre 2001

En correspondencia con la Pregunta – Problema de Investigación se establecieron los siguientes objetivos de investigación:

OBJETIVO GENERAL

Conocer las actitudes políticas de los estudiantes de la UPNFM.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar cómo conceptualizan el ámbito de “Lo político” los estudiantes de la UPNFM.
2. Identificar las opiniones de los estudiantes de la UPNFM respecto a la participación política.
3. Determinar las actitudes de los estudiantes de la UPNFM hacia los partidos políticos y organizaciones sindicales hondureñas.
4. Analizar cómo perciben los estudiantes de la UPNFM el rol de las organizaciones magisteriales y estudiantiles.

5. Identificar si existen diferencias en las actitudes políticas de los estudiantes de la UPNFM de acuerdo a la edad, sexo, carrera o nivel de estudios.

JUSTIFICACIÓN

En una sociedad como la hondureña, permanentemente “sobrepolitizada”, conocer las actitudes políticas de las personas siempre es importante. Agregándose además que, en un período de elecciones presidenciales en el que los medios de comunicación nos bombardean permanentemente con propaganda política, es relevante conocer cómo perciben los futuros formadores de la juventud hondureña el Sistema Político Nacional.

MARCO CONCEPTUAL

La actitud ha sido uno de los conceptos básicos dentro de la psicología social, y sólo en las últimas décadas ha venido cobrando importancia en la sociología y en las ciencias de la educación. Por ello, su contenido e interrelaciones con otras categorías de análisis han sido desarrollados básicamente desde la psicología social. En este sentido, generalmente se entiende por actitud “una disposición interna de carácter aprendida y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clase de objetos” (Rubio, 1988, pp. 118).

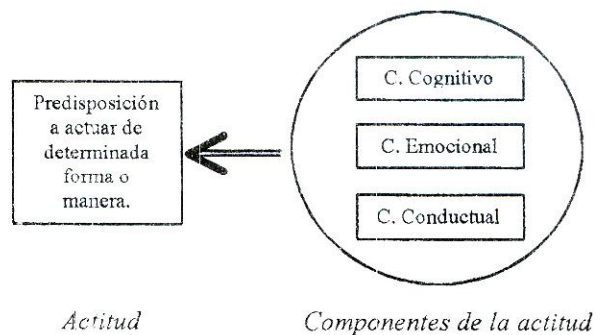
De acuerdo a esa definición, las actitudes son un factor de peso entre los determinantes de la conducta de los sujetos en relación con otras personas y objetos que les rodean, por lo que se constituye en un tema importante en la problemática educativa. “Por una parte, porque la educación, al ocuparse del

desarrollo de la personalidad del individuo en orden a conseguir una integración satisfactoria en su plano personal y social, debe interesarse por el papel que las actitudes ocupan dentro de su estructura y el cómo se adquieren y modifican. Por otra parte, si la educación implica un proceso de aprendizaje, dicho proceso tiene que verse afectado, positiva o negativamente, según sean las actitudes del que aprende hacia aquellos elementos que en él intervienen: el profesor, la materia de estudios, los compañeros, la escuela,..." (Mayor, J., 1986, pp. 153).

Y dada la relevancia de las actitudes para la educación y otras disciplinas humanísticas, no es de extrañar que exista un repertorio bastante amplio de enfoques sobre el contenido de las actitudes (más de un centenar de definiciones fueron recogidas por Allport en 1935; Mayor J., 1986, pp. 153). Sin embargo, esta amplia variedad de enfoques puede clasificarse en tres grandes orientaciones: a) Las que subrayan que la actitud es una evaluación o reacción afectiva del sujeto; b) Las que la consideran como una disposición a actuar de un modo determinado; y c) Las que destacan que la actitud es una organización integrada por tres componentes: el cognoscitivo, el emocional y el conductual.

En el presente trabajo se tomará este último enfoque, asumiendo que la actitud no es un elemento básico irreductible de la personalidad, sino que está integrada por tres dimensiones o componentes. El componente **cognoscitivo** está integrado por las percepciones, ideas, creencias u opiniones que un individuo tiene sobre el objeto de la actitud. Toda actitud implica una representación cognitiva de dicho objeto, esto es, un repertorio de convicciones y de datos, más o menos amplio, independientemente de que sean verdaderos o falsos (Mayor J., 1986, pp. 154).

El componente **emocional** de la actitud se refiere a los sentimientos, favorables o desfavorables, que experimenta el sujeto con relación al objeto. Con frecuencia se ha señalado que el componente emocional se origina por asociación del objeto de la actitud con efectos positivos o negativos para el individuo. El tercer componente es el **conductual**, llamado componente activo que predispone a una acción congruente con los componentes cognitivo y emocional. Se da por sentado que las personas tienden a obrar de acuerdo con sus ideas y con sus sentimientos, de manera que el componente conductual hace referencia a actuar de un modo determinado respecto al objeto de la actitud. Un esquema representativo de esta concepción de las actitudes se detalla a continuación:



La importancia teórica de las actitudes está relacionada con su incidencia en las conductas de los sujetos. Sin embargo, la relación actitud –conducta no es tan obvia ni inmediata, ni existe consenso al respecto entre los especialistas. Sin embargo, pese a numerosos estudios que han puesto de manifiesto la “ falta de congruencia” entre actitudes y conducta, ello no implica que no existe relación entre esas dos categorías. Más bien, se ha interpretado como que “las actitudes implican lo que las personas piensan y sienten, así como la conducta que les gustaría ejecutar en relación con el objeto de la actitud. Ahora bien, dado que las actitudes son privadas, pero no las conductas, que son públicas, éstas se pueden

ver afectadas por las circunstancias sociales. Es decir, la conducta no viene determinada sólo por las actitudes, sino también por otros factores sociales concurrentes en la misma situación en la que se presenta el objeto actitudinal, lo que explica la aparente incongruencia entre las actitudes y la conducta” (Mayor J., 1986, pp. 157).

Dado que las actitudes están relacionadas con las experiencias individuales de los sujetos, para la educación es importante el análisis sobre la adquisición y modificación de las actitudes. Pues “en la medida en que se considere que la educación consiste en la formación y desarrollo de la personalidad, la adquisición y cambio de actitudes ocupará un lugar más o menos relevante en el marco de las estrategias educacionales” (Sampascual M., 1986, pp. 158).

Al respecto, varios autores han coincidido en señalar los siguientes factores como influyentes en el desarrollo de las actitudes: (Krech et. al., 1962, pp. 171):

“1) **Las Necesidades Personales:** Los individuos desarrollan actitudes favorables hacia aquellos objetos y personas que satisfacen sus necesidades, y no sólo entendidos éstos en el sentido de objetivos, sino también en tanto que medios para alcanzarlos.

2) **La Información:** Un factor de la formación de actitudes es la información a la que se halla expuesto un individuo. Esto, sin embargo, no quiere decir que aceptemos sin más toda información que recibimos. Depende, como veremos luego, de quién da esa información, de cómo la da, de su contenido y de nuestra propia personalidad.

3) **La Pertenencia a Grupos:** Muchas de nuestras actitudes tienen su origen en los grupos de los que formamos parte. La familia, la escuela, la iglesia, los compa-

ñeros, etc.... ejercen una influencia sobre sus miembros en la medida en que éstos se identifican con el grupo. Y no sólo influyen los grupos a los que pertenecemos, sino también aquellos a los que nos gustaría pertenecer.

4) **La Personalidad:** Los individuos tienden a aceptar y desarrollar aquellas actitudes que se integran y son consistentes con sus necesidades e intereses. Por otra parte, como veremos, hay ciertos rasgos personales que determinan que los individuos sean más o menos susceptibles a la formación y cambio de actitudes.”

Finalmente, en relación con la evaluación o medición de las actitudes debe recordarse que dada la naturaleza de las mismas, su medición no puede realizarse más que por inferencia a partir de las respuestas a ciertos estímulos, ya sean declaraciones verbales o acciones manifiestas. Para ello se pueden utilizar técnicas de observación de conductas, escalas de actitudes, entrevistas, pruebas proyectivas o el registro de reacciones fisiológicas. “Estos distintos procedimientos suelen ser divididos en dos grupos: directos, que consisten en pruebas en las que al sujeto se le pregunta franca y directamente sobre lo que opina o piensa acerca de un determinado fenómeno u objeto, e indirectos, que intentan la medición de la actitud de una manera encubierta, es decir, sin que el sujeto se percate de la finalidad de la prueba” (Sampascual M., 1988, pp. 171).

Técnicas directas

- Escala de Likert
- Escala de Thurstone
- Escala de Guttman
- Escala de Bogardus
- Técnica de Diferencial Semántico.

Técnicas indirectas

- Observación estructurada
- Medidas fisiológicas

La “Escala de Likert” fue desarrollada por Rensis Likert en 1932 y es aún la técnica más utilizada para medir actitudes. Esta técnica parte del principio de que es posible estudiar las actitudes a partir de un conjunto de enunciados que operen como reactivos para el sujeto, y éste debe expresarse seleccionando una opción de respuesta. Esta técnica recoge las ventajas de una escala cuantitativa y además permite conocer la intensidad de las respuestas.

METODOLOGÍA

Se desarrolló un diseño de investigación no experimental, transversal, básicamente descriptivo aunque con algunos elementos de análisis de relación de variables. El trabajo se desarrolló como parte de las actividades académicas del curso de Investigación Social, CSE-361, de la carrera de Profesor de Educación Media en la especialidad de Ciencias Sociales, durante el primer período del año 2001. Los 23 estudiantes participaron en la elaboración del Diseño de Investigación y en la recolección de los datos. Posteriormente, un subgrupo de 4 estudiantes del curso digitó los datos y desarrolló el análisis de los resultados.¹

• Variables e Indicadores

La variable central del estudio fue la “actitud política de los estudiantes de la UPNFM”, la

¹ Estos alumnos presentaron el informe de investigación ante la comunidad universitaria en Noviembre del mismo año: Celia Carolina López Coello, Lesly Carolina Díaz Molina, Virginia Concepción Vivas y Raúl Antonio Chacón.

cual se definió conceptual y operacionalmente de la siguiente forma:

Definición Conceptual:

Una organización relativamente duradera de creencias y sentimientos en torno a “lo político”, que predispone a los sujetos a actuar (preferentemente) de una manera determinada. Esta disposición a actuar de un modo particular hace referencia a elementos cognitivos, afectivos y conductuales (Rubio, 1998, pp. 120).

Definición Operacional:

Tendencia de los estudiantes universitarios hondureños a comportarse de cierta forma en la esfera política, con base a sus creencias y sentimientos en relación con: a) Qué es la actividad política y quiénes participan, y b) Qué características asume el sistema político hondureño.

Respecto a esta variable, “actitud política de los estudiantes de la UPNFM”, se desarrolló el siguiente esquema de operacionalización:

Variable	Indicador	Sub-Indicador
Actitud Política de los estudiantes de la UPNFM.	Definición de “lo político”	<ul style="list-style-type: none">• Delimitación del ámbito político.• Quiénes participan en la política.
	El sistema político hondureño.	<ul style="list-style-type: none">• Partidos políticos.• Sindicatos de trabajadores.• Organizaciones magisteriales.• Organizaciones estudiantiles.

Además, se compararon las actitudes políticas de los estudiantes en relación a las variables: sexo, edad, nivel de estudios en la UPNFM y especialidad o carrera en la que se encuentra matriculado el alumno.

• **Técnicas de Recolección.**

Se seleccionó la encuesta tipo cuestionario auto – administrado como la técnica más apropiada para recoger la información. El cuestionario se dividió en dos partes, una primera en la que se solicitaban los datos correspondientes a las variables sexo, edad, nivel de estudios y especialidad, y en la segunda se evaluaba la actitud política. Para esta parte se utilizó la metodología desarrollada por Rensis Likert, consistente en un conjunto de proposiciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos, eligiendo una de las cinco alternativas presentadas respecto al grado de acuerdo o desacuerdo con dichas proposiciones. La aplicación del instrumento se realizó, mayoritariamente, en las aulas de clases después de una explicación breve de parte del encuestador (que eran los 23 estudiantes del curso de Investigación Social).

• **Población y Muestra.**

La población del estudio se definió como los estudiantes de la UPNFM, sede Tegucigalpa M.D.C., modalidad presencial, nivel pregrado, matriculados durante el primer período académico del año 2001. Dicha población estaba constituida, según el reporte de la Dirección de Planificación de la UPNFM, por 2,840 estudiantes. (matrícula inicial, el dato real para final de período, que es cuando se recolectó la información es de aproximadamente 16% menos).

Considerando un nivel de confianza de $p = 0.05$ y un error muestral de 3%, se calculó el tamaño mínimo de la muestra:

$$NC = 0.05 \text{ (2 sigmas)}$$

$$N = 2840$$

$$E = 3\%$$

$$q = 0.50^a$$

$$p = 0.50^*$$

^a NOTA: p se consideró de valor 0.50 ya que no se tenían antecedentes de la varianza en la población estudiada. Se

$$n = \frac{(NC)^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{E^2 (N - 1) + p \cdot q \cdot (NC)^2}$$

$$= \frac{(2)^2 \cdot 2840 \cdot (0.5)(0.5)}{(0.03)^2 (2839) + (0.5)(0.5)(2)^2}$$

$$= 799$$

Sin embargo, considerando que el tamaño mínimo de la muestra (799 estudiantes) hace referencia a un proceso de selección estrictamente aleatorio, y dada la dificultad de ubicar a los alumnos que resultaran seleccionados, se optó por ampliar la muestra hasta un total de 959 alumnos (un 20% más de lo requerido) y aplicar un proceso de selección no aleatorio, consistente en aplicar los cuestionarios en base a grupos de diferentes cursos de las distintas especialidades. Debe aclararse también que el número de estudiantes al final del período es significativamente inferior a la matrícula inicial (16% menos), por lo que el dato de la población de 2,840 estudiantes es aproximado, ya que al final de período (después de haber desertado un 16%), se estima que habían realmente solo 2,386 alumnos.

Cuadro No. 1
POBLACIÓN Y MUESTRA DEL ESTUDIO

	<i>Población¹</i>	<i>Muestra</i>	<i>% de la población</i>
Facultad de Ciencia y Tecnología	1053	385	36.6
Facultad de Humanidades	1787	574	32.1
TOTAL	2840	959	33.8

utilizó “p” y “q” en lugar de “s” porque el análisis básico del estudio es de proporciones.

² Dato de matrícula inicial, el dato real al final de período es significativamente inferior 2386, por lo que la muestra representaría el 40% de la matrícula final.

• **Procesamiento y Análisis.**

La información correspondiente a las 959 encuestas tipo cuestionario autoadministrado se vació en una base de datos computarizada y el análisis se realizó aplicando el paquete SPSS versión 9.0; se calcularon medidas de tendencia central, medidas de dispersión, proporciones y pruebas de diferencia de medias.

RESULTADOS

A continuación se presentan seis cuadros y dos gráficos que resumen los principales resultados encontrados en el estudio. Los valores expresados en los cuadros son porcentuales todos.

Cuadro No. 2
CONCEPTUALIZACIÓN DE “LO POLÍTICO”

Proposición	OPINIÓN				
	TA	A	I	D	TD
1. “La participación comunitaria en barrios y colonias es una actividad política”	25	31	12	21	11
2. “Todos los miembros de una comunidad somos políticos, como miembros de un colectivo organizado”	30	35	16	13	6
3. “Denunciar malos usos de los recursos estatales es una actividad política”	18	23	18	24	16

TA → Totalmente de Acuerdo
 A → Acuerdo
 I → Indeciso
 D → Desacuerdo
 TD → Totalmente en Desacuerdo

Cuadro No. 3
VALORACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Proposición	OPINIÓN				
	TA	A	I	D	TD
1. “Los estudiantes de la UPNFM deben participar activamente en la problemática socio-educativa de sus comunidades/ colonias”	51	31	7	6	5
2. “Un estudiante responsable participa en los procesos electorales de la UPNFM”	39	34	11	10	6
3. “Es una responsabilidad ciudadana participar en los partidos políticos”	27	28	10	22	13

Cuadro No. 4
¿QUÉ OPINAN LOS ESTUDIANTES DE LA UPNFM DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS HONDUREÑOS?

Proposición	OPINIÓN				
	TA	A	I	D	TD
1. “En Honduras, los líderes de los partidos políticos son personas honestas”	3	6	21	32	38
“En Honduras, los líderes de los partidos políticos sólo buscan sus intereses individuales”	53	23	12	6	6
“En Honduras, los partidos políticos están integrados por camarillas de corruptos”	51	25	11	8	5

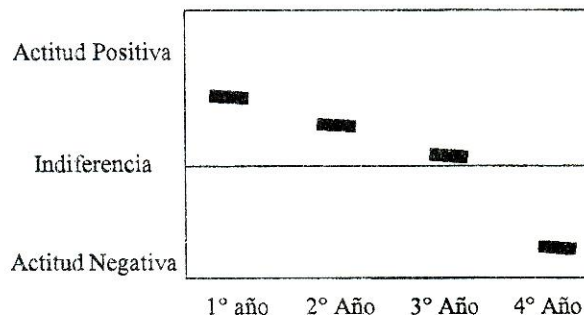
Cuadro No. 5
¿QUÉ OPINAN LOS ESTUDIANTES DE LA UPNFM
DE LAS ORGANIZACIONES MAGISTERIALES?

Proposición	OPINIÓN				
	TA	A	I	D	TD
1. "En Honduras, los líderes de los colegios magisteriales son personas confiables"	4	12	33	34	17
2. "Las organizaciones magisteriales se interesan por la calidad de la educación."	6	24	23	28	18
3. "Los movimientos y frentes de las organizaciones magisteriales sólo buscan acceder a las directivas para utilizar el poder en su beneficio propio."	4	9	24	29	34

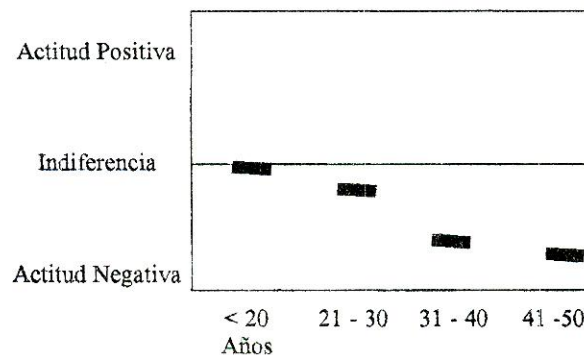
Cuadro No. 6
¿QUÉ OPINAN LOS ESTUDIANTES DE LA UPNFM
DE LAS ORGANIZACIONES ESTUDIANTILES DE
LA INSTITUCIÓN?

Proposición	OPINIÓN				
	TA	A	I	D	TD
1. "En la UPNFM, los frentes estudiantiles defienden los intereses de los alumnos".	18	34	20	19	9
2. "El directorio estudiantil de la UPNFM tiene una posición "oficialista" en la problemática institucional"	8	12	41	23	17
"Existen diferencias ideológicas importantes entre los dos frentes estudiantiles que actualmente existen en la UPNFM"	23	30	29	10	8

Gráfica No. 1
ACTITUD POLÍTICA Y NIVEL DE ESTUDIOS



Gráfica No. 2
ACTITUD POLÍTICA Y EDAD DEL ESTUDIANTE
DE LA UPNFM



HALLAZGOS PRINCIPALES

1. Los estudiantes de la UPNFM conceptualizan en una forma amplia el ámbito de lo político. Proyectándolo más allá de los partidos políticos y de los procesos electorales, e incluyendo la participación de la sociedad civil en actividades tales como las de barrios y colonias.
2. Los estudiantes de la UPNFM manifiestan una actitud ambivalente respecto a quienes participan en la actividad política. Por un lado expresan que dichas actividades no son exclusivas de personas deshonestas o con deseos de sobresalir, pero señalan que, tal como ocurre

- actualmente, son apropiadas para los que buscan enriquecerse rápidamente.
3. Los estudiantes de la UPNFM valoran positivamente la participación política, en particular la relacionada con la problemática socioeducativa. Aunque en menor medida, también valoran positivamente la participación en procesos electorales y partidos políticos.
 4. La actitud de los estudiantes de la UPNFM hacia los partidos políticos es bastante negativa. Expresan su acuerdo con que, en general, los partidos políticos están integrados por grupos de corruptos y dirigidos por personas deshonestas que sólo buscan sus intereses individuales. (sólo un 9% de la muestra considera que los líderes de los partidos políticos son personas honestas).
 5. La actitud de los estudiantes de la UPNFM hacia los sindicatos de trabajadores está bastante dividida. Por un lado hay criterios encontrados respecto a si son ejemplo de organizaciones democráticas, (un 31% considera que no lo son) pero rechazan, mayoritariamente, que estén controladas por directivas corruptas.
 6. También, respecto a las organizaciones magisteriales, las actitudes de los estudiantes de la UPNFM se manifiestan como ambivalentes. Por un lado consideran que sus líderes no son personas confiables, pero por otro rechazan que los directivos sólo buscan acceder al poder para su propio beneficio personal.
 7. Las actitudes políticas más favorables de los estudiantes de la UPNFM se expresan respecto a sus organizaciones estudiantiles. Pues consideran que éstas defienden los intereses de los alumnos frente a las autoridades de la institución.
 8. No se encontró que la variable "sexo" estuviese asociada a la "actitud política" en los estudiantes de la UPNFM.
 9. Es destacable que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes políticas de los estudiantes del área de Ciencias Sociales y el resto de estudiantes de la UPNFM.
 10. Se encontró una correlación entre la edad de los estudiantes y sus actitudes políticas, ya que en general, cuanto mayor es la edad, más negativa tiende a ser la actitud.
 11. En estrecha relación con lo anterior, cuanto más ha avanzado el estudiante en el Plan de Estudios (primero, segundo, tercero o cuarto año), más negativa tiende a ser su actitud política.

BIBLIOGRAFÍA

- Alas S., Mario. "Estadísticas del Sistema Educativo Nacional". En: *Paradigma, Revista de Investigación Educativa*, Año 10, No 11, UPNFM, Honduras. 2001.
- Mayor, Juan. *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Ed. Anaya. Madrid, España. 1986.
- Mayorga Quiroz, R. *La universidad para el cambio social*. UCA Editores, El Salvador. 1976.
- Rubio, José María. *Psicología Social*. Ed. Mc Graw Hill. España. 1998.
- Sampascual, Gonzalo. *Actitudes*. Cap. VII en *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Ed. Anaya, España. 1986.

EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Pastor Umanzor*

INTRODUCCIÓN

El constructivismo es una fuente de descubrimiento del conocimiento humano que implica tomar los saberes anteriores como bases para generar procesos de abstracción-concreción sistemáticos, que pueden contribuir a producir cambios de actitud en las personas en relación con la construcción intelectual y sus aplicaciones.

Las principales propuestas del enfoque constructivista están orientadas a la utilización de la escuela como medio para promover el desarrollo intelectual y su socialización en los grupos humanos, la inclusión de los saberes y formas culturales en el currículum escolar para fortalecer la identidad personal y la construcción del conocimiento con la participación activa de alumnos y profesores.

Este estudio se planificó para ser desarrollado en 3 años, pero limitaciones humanas, científicas y metodológicas de los docentes, facilitaron la suspensión del Proyecto. La interpretación hecha representa el trabajo de un año y medio. Por tal razón, a las conclusiones que se arriba, sugieren una esperanza de continuar en la búsqueda de crear teoría pedagógica.

Con este estudio se pretendía describir e interpretar la dimensión de los problemas de carácter científico y metodológico del acto educativo en los distintos niveles de la educación (preescolar, primario y medio) de la zona de influencia, considerando a ese acto educativo, como una de las fuentes para el fortalecimiento del currículum universitario.

La metodología utilizada en el estudio se enmarcó en la investigación cualitativa como estrategia en la construcción de un modelo pedagógico que incluye conocimientos, habilidades y cualidades orientadoras a una práctica educativa más comprometida, con significación social y pertinencia cultural.

Es importante mencionar que como actividad previa a la ejecución de esta propuesta, se realizaron jornadas de discusión en las que participaron los y las colegas Licenciadas Berta Lidia Dubón, Berta Alicia Guerra, Leticia Rivera y Licenciados Hernán Reyes Sorto y Claudio Perdomo; quienes mostraron, además, la disposición de involucrarse en cada uno de los momentos del proyecto. Sin su concurso no hubiéramos podido identificar elementos básicos que permitieran revelarnos un modelo pedagógico de enseñanza de las ciencias y su metodología. Esta investigación está propuesta como un ensayo en la

*Investigador Docente del Centro Universitario Regional de San Pedro Sula, CURSPS.

búsqueda por desarrollar una línea de investigación como es la creación de teoría.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Históricamente, en Honduras se han formado docentes de educación primaria en institutos de segunda enseñanza o en Escuelas Normales. En la década de los años 80 se presentó un fenómeno peculiar en la educación normal hondureña, se abrieron 8 Escuelas Normales más de las 4 que habían, en distintos puntos geográficos del país, pero esta iniciativa no obedeció a resultados de una investigación para la formación de docentes en el nivel de educación media, sino al cumplimiento de compromisos políticos partidarios, cuestión que afectó el proceso de Consolidación de la Educación Normal y las reformas posteriores hasta la actualidad. El año 2000 fue un año de privilegio, se ha concedido a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán la oportunidad de formar los docentes de todos los niveles del sistema educativo hondureño.

También, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras ha formado profesionales de la educación y también de otras disciplinas, quienes más tarde se han incorporado a ejercer la docencia, sobre todo en el nivel medio de la educación nacional, lo que hizo incrementar el número de docentes sin la calificación básica para ejercer la docencia.

En el período comprendido de 1957 a 1989, la Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazán" se dedicó de manera sistemática a formar y capacitar los docentes de los niveles preprimario, primario y medio, con las orientaciones que señala el currículum del nivel. A partir de 1990, fue la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán la que continuó con esa tarea, pero

ya con una visión y una misión orientadas a transformar la educación nacional.

La experiencia en la formación y/o capacitación de docentes es muy rica y variada, pero con un sesgo muy significativo hacia la enseñanza de la didáctica de las ciencias y la elaboración de material didáctico en las Escuelas Normales, y a la formación en la disciplina particular desarticulada de su didáctica, en la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán, ahora Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, en desmedro del desarrollo de las ciencias y su metodología.

Esta situación afectó la calidad de la educación, principalmente si se considera el bajo rendimiento académico resultante, según los estudios realizados por la Unidad de Medición de la Calidad de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Tal situación provocó un deslizamiento entre las aspiraciones de la formación profesional y la práctica educativa actual, lo que nos obliga a preguntarnos ¿Qué enseñamos?, ¿Por qué enseñamos?, ¿Para qué enseñamos? y ¿Cómo enseñamos los docentes?.

Estas preguntas, en conjunto, son la base de la investigación, que es válida para cualquier nivel del sistema educativo hondureño, y se conjuga con la normativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en cuanto a que las aspiraciones de ésta son formar un docente con las cualidades científicas, tecnológicas y humanistas que requiere la transformación de la educación hondureña.

MARCO TEÓRICO

La sociedad hondureña se encuentra ocupada, como otras sociedades del mundo, por encontrar alternativas educativas que le permitan pensar y actuar en el futuro conforme a los cambios que vendrán, fabricando espacios para que las viejas y nuevas generaciones puedan asimilar, practicar, criticar, perfeccionar, negar o crear formas culturales provenientes de la ciencia, la tecnología y de la propia conciencia pura. Dada esta exigencia, la educación ha sido elegida como el medio auxiliar a utilizar y el fin último para que los miembros de la comunidad nacional actúen frente a su realidad y no de espaldas a ella.

El camino que queda por recorrer, entonces, es complejo y eso nos obliga a revisar con atención el modelo educativo vigente para que después de conocidos, proponer el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, reorientar la actitud de los planificadores y administradores de la educación, de docentes, de padres de familia y estudiantes, ello originará replantear el papel que desempeñan las instituciones formadoras de docentes; por tanto, esto permitirá descubrir y crear nuevos vínculos entre la educación y la sociedad, entre el currículum de la escuela y el de la universidad. Vínculos que sean significativos para la existencia de nuestros hombres y mujeres, con una educación que resulte apropiada, que no sólo incluya la atención a sus resultados probatorios sino, además, los resultados vitalicios, con los cuales se logren aprehender las formulaciones conceptuales (científicas, literarias, artísticas, etc.), comprender la realidad social y solucionar problemas apremiantes.

El constructivismo, en la lógica de Piaget, Vygotsky y Ausubel, es una vía para aprender a aprender, a conocer, a hacer, a ser y a pensar, ya que se le concibe como un

espacio para desarrollar una actividad mental, en el niño, que implica el descubrir o construir un nuevo conocimiento a partir de una idea o experiencia anterior, en condiciones socioculturales y para toda la vida. (César Coll, 1997).

La construcción del conocimiento en la escuela debe darse considerando el triángulo interactivo: El papel mediador de la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos curriculares como saberes preexistentes socialmente construidos y culturalmente organizados, y, el papel del docente como guía y orientador de la actividad mental constructiva del alumno en la asimilación de aquellos contenidos. (César Coll, 1997).

Los fundamentos didácticos y curriculares están establecidos desde el momento mismo que observamos la seria crisis por la que atraviesa la educación nacional. En particular el Foro Nacional de Convergencia, FONAC, ha realizado un estudio sistemático de las debilidades del sistema educativo y ha propuesto uno distinto, con base en una consulta nacional sobre las posibilidades de desarrollo social. Con una visión de integración horizontal y vertical que facilite el enseñar a aprender y a posicionar a los docentes en una perspectiva de transformación de la educación para consolidar un proyecto educativo nacional.

Para nuestros propósitos, asumimos la definición de Rita M. Álvarez (1998), cuando afirma que Currículum es un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica y posee la estructura de su objeto, la enseñanza y el aprendizaje. Tiene carácter de proceso y expresa una naturaleza dinámica por sus relaciones con el contexto histórico-cultural, las ciencias y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades de los estudiantes y a los

progresos de las ciencias. En esta perspectiva, los siguientes son los principios paradigmáticos implicados en esta investigación: Una educación que considere como su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad. Un proceso educativo en el que el alumno asume un papel protagónico con la guía del docente, lo que le permitirá la construcción de conocimientos científicos y globales válidos para competir y de esa manera actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones. Una educación dirigida a lograr la unidad de lo afectivo con lo cognitivo. Una educación vista como proceso social, orientado a la satisfacción de necesidades vitales, en otras palabras, una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal con lo social, es decir, la construcción de su propio proyecto de vida en el marco de un proyecto social. (Álvarez, R. 1998).

Filosóficamente, todos los hombres en sus relaciones tienen conflictos y se enfrentan contradictoriamente en situaciones que pueden determinar la propia autoconciencia de las limitaciones y expectativas que le impone la vida social en un momento histórico determinado. Ello requiere que el docente identifique el ambiente como condicionante de su actividad, su realidad social, así como detectar valores positivos dominantes y mecanismos de represión de la conciencia. Romper con roles inconscientemente asumidos como el autoritarismo, dogmatismo, conformismo, etc. para ser transformadores y críticos (Álvarez, R. 1998).

Sociológicamente, la tendencia globalizadora promovida por las grandes potencias y ante la política neoliberal de descentralización y privatización, debemos ir al rescate de lo autóctono, de nuestra identidad. Por ello se debe profundizar en la necesidad del conocimiento de la comunidad y de la

sociedad, a partir de la realización de diagnósticos contextualizados que velen los problemas sociales de los cuales se extraen los contenidos curriculares que vincularán la educación con la realidad social y sean fuente de motivación para establecer los fines y propósitos en correspondencia con lo histórico-concreto del proceso educativo. Proceso que facilitará la selección y aplicación de estrategias didácticas orientadoras de cierto protagonismo, intervención social, crítica, solución de problemas y la empatía, como vías para lograr una formación más integral y comprometida, individual y colectivamente. (Álvarez, R. 1998).

Psicológicamente, el aprender es un interactuar con el sujeto en un proceso de "ir y venir de la reflexión a la acción", donde los hombres y la realidad se transforman. Donde adquiere importancia la comunicación y la dialéctica para apoyar las modificaciones sujeto-grupo, en las que el lenguaje es la vía esencial para comunicar el pensamiento, en el marco de los procesos sociales de producción material y espiritual. Para lograr esas transformaciones, es básico que se conozcan las características del alumno, su desarrollo intelectual, intereses y necesidades. Esto hará que los aprendizajes resulten significativos, siempre y cuando el aprendizaje se realice con la participación consciente del alumno y exista comunicación entre sujetos protagonistas. (Álvarez, R. 1998).

Desde esta perspectiva, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, está impedida a actuar en primera instancia, por su naturaleza, fines, visión y misión a alcanzar, y, en segunda, porque de su seno debe surgir una racionalidad distinta, un pensamiento académico indagador que proponga nueva información y formación a sus agentes educativos, nuevas prácticas y relaciones pedagógicas, que trasciendan la

visión ingenua del qué, el cómo, el por qué y el para qué enseñar y aprender. Este acto de "trascender" implica, para los que formamos parte integrante de la Universidad, el estudio de las propuestas contenidas en enfoques innovadores y modelos educativos existentes, su revisión cuidadosa a la luz de la idiosincrasia de nuestra población, de la definición de nuestros problemas socio-culturales y del permanente fluir de la realidad mundial en su conjunto.

En un intento de acercamiento del currículum de la Universidad al de la Escuela y con el interés práctico-intelectual de ensayar modalidades pedagógicas novedosas, es oportuno concentrar esfuerzos teórico-metodológicos en la validación del enfoque constructivista, como estrategia que soporte el mejoramiento de la calidad de la educación. Este ejercicio nos condujo a examinar sus aportes y limitaciones para asegurar, a los estudiantes, un aprendizaje significativo. Nuestra elección de este enfoque se dio por el conocimiento de múltiples experiencias positivas aplicadas en contextos similares, en diferentes regiones del mundo, no por ello es el único camino posible por el que se debe transitar.

Nuestro propósito fue contrastar los fundamentos teóricos del constructivismo con la práctica educativa en la formación y/o capacitación de docentes, así como ensayar un modelo pedagógico que ofrezca respuestas confiables y válidas para hacer visualizar bondades y limitaciones en el contexto nacional.

Nuestro trabajo de sistematización comprendió la educación como proceso producido a través de la creatividad humana y concebido para hacer del ser humano su principal destinatario, tal como lo concibe Paulo Freire, y ello implica que se conceptualice desde una visión integradora y contextualizada, cuyo contenido involucre lo

espontáneo y cotidiano de la vida de los estudiantes, junto con las manifestaciones científico-tecnológicas que debe aprender y a utilizarlas como mediaciones para interpretar e intervenir en su realidad.

EL PROBLEMA

¿Cómo aprenden los alumnos con el modelo actual de educación y de qué manera se pueden mejorar esos resultados educativos?.

OBJETIVOS

1. *Objetivo General:*

Validar el enfoque constructivista en el marco de la realidad educativa de San Pedro Sula y que ello permita acceder a un modelo pedagógico de enseñanza de las ciencias y su metodología, con una práctica educativa dinámica y participativa en la construcción del conocimiento científico que mejore la calidad de la educación en los distintos niveles del sistema educativo hondureño, durante los años 1999 al 2002.

2. *Objetivos Específicos:*

- a. Caracterizar la relación pedagógica predominante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- b. Valorar los principales aportes de los modelos pedagógicos constructivistas como base para orientar y desarrollar uno propio.
- c. Contrastar los fundamentos teóricos del constructivismo con la práctica educativa en la formación y/o capacitación de docentes.

- d. Construir un modelo pedagógico que ofrezca respuestas confiables y válidas para establecer sus bondades y limitaciones en el contexto nacional.
- e. Fundamentar conocimientos, habilidades y cualidades que permitan la interiorización del modelo, cambios de actitud para crear e innovar los procesos de formación y/o capacitación de docentes de calidad.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué características predominantes se dan en los procesos de enseñanza y aprendizaje?.
2. ¿Qué aportes nos dan los enfoques constructivistas como base para orientar y desarrollar uno propio?.
3. ¿Qué fundamentos teóricos del constructivismo están implicados en la formación y/o capacitación de docentes?.
4. ¿Qué condiciones favorecen la construcción de un modelo pedagógico en un kinder, en una escuela y en un instituto?.
5. ¿Qué conocimientos, habilidades y cualidades son necesarios para la adopción de otro enfoque psicológico en la construcción de un modelo pedagógico, que genere cambios de actitud en los docentes para crear e innovar los procesos de formación y/o capacitación de docentes de calidad?.

JUSTIFICACIÓN

En la historia de la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán y ahora de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, se han formado y capacitado docentes para los diferentes niveles del sistema educativo hondureño en función del modelo académico de la educación y de la sociedad imperante.

En el Centro Experimental de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán se han hecho ensayos para replicar modelos pedagógicos de contenido epistemológico como el de Freinet (años ochentas) y, a partir de 1996, el grado cero de corte estratégico para reorganizar el currículum.

Los ensayos curriculares propios de la institución se han concentrado en la elaboración de propuestas del *pensum* de las carreras que ofrece desde 1957, pasando del profesorado al bachillerato universitario y de éste a la licenciatura, ahora las maestrías y doctorados.

La academia se ha confiado a la acción de especialistas en las disciplinas particulares y se ha considerado fundamental que la integración de lo pedagógico sea realizado espontáneamente en la práctica profesional por cada egresado, suponiéndose que el nuevo profesional tiene la competencia para articular el manejo científico de la materia con su metodología de enseñanza, con lo cual se descuida la finalidad pedagógica que le da identidad a nuestra institución como formadora de docentes.

En este marco, la expectativa es validar el enfoque constructivista que oriente un modelo pedagógico, el que podría ser considerado como aporte de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán al mejoramiento de la calidad de la educación de nuestro país.

MARCO METODOLÓGICO

En un intento de dar respuesta a esta pregunta ¿qué, por qué/para qué y cómo enseñan los docentes de la zona de influencia?, como una primera aproximación en la búsqueda de validación del enfoque constructivista, primero realizamos un diagnóstico para producir información que facilitó los conocimientos, las habilidades y cualidades presentes en el desarrollo de los procesos de enseñar y de aprender. En tal caso, los docentes universitarios observamos el acto educativo en 3 secciones de preparatoria del Kinder San José V, 8 secciones de primer grado de la Escuela Primero de Febrero y 8 secciones en el Instituto Copantl, durante el año 1999. Posteriormente, identificamos las bondades de la propuestas constructivistas de Piaget, Vygotsky y Ausubel. En el proceso se fueron observando los alcances de las acciones de docentes y estudiantes para ir relevando los elementos que contribuyen a la construcción de un modelo pedagógico con el enfoque constructivista.

Observar sistemáticamente el acto/proceso educativo implica:

A. Validación del enfoque constructivista para desarrollar un modelo pedagógico, a partir de la realización de un análisis crítico sobre la calidad de la educación, sus características y logros, así como de las capacidades y debilidades personales que inciden en el desempeño profesional de profesores y estudiantes. Luego, concibiendo un modelo pedagógico que oriente y dirija procesos de alimentación conceptual, incorporando técnicas e instrumentos que faciliten la resolución de problemas en la vida cotidiana. También, organizando y desarrollando acciones atinentes para asegurar la construcción del conocimiento científico desde el aula, que facilite la práctica de

planteamientos teóricos en la realidad social. Luego capacitando docentes en ejercicio en tres centros educativos de la zona de influencia, en los niveles: preescolar, primaria y el ciclo básico de educación media. Con ello estábamos garantizando el desarrollo de un sistema de asesoría acompañante a los docentes en el aula y de reforzamiento académico a posteriori, para construir el modelo con características y principios predefinidos.

A continuación se explica el paradigma:

1. En el nivel preescolar, se atendieron todas las áreas del nivel. En el primario, todos los grados y las asignaturas: Matemáticas, Español, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. En el secundario, los cursos primero, segundo y tercero del Ciclo Común de Cultura General y las asignaturas Matemáticas, Español, Estudios Sociales, Educación Cívica, y Ciencias Naturales.
2. Se desarrolló una experiencia de investigación cuasi-experimental, ya que era difícil seleccionar los grupos experimental y control porque el Kinder, la Escuela y el Instituto existían antes de la investigación y los alumnos son matriculados en orden de llegada. Se previó la aplicación de pretest y postest a los alumnos (alrededor de 3,000 alumnos y 75 docentes) de las jornadas matutinas y vespertinas para conocer sus avances durante el año, con capacitación y seguimiento a todos los docentes de las jornadas vespertinas (alrededor de 1,200 alumnos y 30 docentes), y solamente capacitaciones puntuales a los docentes de las jornadas matutinas, quienes, por conveniencia institucional, no tendrán seguimiento, pero

siempre se evaluará a los estudiantes para establecer los resultados y precisar si su aprendizaje se debió al enfoque constructivista. Las pruebas no se aplicaron.

3. En el proceso, se fueron gestionando las opciones de desarrollo del ensayo, en la Dirección Departamental, Direcciones Distritales, Direcciones de los Centros Educativos y los Consejos de Profesores; identificando los elementos, características y principios de tipo constructivista que favorecieron la construcción del modelo pedagógico. Readecuando los contenidos curriculares en función de los Rendimientos Básicos; orientando la planificación de clases con un método particular. Identificando los ejes de integración que hacían posible seguir líneas secuentes de trabajo en la construcción del modelo pedagógico. Capacitando a los docentes sobre el enfoque constructivista en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dando seguimiento a los procesos para verificar que se estaba aplicando lo indicado, a través de una **Asesoría Acompañante**, que es un proceso en el cual el observador detecta aciertos y dificultades de los docentes en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, donde se precisa el manejo de los conceptos, las herramientas para operarlos y la manera de resolver problemas. Este, en sí mismo, es un proceso que exige operar los siguientes elementos: Revisión del plan de clases, que implicaba identificar el proceso seguido por el docente para lograr los objetivos propuestos en esa clase; observar el desarrollo de la clase, para precisar el ordenamiento didáctico-pedagógico que sigue el

docente, empezando por **la presentación de los objetivos** que se lograrían en la clase, continuando con una **exploración de conocimientos previos** de los estudiantes, de dos maneras: Una, *haciendo preguntas que sugieran el hacer pensar* a los estudiantes antes de contestar para asegurar el nivel de conocimiento del alumno. Dos, si los alumnos no responden, asumimos que no saben nada o muy poco sobre el tema. Si este fuera el caso, el docente debía *presentar una experiencia de aprendizaje* (que se circunscribía a la presentación de una lámina, un cuento, un poema, un vídeo, etc., preparado por los alumnos, preferiblemente, en última instancia por el docente) que permitía iniciar la interrogación para develar "el misterio" detrás de lo que aprendería ese día; se guía con el **análisis y discusión sobre las categorías o variables preestablecidas** y en función del tema en estudio. Es decir, el docente plantearía preguntas que permitieran analizar las diferentes dimensiones del tema en estudio, los estudiantes podrían plantear sus interrogantes a fin de facilitar un diálogo que despertara el interés del alumno para aprender, el docente, en este momento, debería incorporar su conocimiento para ampliar la base de los conceptos que estaban aprendiéndose; en fin, era el momento para que los alumnos socializaran el conocimiento y el docente incorpore su saber en la fundamentación de los conceptos. Este análisis y discusión orientaba por sí mismo la apropiación de conocimientos, tanto de docentes como de estudiantes, lo cual aseguraba la construcción de los mismos. **Conceptualización, gene-**

realización y/o definición de los conceptos discutidos y aprendidos. Esta era una etapa de búsqueda de concepciones, generalizaciones o definiciones alcanzadas por los estudiantes con la ayuda de los docentes, para establecer los nuevos elementos científicos que dominaran, en adelante, los alumnos, como estrategia de su sólida formación humana. Concluía el proceso con la **aplicación de conocimientos adquiridos** que implicaba la revisión de la comprensión de los conceptos incorporados, puestos a prueba con la realización de tareas en función de lo aprendido. El alumno debía mostrar que domina el concepto nuevo, aplicando los mismos principios a una nueva circunstancia. Este proceso tenía como finalidad interpretar si el alumno logró los objetivos propuestos o era necesario reforzarlos. Si alcanzaba los objetivos, por su propia cuenta, el alumno estaba apto para estudiar nuevos conceptos y la consolidación de otros. Si no los lograba, se debía desarrollar el mismo proceso de análisis y discusión para fortalecer las debilidades conceptuales de los estudiantes, como estrategia de socialización de conocimientos. Por esta razón, el proceso de aplicación de conocimientos se convertiría en una evaluación preferentemente formativa, pero con opciones de calificar para obtener el rendimiento académico que exige la Secretaría de Educación.

En función de ese proceso, después de haber observado una clase, se llamaba al docente a un lugar apartado y se conversaba sobre sus aciertos y dificultades. El papel del observador era felicitar al docente

por su buen desempeño, si lo hubo. Luego, al abordar las dificultades, debería hacerlo con cautela, especialmente si los errores cometidos por el docente, según lo observado, eran de conceptos y de la práctica pedagógica. En este momento el observador se convertiría en apoyo didáctico-científico del docente, porque trataría de capacitar, sobre la marcha, al observado sobre aspectos científicos y metodológicos, y sugeriría un nuevo tratamiento para futuras oportunidades. Esta conversación era un hecho de capacitación que debería contribuir a que el docente observado asumiera con responsabilidad los criterios allí expuestos, para mejorar la calidad de la educación.

Esta información, desarrollada de manera individual, era el insumo principal que facilitaría una discusión más amplia, a nivel del colectivo de docentes, pero no para enfatizar los errores de lo observados, sino como parte de una estrategia de capacitación que profundizara otros conocimientos. Este era un momento de reflexión científica y metodológica sobre problemas puntuales observados en el proceso, apuntes que permitieran un reforzamiento académico con los docentes. Momento, además, que puede ser aprovechado por especialistas de las distintas disciplinas del CUR-UPNFM para que existiera un mayor acercamiento entre el currículum de la Universidad con el de la Escuela y se diera un tratamiento especial de abordaje en la enseñanza de las ciencias y su metodología.

El ciclo se repetía según el número de visitas realizadas y si las

circunstancias lo permitían. En esencia, se buscaba que existiera un proceso de capacitación permanente, a fin de que todos, docentes universitarios recreáramos nuestros conocimientos científicos, compartiéndolos con los docentes en ejercicio.

4. Incorporando a profesores del Centro Universitario Regional para asegurar el desarrollo sistemático de las ciencias y su metodología.
 5. En el proceso se irían valorando los enfoques constructivistas para precisar los elementos que formarían parte del modelo pedagógico propio. La construcción del modelo pedagógico conllevaba la responsabilidad de ir recogiendo sobre la marcha información que nos alimentara los procesos de análisis, síntesis e interpretación de los avances de la investigación, en función de las categorías: Contexto de las aulas de clase, la planificación de clases y soporte metodológico, dominio de conceptos, actitud del docente en la enseñanza y actitud del alumno en el aprendizaje.
- B)** Una vez validado el enfoque, durante tres años, la Dirección del Centro Universitario Regional San Pedro Sula y la Dirección Departamental de Educación podrían decidir sobre como mejorar la calidad de la educación del Departamento.

RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Con el propósito de revelar el avance de la validación del enfoque constructivista durante el año 2000 en los tres centros

educativos y comprender mejor sus alcances en la aplicación de los lineamientos sugeridos, a continuación, se presentaran los resultados encontrados:

1. Contexto de las aulas:

En el Kinder San José V.:

Las aulas presentaban condiciones básicas para desarrollar las clases, con buena ventilación e iluminación. Un espacio adecuado para el número de alumnos participantes. Con rincones académicos claramente diferenciados con ciertos materiales necesarios pero insuficientes para el desarrollo de nociones y conceptos básicos en el nivel. Con suficiente espacio y tiempo para utilizar el material educativo presente y un desarrollo sistemático de técnicas grupales de relajamiento, de análisis y de resolución de problemas.

El orden de las clases se desarrollaba en este sentido, con ligeras variantes en su concreción y dependiendo de las diferencias profesionales de los docentes para aplicar el acto educativo: saludo de bienvenida, presentación de una oración de corte religioso, presentación del tema, generalmente a través de un juego o un ejercicio particular relacionado. Presentación de definiciones de conceptos a estudiar y realización de ejercicios para fijar el conocimiento o incorporación de preguntas que orientaban intentos de construcción de conocimientos, aunque enfatizaban su reproducción. Incorporación de preguntas de evaluación para enfatizar la repetición del contenido.

En la Escuela Primero de Febrero:

Las aulas presentaban un espacio donde el número de alumnos superaba la capacidad del mismo, con una

combinación de pupitres pesados, en la mayoría de las aulas, que limitaban un mejor uso del espacio, por ejemplo, en organizar trabajos de grupo. La mayoría de las aulas estaban poco ventiladas e iluminadas, quizás como protección a los alumnos debido al exceso de polvo que entra por las ventanas procedente de la carretera sin pavimento, donde circulan autobuses y taxis constantemente.

Con suficiente espacio y tiempo para utilizar el escaso material didáctico de que se disponía y un mayor uso de ciertas técnicas grupales que facilitarían una mejor comprensión de los conceptos que permitían un aprendizaje significativo. El orden de las clases se desarrollaba en este sentido, con ligeras variantes en su concreción y dependiendo de las diferencias profesionales de los docentes: Saludo de bienvenida, presentación de una oración de corte religioso, presentación del tema (como experiencias de aprendizaje) generalmente, y en los meses de febrero a abril, hasta con la presencia de animales vivos, de visitas a las áreas de la escuela, visitas a otros espacios de aprendizaje, el uso de juegos o de un ejercicio particular relacionado, presentación de preguntas que orientaban intentos de construcción de conocimientos, aunque enfatizaban su reproducción; incorporación de preguntas de evaluación para enfatizar la repetición del contenido. Este impulso fue decayendo poco a poco hasta que al finalizar el año las clases volvieron a ser de corte tradicional, probablemente por la presencia de tres factores: Uno, pocos docentes estaban conscientes de las exigencias del enfoque y del proceso de construcción del modelo pedagógico. Dos, hubo posicionamiento de un profundo espíritu de solidaridad que limitaba una visión de una empresa de largo alcance y, Tres, había una falta de

ascendencia jerárquica de la Universidad para superar la formalidad del compromiso profesional en el desarrollo de prácticas pedagógicas novedosas.

En el Instituto Copantl:

Las aulas eran suficientes para el número de alumnos que albergaban, pero estaban divididas por una tabla que presentaba ciertas hendiduras que un estudiante podía traspasarlas perfectamente, facilitando así la comunicación con las vecinas, lo cual interrumpía el acto educativo cuantas veces se lo propusieran los alumnos. Había poca ventilación e iluminación, probablemente por la posición de las mismas y que el edificio no fue construido para fines educativos. Con el uso de pizarras de formica se volvía más observable el desarrollo de las clases y ello posibilitaba una mejor comprensión del acto educativo, porque las pizarras de madera no eran adecuadas.

El orden de las clases se desarrollaba en este sentido, con ligeras variantes en su concreción y dependiendo de las diferencias profesionales de los docentes para aplicar el acto educativo: Saludo de bienvenida, presentación del tema explicitando en algunos casos, los objetivos, luego introducción del tema desde la perspectiva del docente, quien asumía un papel más protagónico en el manejo del saber, con pocas posibilidades de generar diálogos que facilitarían aprendizajes significativos. En algunos casos, presentaban preguntas que orientaban intentos de construcción de conocimientos, pero su desarrollo contribuía a enfatizar su reproducción. Incorporación de preguntas de evaluación para enfatizar la repetición del contenido.

En los tres centros educativos hacía falta cierto orden para organizar y administrar las clases a partir de un concepto de educación que se quiere desarrollar, por ejemplo, una visión, misión y objetivos propios con un sentido de futuro que incluía la búsqueda de pertinencia y relevancia, equidad, eficiencia y eficacia como estrategia para llegar a ser y saber ser. En función de esa idea, estos centros educativos podrían apropiarse de mecanismos de suministro sistemático de materiales educativos para asegurar, a los alumnos, que se mostraron a la sociedad con un dominio de nociones y conceptos imperecederos. Incorporando estrategias innovadoras de decoración del ambiente escolar para volver más atractivo y atinente el acto educativo en la perspectiva de un aprendizaje más activo y participativo. Y relevando un espacio académico de desarrollo de propuestas innovadoras para enriquecer los niveles de formación y experiencias profesionales de los docentes que influirán definitivamente en la formación de un ciudadano con características altamente humanas.

2. Planificación de clases y soporte metodológico:

En los tres centros educativos en los que se estaba validando el enfoque constructivista, las condiciones de planificación de las clases fueron enriquecedoras, con un matiz de trabajo en equipo, especialmente por parte de los docentes de la Escuela Primero de Febrero, quienes se dieron a la tarea, excepcionalmente por grado en ambas jornadas (matutina y vespertina) en los primeros meses del ensayo, a reunirse, en horas libres de la escuela o en fines de semana en casa de alguno(a) de ellos(as) para realizar dicha responsabilidad. Observándose una dinámica académica

de fortalecimiento de los valores apostolares de los docentes y de mejoramiento de la calidad de la educación. Los docentes del Kindergarten utilizaban jornadas especiales para planificar. Los docentes del Instituto Copantl se concentraron en el abordaje integral, en tiempo y espacio, de la planificación general de los contenidos readecuados, aunque la planificación de clases era individual.

Con estas diferencias, propias de cada nivel, era común observar a los docentes desarrollando las clases basadas en una planificación que indicaba el proceso formal en el logro del conocimiento por parte del alumno. Ese ordenamiento y dirección, generalmente, orientaba circunstancias y formas de conducir la búsqueda de conocimientos también de manera formal, pero hacía falta, ya sea por la vía de la reproducción y/o construcción de conocimientos, un manejo fiel de un sistema que asegurara, en el proceso mismo, un aprendizaje sólido de nociones y conceptos por parte de los alumnos, un proceso que mostrara ventajas, desventajas y los alcances de un método de enseñanza apropiado a las circunstancias y se aplicara en función del nivel de atención y disciplina de los estudiantes. Estas condiciones son las que permitían observar que los niveles de ordenamiento de la enseñanza o el aprendizaje limitaban las opciones de profundización de los contenidos (objetivos) que se estudiaban en estos centros educativos. Ello contribuía a confirmar que la educación estaba en crisis y que las posibilidades de formar profesionales ligados al trabajo productivo eran limitadas. Esta situación no ha cambiado mucho.

El proceso de organización y administración escolar se desarrollaba según lo

establecido. Poco espacio se vislumbraba para comprometer al colectivo de docentes en una empresa educativa que los involucrara totalmente, de tal manera que se apropiaran de un proceso de innovación, en el que las ciencias y sus metodologías serían la fuente de sustentación de una práctica pedagógica coherente, sugerente y con convicción.

Se reconoció la dedicación de los docentes en la realización de la planificación de clases, pero su aplicación presentaba distintos matices. Por un lado, la dirección planificada no necesariamente era coherente con la práctica, quizás porque la presencia de un observador desequilibraba el ambiente escolar y eso trastocaba lo planificado. Lo observado, en esas condiciones, eran saltos de pensamiento y acción que tenían implicaciones en el proceso de reproducción y/o construcción de conocimientos, situación que obstaculizaba el desarrollo de conceptos sencillos y completos para asegurar aprendizajes significativos.

3. Dominio de conceptos:

Con el enfoque constructivista aprendimos que todo alumno debe conocer científicamente, ello exige del docente cierto conocimiento científico y una forma especial de abordarlo en las clases. Lamentablemente, el docente tiene una formación y una experiencia profesional que se concentró en la didáctica de las ciencias y en la elaboración de material didáctico, con lo cual se observaba, de entrada, una tarea difícil de realizar, pero que se podía superar si todos los involucrados, conocedores de esta situación, actuáramos con voluntad, dedicación y compromiso. En esta perspectiva, se desarrolló una capacitación sobre el constructivismo con los

elementos curriculares pertinentes a efecto de facilitar un dominio teórico-metodo-lógico adecuado a las circunstancias, así como de una capacitación específica sobre el Español y su metodología, las Ciencias Sociales y su metodología, las Matemáticas y su metodología y las Ciencias Naturales y su metodología, apoyado por los licenciados Berta Lidia Dubón, Jorge Rodríguez, María Joselina Ferrera y Berta Alicia Guerra, respectivamente.

Esta práctica mostró, con claridad, la necesidad de profundizar la capacitación específica, el propósito era soportar científica y metodológicamente cada acción didáctica en el que se incorporara el docente para la construcción del conocimiento, que iba más allá de la reproducción misma a la que estamos acostumbrados y que nos posiciona en contra de lo nuevo.

Con este nivel de capacitación, se esperaba una ambientación, con los docentes, en un propósito innovador para abrir espacios académicos en la Universidad y los Centros Educativos que facilitaran el redescubrir nuestras capacidades y limitaciones profesionales en la búsqueda de nuevas oportunidades científico-tecnológicas que orientaran procesos de aprender a conocer, a hacer, a ser, a pensar y a convivir juntos en pro del mejoramiento de la calidad de la educación de nuestro país.

Lo observado en las aulas de clases, sin ser al extremo exigentes, se relacionaba con un ambiente en el que siempre quedaba como pregunta ¿Qué aspectos conceptuales se fortalecerán, en los alumnos, para que se presenten ante la sociedad con sólidos conocimientos, a partir del proceso actual de enseñanza-aprendizaje? ¿De qué manera integrará,

en su estructura mental el alumno, los conceptos estudiados? y ¿Cuál será el nuevo comportamiento social que adopte el alumno por influencia de esos conceptos estudiados?. El fondo de la cuestión es si los estudiantes consolidaron un aprendizaje y si ese aprendizaje contribuyó en su nueva forma de concebir el mundo y la sociedad. La práctica observada era que cuando se le formulaba una pregunta a un alumno, inmediatamente después de desarrollado el tema, sobre los por qué y los para qué de esos conceptos, teníamos como respuestas -en la mayoría de las veces- argumentos vagos y sin sentido, ideas entrecortadas, lo cual nos condujo a concluir sobre la debilidad del proceso y las fuertes limitaciones didáctico-pedagógicas en el logro de los objetivos propuestos. En tal virtud, una es la aspiración de los docentes, si existe, y otro es el resultado académico de los estudiantes, por tanto, los esfuerzos son sólo eso. Independientemente, si la preocupación de los docentes incluye una preparación sistemática para desarrollar las clases, los resultados académicos de los estudiantes siempre estarán por debajo de sus expectativas, en ese momento era común encontrar preguntas como las siguientes: ¿Por qué tantos esfuerzos si los estudiantes no responden correctamente, especialmente cuando se aplica una prueba?, ¿Quién estará fallando, el alumno o el maestro?. Las respuestas sólo son posible visualizarlas si el docente adopta un nuevo comportamiento frente a la enseñanza y si los alumnos aprenden significativamente, pero esa nueva forma de relacionar a maestro-alumnos está mediada por el sólido dominio de las ciencias y su metodología. No obstante las debilidades de nuestras prácticas educativas concurren para posicionarnos en una dirección que favorece

sentimientos de solidaridad formal y, como consecuencia, tomar una decisión orientadora de hacer prevalecer criterios no necesariamente académicos. Esta percepción es compartida por muchos otros docentes del país, pero en este caso, la práctica pedagógica deberá reorientarse con bases científicas conforme las demandas del enfoque constructivista. Lo importante es que el docente está consciente y la perspectiva es asumir un compromiso de estudio y trabajo para superar las barreras y de esa manera producir un conocimiento válido, confiable y significativo.

En ciertos casos se pudo observar, en los docentes, un intento de arribar con claridad, a los conceptos, pero, casi siempre, hizo falta una acción inductiva o deductiva que orientara con profundidad el logro de los mismos y de los objetivos. El proceso manejado pudo tener su justificación en el bajo nivel de vocabulario del alumno y al que el docente está dispuesto "...a bajarse al nivel de los alumnos". Esta práctica educativa nos limita más la oportunidad de crecer, de elevar nuestra capacidad de respuesta, misma que se logra con lectura comprensiva y estudio constante.

Esto significa que es obligatorio desarrollar un discurso pedagógico, con un léxico más amplio y con conocimientos científicos sólidos, atinentes con las necesidades de la sociedad, desarrollando clases con la validez y rigurosidad que nos es permitida, para no depender, solamente, de los libros de texto; se deben ampliar las fuentes de información en las aulas que faciliten la construcción de los conocimientos y, con ello, magnificar la formación humana de los estudiantes.

4. Actitud del docente en el desarrollo de las clases:

Con la expectativa de validar el enfoque constructivista en un medio donde la práctica pedagógica es el resultado de la reproducción ecléctica de diferentes teorías de aprendizaje y aceptando que las posiciones gremiales no necesariamente pensadas con profundidad son seguidas solidariamente, no esperábamos que la actitud de los docentes en este proceso fuera abierta y dispuesta totalmente, pero si, por lo menos asegurar un espacio para probar enfoques, métodos, estrategias, procedimientos con cierto nivel de rigurosidad académica apuntando hacia la innovación educativa, con perspectivas de proyección a corto plazo.

Al principio, fue sorprendente la cálida acogida con que se nos recibió, en los tres centros educativos, porque hay preocupación por conocer conceptos novedosos y hacer prácticas pedagógicas cargadas de sentimiento innovador, que contribuyan a mejorar la calidad de la educación.

Pero la exigencia de la propuesta supera las buenas intenciones o éstas tienen una duración efímera, cuando se trata de producir conocimientos, que es la dimensión en este ensayo. Es común y fácil el reproducir conocimientos, bien o mal se logra salir de la circunstancia, pero producir el conocimiento orilla a la búsqueda de pensamiento, de creación, de iniciativa, conceptos que exigen, a su vez, más trabajo, más estudio, más preparación de los docentes porque se trata de construir el conocimiento, no reproducirlo. Esta exigencia entró como elemento disruptivo en un ambiente estable, donde la práctica profesional y personal ha sido la costumbre.

Era obvio, entonces, que la presencia de alguien más en el aula, con posición de supervisión o asesoría, cambiara el comportamiento de todos los docentes. Generalmente, sus manifestaciones estaban asociadas con un nerviosismo propio de la circunstancia de ser observado desde fuera, aunque se hubiera preparado para desarrollar sus clases. En los casos observados, la actitud de los docentes ante los estudiantes, era por antonomasia agresiva, tolerante o permisiva. Era agresiva cuando se perdía el control del grupo, era tolerante o permisiva cuando el comportamiento de los alumnos no afectaba su posición de poder.

Ese comportamiento dual, parecía propio de las áreas urbano-marginales por el tipo de alumnos presentes, pues constriñe a los docentes ya sea por razones personales y sociales o por el dominio científico y metodológico que soportaba la práctica pedagógica particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los tres centros educativos, al realizar un exceso de control de la disciplina, como factor concomitante con el aprendizaje y sobrecargado emocionalmente, que lograba, en el alumno, poca confianza para aprender significativamente; prácticas observadas con mayor frecuencia en la Escuela Primero de Febrero.

5. Actitud del alumno en el proceso de aprendizaje:

En concordancia con los principios del enfoque constructivista, se esperaba observar en las aulas un proceso dialógico y de respeto mutuo para construir el conocimiento. Pero considerando los limitados niveles de comportamiento científico y metodológico observado en los docentes en el proceso, la actitud de los alumnos para aprender significa-

tivamente era más el resultado de una práctica pedagógica de corte tradicional. Los alumnos se concentraban en escuchar lo que el docente decía, escribían o proponían, leían lo que les mandaba, hablaban cuando les preguntaba o les permitía, en fin, los estudiantes se desenvolvían cotidianamente en un estudiar para el examen, en estudiar para que los vieran sus familiares o la sociedad. Y lo que lograban aprender tenía una duración efímera, por tanto, no orientaban un pensamiento claro para comportarse socialmente con sólidos saberes. Sus expectativas caían, generalmente, en el vacío porque lo que estaban aprendiendo no era atractivo y no se les involucraba directamente en un proceso proactivo de apropiación del conocimiento ni se les entusiasmaba para visualizar un futuro promisorio, a nivel personal y profesional, o se truncaban las expectativas de sus padres porque éstos observaban el desarrollo de un proceso educativo con el cual, sus hijos, no se incorporan al trabajo productivo con los conocimientos necesarios y suficientes.

Con toda la información presentada y su respectivo análisis, estamos en posición de afirmar que las preguntas de investigación planteadas se contestan, en buena parte. Por ejemplo, se establece que predominan las prácticas educativas tradicionales en el proceso de enseñanza actual. Los lineamientos del Proyecto facilitaron un despertar, una atención para visualizar otras formas de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero los docentes no pretenden despojarse sostenidamente de sus costumbres en la enseñanza mecánica y más si su práctica profesional está ligada y fundamentada en acciones gremiales de solidaridad social sin compromiso.

Los siguientes elementos constructivistas orientan los logros de este Proyecto, entre otros: La inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas (para significar el proceso de las etapas de Operaciones Concretas versus Operaciones Formales), el concepto de Estructura que consiste en el desarrollo sinérgico en las formas de aprender y que producen resultados integrados, de allí la frase "Todo lo que se le enseña al niño se le impide descubrirlo", esto es, la valoración de las ideas y experiencias previas del alumno para construir un nuevo conocimiento (Piaget). Otro elemento sustentador de esta investigación es el relacionado con la zona de "desarrollo próximo" que se caracteriza por establecer la diferencia que se observa entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente y el nivel potencial de desarrollo, expresado por la capacidad de resolver un problema con la guía de un adulto o un docente, de un tutor, es decir, se valora el entorno socio-cultural para asegurar los aprendizajes (Vygotsky). Finalmente, el conocimiento que se construye en cualquier situación de aprendizaje debe ser una actividad significativa. Esta significatividad debe relacionar el conocimiento nuevo con el que ya posee el alumno. En este sentido, aprender es sinónimo de aprehender, lo que en palabras de Ausubel, significa "lo que comprenderá será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en su estructura de conocimientos". En tal virtud, el aprendizaje se da a través de "organizadores previos" que son los puentes cognitivos para pasar de un conocimiento menos elaborado a uno mejor construido. (César Coll, 1997).

Las condiciones que favorecen la construcción de un modelo pedagógico,

desde el enfoque constructivista, en un Kinder, en una Escuela y en un Instituto, se visualizan desde la toma de conciencia de ciertos docentes por los resultados educativos presentes, especialmente en el primero y último centros educativos. El liderazgo observado en estos dos centros permite crear posibilidades de acompañamiento docente. Existe entereza, disposición, dedicación, aunque falta entrega al estudio sistemático sobre los alcances del Proyecto, sobre el constructivismo como estrategia pedagógica para mejorar la calidad de la educación. En el caso del segundo centro educativo, existe cierta disposición pero no comprometida, un liderazgo no comprometido, una actitud de aceptar lo que conviene, pero hay rechazo a los cambios en el fondo y forma de trabajar con este enfoque. Les gusta presentar la cara de escuela modelo, por el ensayo, pero el compromiso para desarrollarlo es mínimo.

Los conocimientos, habilidades y cualidades que se están incorporando en los procesos de capacitación tienen carácter científico que fundamenta el ensayo y el perfeccionamiento de los docentes para asegurar la construcción del modelo pedagógico de enseñanza de las ciencias y su metodología, que genere cambios de actitud en los docentes para crear e innovar los procesos de formación y/o capacitación con calidad en el Centro Universitario Regional.

A MANERA DE CONCLUSIONES

1. El relevamiento de los elementos constitutivos del modelo pedagógico a construir están dados por las características de la investigación propuesta, un diseño cuasi-experimental, en el que era importante precisar la organización del modelo

metodológico que fundamenta la práctica pedagógica a seguir desde el enfoque constructivista. El proceso aquí descrito presenta pautas claras de tales elementos: Una estructura de currículum flexible y contextualizado, una asesoría acompañante sistemática, la necesidad de un liderazgo administrativo probado, un compromiso militante de los docentes para conducir la enseñanza de las ciencias y su metodología, una actitud de respeto y de confianza de los docentes hacia los alumnos. Una disciplina basada en el diálogo de maestro-alumnos, como instrumento orientador de la democracia y libertad pero con rigurosidad, en la perspectiva de Paulo Freire.

2. Existía mucha incertidumbre entre los tres agentes del proceso educativo, porque los docentes compartían sus inquietudes de ser simples ciudadanos de un país, cuando conducían procesos de enseñanza con el menor esfuerzo posible, los padres de familia evitaban, lo más que podían, su incorporación al proceso de aprendizaje de sus hijos, y los alumnos compartían conceptos científicos y sociales contrapuestos, es decir, la realidad social no es una unidad y la teoría no es el fundamento de las ciencias.

3. En el desarrollo del ensayo, se visualizaron las debilidades propias de la falta de una actitud consecuente con las necesidades de aprender con los estudiantes y los subordinados. El ejercicio de un liderazgo formal afectaba el desarrollo de las opciones académicas que se vislumbraban desde el enfoque constructivista y limitaba, como consecuencia, una práctica profesional coherente, es decir, hacía falta un compromiso militante para facilitar un despegue académico que orientara el logro de un status social con principios propios. La participación ciudadana era una exigencia social, pero todavía es un ideal, porque aún existen manifestaciones de una clara

dependencia jerárquica de los docentes para dirigir y conducir procesos de aprendizaje innovadores y significativos, en un medio académico competitivo.

4. Las limitaciones científico-académicas de los docentes levantaban barreras para implementar proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación, aunque se estimulaba el aprendizaje de los conocimientos básicos sobre las ciencias y su metodología. A pesar de realizar esfuerzos académicos importantes en su habilitación conceptual y metodológica, eran muchos los obstáculos gremiales, por solidaridad en el sentido estricto, lo que hacía inferir pocas probabilidades de éxito, independientemente de si existen especialistas universitarios dispuestos a apoyar *in situ* a los docentes en ejercicio. De ahí que las emociones y motivaciones iniciales de los docentes en ejercicio se volvía fugaces, y que en la medida que se iba exigiendo su mayor aporte profesional, el proceso iba perdiendo interés y las motivaciones iban disminuyendo poco a poco hasta que al final el proceso se volvió una rutina, como consecuencia, se estrechaban los espacios de discusión serena y crítica para beneficio de la educación nacional.

5. Los espacios académicos para aprender significativamente son muchos y muy variados, pero ello exige de un mayor nivel de conocimiento, concentración y comprensión de los involucrados. Ese hacer se logra si todos los participantes aprendemos leyendo, estudiando, experi-

mentando o aprendiendo con el error, que fundamentado con la teoría adecuada permita superar los obstáculos que a diario se presentan, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este ensayo, los obstáculos eran varios: La Dirección de Investigación no contemplaba ni contempla un presupuesto adecuado para realizar estas tareas ni dar seguimiento a una actividad que era totalmente conocida; la Dirección del Centro Universitario Regional que tenía conocimiento de toda la programación y el proceso en experimento y no facilitó el apoyo económico necesario ni para transporte. Los docentes universitarios voluntariamente involucrados financiamos totalmente, el desarrollo de las actividades académicas, incluso utilizando jornadas de trabajo extra, para compartir una responsabilidad exclusiva de la Institución y proyectar una imagen que prestigie a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Solamente en septiembre (una semana) y octubre (una semana) se logró cierto apoyo en transporte, en una gira de supervisión y asesoría. La Dirección Departamental y las Direcciones Distritales permanecieron a la expectativa, sin involucrarse lo suficiente. Todas las autoridades manifestaban un compromiso formal, pero no se involucraban directamente; de ahí que las autoridades de los Centros Educativos y los docentes no se sentían comprometidos en el desarrollo del proyecto ni lo consideraban suyo, por tanto, no se preocupaban por su éxito, en consecuencia asumieron una posición de un expectante más.

AVANZAR EN LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN HONDURAS: DESAFÍO INELUDIBLE PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO*

*Juan Enrique Opazo M***

PRESENTACIÓN

El presente trabajo pretende poner en perspectiva los avances que se están dando en materia de desconcentración y descentralización de la gestión educativa en el país. El arranque conceptual que aquí se adopta pretende dos propósitos: En primer término, mostrar cómo estos temas han constituido requisitos esenciales para los procesos de reforma educativa en América Latina, y en segundo lugar, mostrar que existen un conjunto de iniciativas y procesos referidos a la desconcentración y descentralización de la educación en Honduras, que están relativamente dispersos, pero que bien pueden configurar una plata-forma para avanzar en la institucionalización de modelos de descentralización de la gestión educativa en el país.

En consideración a ello, el trabajo se estructura en tres acápites: i) en un primer caso se da cuenta de ciertas lecciones que arrojan los procesos de reforma educativa en América Latina; ii) en el segundo, se destaca la importancia de los procesos de descentralización en el marco de las

estrategias de reforma; y iii) en tercer lugar se procura dar cuenta de los principales antecedentes de los procesos de desconcentración y descentralización de la gestión educativa en Honduras, y de una lógica a través de la cual pudieran ser articulados para avanzar en la definición de el o los modelos más adecuados.

I Las reformas educativas en América Latina: lecciones para tener en cuenta

A partir de los años 80, comenzaron a darse en la región profundas transformaciones de los sistemas educativos. Estos esfuerzos de reforma estuvieron con-centrados en mejorar la cobertura, la calidad y la equidad de los sistemas. Los expertos tienden a caracterizarlos en dos generaciones de reformas. La primera, habría estado orientada a reorganizar la gestión, el financiamiento y el acceso. La segunda a abordar los problemas que afectaban la calidad de sus procesos y resultados. Los años 80 habrían estado más relacionados con el primer tipo de reformas, y los 90 con aquellas medidas orientadas a la calidad.

* Una versión preliminar de este trabajo formó parte de un estudio más amplio desarrollado por el autor para PREAL y FEREMA acerca de la Reforma Educativa en Honduras, durante el primer semestre del año 2002.

** Sociólogo, Universidad de Chile, Diploma en Planificación Social, CEPAL. Académico del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile y Consultor.

Hay quienes hablan hoy en día, en los albores del siglo XXI, de una tercera generación de reformas, que estarían centradas en la efectividad de las escuelas; en la conectividad de las mismas con todo tipo de redes tanto al interior como al exterior del sistema educativo; en un nuevo tipo de relación con la nuevas tecnologías, entre otras características.²

No obstante, los esfuerzos, los logros a finales de los años noventa no parecen haber estado a la altura de los objetivos primigenios, incluso en los países que iniciaron reformas educativas tempranas, sobre todo en lo que concierne al tema de calidad.³ Tal como ha señalado JJ Brunner, las reformas de los años 90, a pesar de los progresos logrados —entre los cuales se cuenta el acuerdo alcanzado en varios países respecto a la necesidad de modernizar sus sistemas escolares— han producido sin embargo resultados que frecuentemente están por debajo de las expectativas⁴.

Cabe destacar que los procesos de reforma y/o modernización de los sistemas de educación en la región sufrieron un gran impulso a comienzos de los 90 a partir de lo que fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, convocada por diversas agencias de las Naciones Unidas y que fuera realizada en Jomtien.

Para UNESCO/OREALC, la importancia central dada a los aprendizajes y a las estrategias significó en la región un punto de inflexión en los acuerdos de políticas educativas. Se evidenció el agotamiento de

los modelos educativos tradicionales, y la necesidad de replantear las estrategias en, a lo menos, cuatro frentes de acción.

- a) Se introduce la dimensión de largo plazo en el diseño de los cambios y reformas educacionales, para lo cual se promueve la importancia de los consensos nacionales, de las alianzas para implementar políticas de Estado más que de gobiernos, y la convicción de incorporar a nuevos actores en el debate y en la asunción de nuevas responsabilidades en el manejo de la educación;
- b) *Se refuerza la lógica de la descentralización y desconcentración del sistema para apoyar un esquema de administración y gestión que asocie los mayores grados de autonomía de los centros educativos con una mayor responsabilidad por los resultados;*
- c) Se promueven las reformas curriculares para modificar los contenidos de la enseñanza y hacerlos más pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de la población;
- d) Se estimula una mayor movilización de recursos para apoyar los cambios educativos en la región, sea a través del aumento del porcentaje del gasto público destinado a educación, sea a través de créditos blandos conseguidos para implementar reformas en el sector.

Por otra parte, es importante destacar el marco general de la racionalidad de los esfuerzos de reforma. En efecto, como anota Sergio Martinic, “en varios países las reformas se realizan al mismo tiempo que se llevan a cabo políticas de ajuste económico...”. Los estudios demuestran las dificultades que tiene este modelo o tipo de racionalidad de las reformas. Destacan su carácter sistémico y no lineal; la variedad de causas de los problemas identificados; los cambios que se requieren de las

² Martinic, Sergio, “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación* N° 27, 2001, pp. 17.

³ Martinic, Sergio, *Op. cit.* pp. 19.

⁴ Brunner, J.J. *Educación, Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información.* Documento de PREAL. N° 16, Enero del 2000, pp. 39.

percepciones y actitudes de la población y subrayan las diversas y complejas interacciones entre burocracia pública; dirigencia política; instancias organizadas y no organizadas de la sociedad.⁵

En cualquier caso, y tal como lo señala J. Puryear, cabe ser realistas a la hora de evaluar la marcha y el impulso de los procesos de reforma en América Latina. La política educacional ha estado tradicionalmente dominada por las burocracias ministeriales y por líderes de sindicatos de profesores. El rango más amplio de la sociedad civil rara vez ha tenido interés en la política educacional. Y las personas pobres, las más perjudicadas por la política existente, generalmente carecen de información y del poder necesario para influir en las políticas educativas. En breve, la demanda social para una reforma educacional en la región ha sido débil.⁶

Por su parte el BID, de acuerdo a su experiencia en el impulso a procesos de reforma en América Latina, ha destacado algunas características referidas a la dinámica de la reformas que pretenden ser exitosas:

- a) Las reformas requieren de dirección y consenso. El proceso de reforma debe ser transparente e incluir a maestros, padres, grupos de empresarios, sindicatos.
- b) El mercadeo social es un medio de obtener la colaboración de la sociedad civil y, en particular, la de los padres.
- c) Las reformas requieren de transparencia, continuidad y evaluación que permitan realizar correcciones a mitad de curso.

⁵ Martinic, S. Op. cit, pp. 21

⁶ Puryear, J. La educación en América Latina: problemas y desafíos. Documento de PREAL N°7, agosto de 1997, pp. 11.

d) Los controles, los sistemas de rendición de cuentas y los incentivos deben estimular a los actores e interesados a comportarse de manera que fortalezcan el proceso de la reforma.

e) Los actores deben tener la capacidad de instituir las reformas.

f) Un área específica que requiere esfuerzos en investigación de política y diálogo es el papel de los sindicatos de maestros, un elemento clave en la dinámica de la reforma educacional.⁷

Diversas sistematizaciones de las que han sido ya prácticamente tres décadas en materia de reforma educativa en América Latina, arrojan interesantes lecciones puntuales referidas a los procesos. Dentro de estas, y obviando el tema financiamiento y capacidad de gestión de una reforma, se encuentran los aspectos políticos. Entre estos, según J. Corrales, se destacan dos:

- a) La concentración del costo y la distribución de los beneficios. Es difícil avanzar en procesos de reforma orientados a la calidad, en que los "costos" recaen directa o indirectamente en grupos de interés, y sus beneficios están muy difusos. No parece ser el caso en reformas orientadas a la cobertura, con un mayor margen de "beneficio" para diversos actores organizados.
- b) Las dificultades que impone la descentralización. Muchas de las reformas en el ámbito de la calidad educativa, contemplan acciones de descentralización. El punto es que los argumentos que

⁷ Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y El Caribe, Serie de Informes de Políticas y Estrategias Sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible, Junio 2000, pp. 41, 42 y 43.

favorecen este proceso tales como: redistribución del poder, aumento de la eficiencia de los servicios públicos y el mejoramiento del aprendizaje, están en lógica contraposición de los Estados por concentrar y centralizar autoridad.

II La centralidad de la descentralización en los procesos de reforma educativa.

El Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica de PREAL, ha señalado en forma sucinta y directa que “la crisis de la educación en la región es producto de la interacción de cuatro factores: una evaluación inadecuada del aprendizaje de los alumnos y del desempeño de las escuelas, falta de autoridad y responsabilidad de las escuelas, una mala calidad de la enseñanza y una inversión insuficiente en las escuelas primarias y secundarias”⁸.

En un análisis más detallado de los problemas del sector de educación en América Latina, apoyado en estudios pormenorizados de la situación de la educación por países, la Comisión aludida señala una serie de recomendaciones que tiene que ver con:

- a) Establecer estándares educacionales nacionales de contenido y desempeño en cada país y considerar el establecimiento de un sistema regional de estándares educacionales.
- b) Fortalecer los sistemas de evaluación en cada país e implementar mecanismos para medir, sobre bases comparables, el aprendizaje en matemática, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales.

⁸ PREAL, “El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica”, Abril de 1998, pp. 11.

- c) *Descentralizar la autoridad y la responsabilidad hasta el nivel de las escuelas, otorgando a los directores y a los líderes de la comunidad facultades reales para administrar el personal, el currículum y los presupuestos.*
- d) Reformar cabalmente la formación y el perfeccionamiento de los docentes, profundizando la preparación en materias específicas, dando énfasis a la experiencia en el aula y teniendo como objetivo el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y toma de decisiones.
- e) Revitalizar la profesión magisterial, estableciendo evaluaciones docentes, remuneraciones basadas en el desempeño e incentivos para mejorar el desempeño deficiente.
- f) Expandir y reasignar el gasto público en educación de manera de aumentar la inversión por alumno en la educación básica y secundaria y reducir la diferencia con el nivel universitario.⁹

En un exhaustivo y reciente informe UNESCO/OREALC analizan en forma detenida la situación educativa de América Latina y El Caribe entre los años 1980 y 2000, lo que permite tener un panorama de largo plazo respecto de la evolución del sector en la región. Las principales conclusiones a que llega el análisis tienen que ver con los siguientes aspectos:

⁹ PREAL “Quedándonos atrás”, Un Informe del Proceso Educativo en América Latina, 2001. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina, Diciembre 2001.

- a) La tasa de crecimiento de la población en la región va disminuyendo y, por lo tanto, la población se envejece. La pobreza no ha disminuido en la región y hay señales de que la educación puede contribuir a superarla. La diversidad cultural existente en América Latina y El Caribe no es un obstáculo al desarrollo sino una posibilidad que se debe aprovechar.
- b) El importante aumento de los recursos invertidos en educación durante el período no han sido suficientes para asegurar la calidad de la educación para todos.
- c) Hay avances en la región en el sentido de mejorar la equidad según la dimensión geográfica y de género, pero aún no se ha resuelto bien la equidad en la atención educativa de acuerdo al nivel socioeconómico y la diversidad cultural.
- d) Es importante establecer mecanismos de evaluación que además de observar aspectos relativos a su instrumentación en tiempo y forma, también observen y ponderen los impactos reales que tienen en los niveles de aprendizajes de los niños.
- e) El impacto social de la educación ha sido escasamente identificado por falta de definiciones conceptuales y de metodología que permitan construir indicadores que lo demuestren. Se requiere desarrollar un área de estudios e investigaciones para visualizar la relación entre educación y sociedad.
- f) *Si bien hay avances en la gestión de la educación en la región con la aceleración de diversas experiencias de descentralización y de mayor autonomía de la escuela así como en el*

*mejoramiento de los sistemas de información para la toma de decisiones, aún falta bastante por resolver.*¹⁰

Por su parte, para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), existirían cinco áreas críticas de intervención para mejorar la calidad y la equidad de la educación en la región:

- a) Reformar el adiestramiento de los maestros, la forma en que ejercen su profesión y la manera en que son recompensados;
- b) *Reformar la gestión escolar, enfatizando en la autonomía, la rendición de cuentas y el trabajo en equipo a nivel de escuela;*
- c) Proporcionar materiales de enseñanza adecuados;
- d) Usar acertadamente la tecnología de la información para mejorar la enseñanza y satisfacer las nuevas demandas del mercado laboral;
- e) Focalizar los esfuerzos en el nivel preescolar, en especial para los niños de las poblaciones marginales.¹¹

Pese a la trascendencia del tema educativo, y a los esfuerzos de reforma de la educación en América Latina en los últimos 30 años - principalmente en los años 90- los esfuerzos de medición de la calidad de la educación en términos comparativos son sólo recientes. El Informe Técnico del Primer Estudio

¹⁰ UNESCO/OREALC, Situación Educativa de América Latina y El Caribe, 1980 - 2000. Proyecto Principal de Educación, Santiago de Chile, 2001, pp. 12.

¹¹ Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y El Caribe, Serie de Informes de Políticas y Estrategias Sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible, Junio 2000, pp. 16.

Internacional Comparativo sobre Lengua-je, Matemáticas y Factores Asociados, para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación básica (UNESCO - OREALC) proporciona importantes y tajantes conclusiones en estos campos. “El análisis de los resultados en lenguaje y matemáticas indica que, salvo Cuba, en los alumnos de tercer y cuarto grados de las muestras de los países que participaron en el estudio¹², registran en mayor o menor grado deficiencias en el desarrollo de un aspecto de las competencias comunicativas y matemáticas. Los niños en general aprenden a leer, pero tienen dificultades para comprender significado y realizar interpretaciones a partir de los textos. Los niños generalmente aprenden números, relaciones numéricas, signos y estructuras matemáticas, pero no son capaces de resolver problemas matemáticos simples y complejos, ni de realizar aplicaciones a las situaciones cotidianas matematizables.¹³

En un análisis referido a los países de la región centroamericana, la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa¹⁴ señala una serie de problemas para los que ofrece un conjunto de recomendaciones que se resumen en el siguiente cuadro:

PROBLEMA DETECTADO	RECOMENDACION
“...Educación manejada por instituciones estatales centralistas, burocráticas y frecuentemente politizadas, que absorben una importante cantidad de recursos y que suelen frenar el ritmo de las urgentes innovaciones y reformas educativas ...”.	“transferir a los padres de familia, a los docentes y a la comunidad una amplia cuota de responsabilidad en el manejo del sistema educativo y en la administración de la escuela”, es decir, potenciar las instancias de autogestión.
“La inversión insuficiente e inequitativa en educación –producto en parte de la pobreza generalizada, pero también reflejo de la ausencia de un compromiso nacional serio para priorizar la educación y hacerla más accesible a los pobres– son las subsecuentes escuelas de ineficiencia en la gestión educativa y bajos índices de cobertura de la población indígena y rural”.	“Aumentar la inversión pública en educación a un mínimo de 5% del PIB de cada país, destinando casi la totalidad de dicho aumento a la educación primaria y secundaria”.
“Deterioro de la profesión docente, producto en parte de sistemas de remuneración que no consideran el desempeño”.	“Renovar la profesión docente estableciendo incrementos salariales ligados al desempeño profesional, mejorando la calidad en la formación inicial y promoviendo la capacitación en servicio”.
“Estándares educativos y sistemas de evaluación insuficientemente consolidados, lo que impide conocer los cambios en la calidad educativa, el desempeño de los distintos actores y el impacto real de las políticas”.	“Establecer estándares comunes y ampliamente consensuados, que orienten la labor educativa, así como también un sistema unificado de medición de su cumplimiento y amplia divulgación de sus resultados”.

Por otra parte, dentro de los compromisos políticos asumidos por las naciones de América Latina, en el marco de las acciones de la reunión desarrollada en Dakar para estimar el avance de las metas de Jomtien se

¹² Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela

¹³ UNESCO-OREALC, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grados de educación básica. Informe Técnico. Agosto del 2001, p. 43

¹⁴ PREAL, “Mañana es muy tarde”, Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa.

señalan¹⁵ una serie de desafíos que los países de la región se han comprometido a encarar en los años venideros, bajo un común denominador de búsqueda de la equidad, de igualdad de oportunidades, de calidad educativa y de corresponsabilidad social. Entre aquellos referidos a la gestión de la educación se cuentan:

- a) *Formular políticas educativas inclusivas y diseñar modalidades y currículos diversificados para atender a la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales.*
- b) *Crear los marcos necesarios para que la educación sea una tarea de todos y se garantice la participación de la sociedad civil en la formulación de políticas de Estado en el rendición de cuentas*
- c) *Articular las políticas educativas con políticas intersectoriales de superación de la pobreza dirigidas a la población en situación de vulnerabilidad.*
- d) *Promover estructuras administrativas centradas en la escuela como unidad básica, que tiendan a la autonomía de gestión con amplia participación ciudadana.*
- e) *Fortalecer la capacidad de gestión en los niveles local, regional y nacional.*

III Avanzando en la descentralización del sistema educativo en Honduras

En América latina y El Caribe, uno de los aspectos más comunes del emprender reformas ha sido el de la descentralización educacional. De acuerdo a estudios comparados de estos procesos en la región,

el especialista Mark Hanson¹⁶, considera que existirían ocho objetivos que pueden motivar este proceso.

- a) Acelerar el desarrollo económico
- b) Mayor eficiencia administrativa
- c) Redistribución de la responsabilidad financiera de la educación
- d) Mayor control local a través de la desregulación
- e) Mayor democratización a través de la distribución del poder
- f) Educación basada en el mercado
- g) Neutralización de centros de poder en competencia
- h) Mejoramiento de la calidad de educación

El citado autor refiere una serie de lecciones de política para la procesos de descentralización exitosos, que es conveniente considerar a la luz de los desafíos que están emprendiendo las autoridades de la actual administración y aquella parte de la sociedad hondureña comprometida con la transformación del sistema educativo:

1.- El traspaso de autoridad tiene mayor probabilidad de éxito que la mera delegación porque da continuidad al proceso.

2.- Debe considerarse primordialmente la transferencia de oportunidades a las unidades subnacionales, más que problemas y gastos.

3.- Deben combinarse decisiones centralizadas y descentralizadas, que dependen del tipo de decisiones y acciones involucradas.

4.- El éxito depende más de cuestiones políticas que técnicas.

¹⁵ Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir con nuestros compromisos comunes. Desafíos del Marco de Acción para las Américas. Abril del 2000.

¹⁶ En PREAL, Forma y Reformas a la Educación. Serie Políticas. Descentralización educacional: aprendizaje de tres décadas de experiencia. Julio 1999 -Año 1 / N° 3.

5.- Los acuerdos de poder compartido a nivel nacional/regional/municipal son más eficaces cuando las condiciones se negocian.

6.- Gobierno y asociaciones pueden aliarse en el proceso si ambos obtienen beneficios.

7.- La iniciativa local se ve restringida si el financiamiento depende exclusiva-mente del presupuesto nacional

8.- Se requieren líderes fuertes y capacitados que tengan suficiente estabilidad laboral como para llevar a cabo un Plan bien diseñado.

9.- La autoridad debiera ser transferida a las regiones, municipalidades o escuelas, sólo después de que éstas cumplan pruebas de capacidad específicas, en aspectos tales como: financieros, participación de la comunidad, en vez de descentralizar todas las áreas en forma simultánea, con independencia de su capacidad

10.- Luego de la descentralización, el ministerio de educación central debe poseer las herramientas que permitan impedir el desarrollo de diferencias regionales significativas en la oportunidad educacional y en la calidad de los programas académicos,

11.- Personas con mucha experiencia en sistemas educacionales centralizados, no son los mejores candidatos para administrar un sistema descentralizado.

12.- Es muy difícil atribuir los resultados de pruebas de calidad a la incidencia del proceso de descentralización (estos puntajes pueden, por lo tanto, aumentar o disminuir)¹⁷

Debido a las características de estructuración centralista de los sistemas educativos en los

países de la región, el aspecto más importante de esta modernización tiene que ver con la descentralización del sistema en todos sus niveles. El punto es aquí tener presente cuáles son los tipos de decisiones que pueden descentralizarse. Winkler y Gershberg nos sugieren los siguientes tipos de decisiones:

Cuadro N° 1
Tipos de decisiones que pueden ser descentralizadas según Winkler y Gershberg

Organización de la instrucción	Seleccionar la escuela a la que asiste el alumno. Establecer el tiempo de instrucción. Escoger los textos de estudio. Definir el contenido del currículum. Determinar los métodos pedagógicos.
Gestión del personal	Contratar y despedir al director de la escuela. Buscar y contratar a los maestros. Establecer o aumentar la escala de remuneraciones de los maestros. Asignar las responsabilidades docentes.
Planificación y estructuras	Determinar la entrega de capacitación en el servicio. Crear o cerrar una escuela. Seleccionar los programas ofrecidos en una escuela.
Recursos	Definir los contenidos de los cursos. Establecer exámenes para monitorear el desempeño de la escuela. Desarrollar un plan de mejoramiento escolar. Asignar el presupuesto para personal. Asignar el presupuesto no relacionado con el personal. Asignar los recursos para la capacitación docente en el servicio.

Winkler, R. Donald, Gershberg, Alec "Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina", Documento PREAL, N° 17 abril del 2000, pp. 6.

Pese a que las experiencias no han sido del todo exitosas en algunos países, y pese a que recién se comienza a evaluar los impactos de

¹⁷ En PREAL, Forma y Reformas a la Educación. Serie Políticas. Descentralización educacional: aprendizaje de tres décadas de experiencia, julio 1999 -Año 1 / N° 3.

la descentralización en la calidad de la educación —que es en rigor lo que importa—, la casi totalidad de los actores coinciden hoy en día en que este aspecto de la reforma pase a ser un requisito *sine qua non* de los procesos de transformación educativa: “se trata de que la descentralización se convierta en la manera de ser del sistema [educativo], y no sólo como resultado del proceso de reforma, sino que también éste sea una práctica descentralizada y participativa”¹⁸

Otros autores han hecho hincapié en que si bien la política de descentralización ha predominado en la primera generación de reforma educacionales en América Latina, surge la lección, para los países de transformación tardía de sus sistemas, de que no siempre han ido aparejados los procesos de descentralización con aquellos que tienen que ver con los aspectos pedagógicos y curriculares, afectando con ello la integralidad de las reformas.

Por otra parte, resulta importante tener presente cuál es el nivel en el que se localizan las principales decisiones y responsabilidades educacionales. Y esto por una razón muy sencilla que debe precavernos frente a esfuerzos importantes por descentralizar lo que, en la práctica, puede ya estar operando de forma descentralizada. Si se revisa detenidamente el esquema sugerido por Winkler y Gershberg, podrá estimarse que existen, de forma deliberada y/o empírica, algunas decisiones que son o pueden ser tomadas con independencia de que haya una normativa al respecto.

Cuadro N° 2

Nivel en el cual se localizan las principales decisiones y responsabilidades educacionales

<i>Nivel</i>	<i>Decisiones</i>
Organización	Nivel de descentralización. Seleccionar los textos de estudio. Determinar los métodos pedagógicos.
Personal	Contratar / despedir al director de la escuela. Buscar / contratar maestros. Establecer o aumentar las remuneraciones de los maestros.
Planificación	Establecer las pruebas de rendimiento. Implementar el plan de mejoramiento escolar.
Recursos	Determinar los gastos. Asignar el presupuesto para personal. Asignar el presupuesto no relacionado con el personal.

En el caso de Honduras, el amplio consenso que ha significado la propuesta del Foro Nacional de Convergencia (FONAC), sitúa el aspecto de la descentralización en el centro de la transformación del sistema educativo. “La consulta nacional, la nueva visión de país y del sistema educativo demandan una administración descentralizada y flexible, tanto en la gestión como en la estructuración curricular, para poder atender las características regionales y locales; así como la participación de los padres de familia, alumnos y comunidad en general en la gestión y mantenimiento del centro escolar”¹⁹

En términos de la gestión administrativa descentralizada el FONAC ha propuesto 4 (cuatro) iniciativas concurrentes y complementarias:

¹⁸ Arrien, B Juan, La Educación y la Reforma de la Educación en cinco países Centroamericanos, 1999. pp. 81

¹⁹ FONAC, Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional, Tegucigalpa, 2000, pp. 53

- a) Un modelo de gestión descentralizado y flexible en función de las características propias de las regiones y localidades.
- b) Crear los mecanismos para que la sociedad civil organizada participe en la gestión educativa.
- c) Establecer la rendición de cuentas de la labor docente como uno de los mecanismos para lograr una mejor educación.
- d) Fortalecer la autonomía de los centros educativos a fin de favorecer su integración con la comunidad y su capacidad autogestora e innovativa.

Ya antes de la aparición del FONAC, y sin obedecer a una estrategia coordinada, se puede decir que se han venido dando pasos en la dirección de la desconcentración y descentralización, desde dos perspectivas:

- a) por una parte, emergen acuerdos legislativos que posibilitan la desconcentración de la tradicionalmente centralizada Secretaría de Educación Pública;
- b) por, otra, se implementan proyectos de cobertura educacional que tienen un fuerte componente participativo comunitario, además de iniciativas técnicas conducentes a apoyar los proyectos educativos de los Centros Escolares.

Sólo un análisis desde ambas perspectivas podrá dar cuenta de las posibilidades reales y estructurales de descentralización del sistema educativo, adecuadas al contexto y la realidad del país.

En el año 1996, se dieron pasos para avanzar en la desconcentración del sistema educativo. Así, tenemos los antecedentes surgidos por las reformas a la Ley General de la Administración Pública. A su vez, la emisión de los decretos 34-96 y 162-96 que

crean las Direcciones Departamentales de Educación en tanto órganos desconcentrados. Las atribuciones de estos órganos tienen que ver –según Decreto N° 207-99²⁰– con administrar, orientar, coordinar, ejecutar y supervisar los programas y servicios de la Secretaría de Educación en su respectiva jurisdicción territorial, dentro de un programa de desconcentración institucional y amplia participación.

Los pasos dados en la dirección de una real descentralización se han visto limitados a cuestiones de orden formal, si se trata de ver esto a nivel de institucionalidad tradicional. Faltaría por avanzar en la definición de aquellos aspectos referidos a:

- i) La o las estrategias más adecuadas de forma de que la descentralización corresponda a objetivos de fondo y las decisiones no queden presas de objetivos de orden contingente, y;
- ii) de qué forma se incorporan al proceso las Municipalidades, teniendo en cuenta su presencia e importancia en el desarrollo local, sus necesidades de fortalecimiento técnico, y la estrategia de descentralización que el país se dará.

Respecto de esto último, parece insinuarse un giro de importancia hacia el fortalecimiento municipal, y que por lo tanto devendrá un cambio dentro de la estructura orgánico funcional vigente de la propia Secretaría de Educación, cuyos ejes de ordenamiento en el plano desconcentrado son, secuencialmente: i) Dirección Departamental; ii) Dirección Distrital de educación; iii) Centro Escolar.

²⁰ Que corresponde a un decreto interpretativo en virtud de los cambios que sugiere el Decreto 136 – 97, de septiembre del año 1997, que emite el Estatuto del Docente Hondureño.

La tendencia señalada deviene de la estrategia de descentralización en la que está empeñada la actual administración, y que obedecería a un Programa Nacional de Descentralización y Desarrollo Local (PRODDEL), en actual elaboración. Este Programa es coordinado por la Secretaría de Gobernación y Justicia y en él participan Secretarías de Estado, varias instituciones públicas vinculadas al proceso y la Asociación de Municipalidades de Honduras (AMHON). Estas instituciones forman parte de la Comisión Ejecutiva para la Descentralización (CEDE)²¹.

De forma definitoria, las estrategias de desconcentración y descentralización de las diversas entidades del ejecutivo tendrán que ceñirse al esquema más general del PRODDEL y, por lo tanto, cabe presumir la centralidad que tendrán como ejes del desarrollo local las Municipalidades. Las áreas clave sobre las que está trabajando el Programa Nacional aludido contemplan cuatro componentes ejes:

- 1) Fortalecimiento de las capacidades locales.
- 2) Descentralización fiscal y administrativa.
- 3) Desarrollo regional y ordenamiento territorial.
- 4) Gobernabilidad y transparencia.

Desde el otro punto de vista de las acciones pro descentralizadoras de la gestión educativa, esta la ejecución del Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO), apoyado por el Banco Mundial. El PROHECO, que inició sus labores en el año 1999, "nace como una estrategia para lograr una amplia participación de la sociedad en la

²¹ Secretaría de Gobernación y Justicia y Comisión Ejecutiva para la Descentralización, Programa Nacional de Descentralización y Desarrollo Local (PRODDEL), Honduras, versión abril del 2002, pp. 7

identificación de necesidades educativas locales y en los mecanismos de gestión y administración de los servicios educativos."²² Pero a la vez surgió de una necesidad institucional bien definida, cual es: "contrarrestar las deficiencias de calidad y cobertura que presenta el sistema educativo hondureño, generando una estrategia alternativa de provisión de servicios educativos para aquellas comunidades aisladas que históricamente han sido marginadas de los beneficios educativos".²³ El PROHECO, en vías de institucionalización como parte de una política de Estado, es decir, con asiento en la Secretaría de Educación, constituye una fórmula de descentralización innovativa que bien podría ser considerado como antecedente para configurar modelos de descentralización de la gestión en este ámbito.

Como el modelo PROHECO está ya en operación, conviene acudir a una discusión de sus orígenes y ver desde allí los desafíos para su eventual generalización. Dado que los orígenes de este tipo de proyectos está en iniciativas de países vecinos, resulta conveniente revisar las lecciones que ellos nos arrojan. Nos referimos puntualmente al Programa EDUCO (Educación con Participación de la Comunidad) en El Salvador; y al PRONADE (Programa Nacional de Autogestión Para el Desarrollo Educativo), EL recuadro N° 1 (*ver anexo A*) señala una síntesis de los aspectos más importantes aparecidos en evaluaciones de estas iniciativas.

En términos rigurosos, el PROHECO tuvo como objetivo general "expandir y mejorar

²² Secretaría de Educación / PROHECO / Banco Mundial, El Programa Hondureño de Educación Comunitaria: a un año de los esfuerzos iniciales, pp. 11

²³ Secretaría de Educación / PROHECO / Banco Mundial, El Programa Hondureño de Educación Comunitaria: a un año de los esfuerzos iniciales, pp. 7

la eficiencia y la calidad de la educación en los niveles preescolar y básico, bajo una modalidad de descentralización de servicios educativos con participación de la comunidad en las zonas rurales más necesitadas". Como objetivos específicos se plantearon:

- a) "Ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación en los niveles preescolar y básica en las zonas rurales desprovistas de servicios educativos, a través de la estrategia de participación comunitaria; y
- b) "mejorar la eficiencia y la efectividad del servicios educativo a través de un modelo administrativo con participación comunitaria".²⁴

Al igual que EDUCO y PRONADE, el PROHECO se apoya en un diseño innovativo, que busca "generar un modelo alternativo que garantice mecanismos más eficientes y efectivos para que el servicio educativo llegue al aula, se acorten los períodos de respuesta del sistema a las demandas educativas locales y se logren mejores niveles de calidad, otorgando a los padres y madres de familia la función de administrar los recursos educativos."²⁵

Un aspecto capital al que ha dado pie el PROHECO es la institucionalidad e incluso legalidad que ha promovido a nivel del país. "La figura más innovadora de este proceso es el otorgamiento de personalidad jurídica por parte de la Secretaría de Educación a favor de las AECOs (Asociaciones Educativas Comunitarias). Teniendo como fundamento el decreto Legislativo 266-98 del 30 de octubre del 98, que otorga facultades a la Secretaría de Educación para tramitar el referido

²⁴ Secretaría de Educación. PROHECO. Banco Mundial, El Programa Hondureño de Educación Comunitaria: a un año de los esfuerzos iniciales, pp. 12

²⁵ Op. cit. pp. 14

instrumento legal, la personalidad jurídica faculta a las AECOs para administrar recursos educativos, manejar cuentas bancarias y contratar servicios profesionales docentes.²⁶

En ese esquema, los logros cuantitativos del PROHECO han sido, como señala la Secretaría de Educación en su Memoria del año 2000, muy significativos. Se habrían organizado hasta 1,179 AECOs, las que contarían con su personalidad jurídica. Más de 6,500 padres habrían participado en dichas jornadas; y 1,109 maestros habrían sido capacitados en aspectos técnico pedagógicos.

Información vigente a febrero del año 2002 señala que PROHECO tenía funcionando 1,075 escuelas, con un total de 1,317 AECOS organizadas (1,275 con personalidad jurídica y 1,096 capacitadas), un total de 562 escuelas construidas, un total de 1,349 maestros laborando y una matrícula preliminar de 45,015 alumnos.²⁷

El punto esencial es que el PROHECO no ha sido evaluado en forma directa, de manera integral, ni en todos sus componentes. Dentro de las pocas evaluaciones que han visto la luz pública se encuentran: una indirecta, realizada en el marco de la evaluación de PROMEB, en el mes de noviembre del año 1999, y otra de la UMCE referida a rendimientos de los 2° y 3° grados. Entre los hallazgos más importantes sugeridos por la evaluación de PROMEB se encuentran dos que llaman la atención y que convendría tener presente en las estrategias de ampliación y/o institucionalización paulatina del proyecto:

- a) ... "Según la evaluación, el 40.3% de los alumnos de PROHECO ya estaban en el

²⁶ Op.cit. pp. 15

²⁷ República de Honduras. Secretaría de Educación. Unidad de Estadísticas de PROHECO. Junio del 2002.

sistema educativo, lo que llama a la reflexión sobre el mandato de que PROHECO se establece para atender a niños que no estaban en el sistema ...

b) “Los maestros del programa están motivados, pero no cuentan con metodologías, materiales y estrategias alineadas para responder a las necesidades de multigrado.”²⁸

Por su parte, la aplicación de instrumentos estandarizados de medición de la calidad de la educación por parte de la UPNFM – UMCE, ha arrojado resultados que no pueden ser, por lo corto de operación del programa, atribuibles directamente al funcionamiento del mismo. Aun así, bien pueden servir como una línea de base para futuras estimaciones. Sin embargo, es importante notar que “los niveles de aprovechamiento de los estudiantes de segundo y tercer grados de las escuelas PROHECO son generalmente bajos en español y ligeramente más altos en matemáticas, pero siempre bajos. Los promedios son generalmente menores de 50% y en muy pocas ocasiones se supera este porcentaje de logro o aprovechamiento. Los promedios más altos son valores porcentuales de alrededor de 40% en español y de 43% en matemáticas.”²⁹

En cuanto a otros indicadores, el proyecto muestra a nivel de sus matriculados una sobreedad de un 43% en primer grado; una repitencia del 9.2% y una deserción interanual del 3.6%. La retención de escolares fue de un 72% para el año 2001, y se estima que por falta de maestros se han dejado de atender 264 comunidades

organizadas con una matrícula probable de 13,000 niños y niñas. Como aspectos positivos se tiene para el año 2001 la disminución de los altos índices de repitencia y deserción en los tres primeros grados de educación básica y el incremento del porcentaje de aprobación escolar³⁰.

Una de las debilidades políticas más importantes ha sido el que los gremios no estén totalmente convencidos de los beneficios de PROHECO, y consideren que el modelo de administración que promueve el proyecto atenta contra la escuela pública y contra los docentes, catalogándolo como un sistema de privatización que se desprende de una política neoliberal.

Desde el punto de vista de la perspectiva o recepción del proyecto, parece importante avanzar en una imagen positiva del mismo por los propios beneficios que brinda al país. En tal sentido, como ha señalado John Durston, “concebir al PROHECO como una forma de privatización de los servicios públicos es un error conceptual, porque este proyecto no apela a los fines de lucro como una manera de asignar recursos. En los proyectos PROHECO, el Estado comparte la responsabilidad de la gestión con el sector público no estatal, es decir, la sociedad civil organizada”.³¹

En consideración de los antecedentes expuestos, resulta central entender la trascendencia que posee para cualquier estrategia de desconcentración y/o descentralización el rol y la dinámica de PROHECO. Pero para ello hay que conocer, en primer término, la totalidad de las evaluaciones que se han desarrollado hasta

²⁸ Secretaría de Educación, PROHECO, Banco Mundial, El Programa Hondureño de Educación Comunitaria: a un año de los esfuerzos iniciales, pp. 27

²⁹ Secretaría de Educación. UPNFM. UMCE. Informe global de rendimiento académico 2º y 3º grados. Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria, pp. 44

³⁰ PROHECO, “PROHECO en cifras, año 2001”, Documento Síntesis preparado por Fausto Bulnes M., febrero del año 2002, mimeo.

³¹ Durston, John, “El PROHECO en contexto. La experiencia internacional y el marco conceptual de la gestión comunitaria de la educación”, Informe de Consultoría, mimeo, pp. 25

la actualidad; analizar si dichas evaluaciones incorporan paralelamente aspectos de cobertura y calidad. Analizar, en tercer lugar, la factibilidad de ampliar, innovar y, sobretodo, de institucionalizar y darle sostenibilidad a la iniciativa. Parte importante de él o los modelos de descentralización de la gestión educativa devendrá de este análisis global.

Volviendo al proceso más amplio de descentralización, es importante destacar dos instrumentos complementarios que propiciarían su desarrollo:

- a) la creación de las Asociaciones de Desarrollo Educativo Local (ADEL); y
- b) el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Las ADEL son creadas en virtud del Decreto Legislativo N° 14 – 2001. Las ADEL se constituyen –al igual que las AECOS- como instancias de un nuevo proceso de gestión con la participación de los docentes, padres de familia, estudiantes y el director del centro. Una ADEL es una asociación integrada por los padres y madres de familia, los alumnos y los docentes, y es concebida como un organismo de gestión del centro educativo con participación comunitaria para ofrecer servicios educativos de mejor calidad.³² Las funciones de la ADEL tienen que ver con:

- a) Conocer y discutir la problemática del centro educativo y buscar soluciones en conjunto.
- b) Coordinar con las directivas del gobierno escolar, la sociedad de padres de familia y del consejo de docentes, la elaboración de

³² Gobierno de la República de Honduras/ Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Manual de organización y funcionamiento de las ADEL, Tegucigalpa, MDC, Noviembre del 2001, pp. 9

propuestas para elaborar el Proyecto Educativo de Centro.

- c) Velar por la calidad de la educación y la equidad en la prestación de servicios educativos.
- d) Participar activamente en el diseño, elaboración, divulgación, ejecución y seguimiento del Proyecto Educativo de Centro.
- e) Conocer y aprobar el presupuesto del Centro Educativo, que incluye recursos por gestiones propias y los provenientes de las transferencias de la Secretaría de Educación.
- f) Gestionar y suscribir los proyectos y convenios que fueren necesarios para apoyar el desarrollo del centro educativo.
- g) Apoyar la implementación de la educación curricular para que responda a sus intereses y necesidades.

Para las ADEL, existe en la actualidad un instructivo para el Manejo de las Transferencias, lo que complementa de forma importante lo que sería un proceso de empoderamiento real de las comunidades educativas en su involucramiento y gestión directa en la provisión de los servicios.

Por su parte, el Proyecto Educativo de Centro se enmarca dentro de la planificación estratégica para lograr objetivos y metas a mediano y largo plazo mediante una metodología que traduce la misión del Centro Educativo (de cada Centro), en un conjunto articulado de planes de acción y de proyectos que involucran a todos los agentes educativos. En esta lógica, se le está otorgando al Centro Educativo la potestad de definir o redefinir con autonomía y creatividad la concepción y la acción de su quehacer educativo, respetando las directrices generales que se dan en el país y

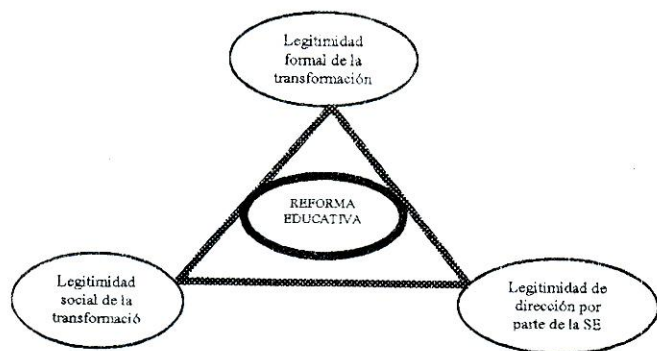
considerando la realidad específica de dónde está ubicado. De esta forma, el PEC se convierte en un instrumento de gestión que motiva la participación de todos los involucrados en la planificación estratégica de su institución, y que sirve de marco de referencia para la evaluación de sus actividades.³³

Dados estos antecedentes cabe sostener que existen varios avances sustantivos, tanto institucionales como materiales, que permitirían avanzar en la definición de modelos de gestión educativa.

¿En qué contexto habría que concebir el proceso de descentralización de la gestión educativa como un aspecto crucial de la transformación de la educación en Honduras?. Responder a ello nos remite, de forma inmediata, al momento actual.

Por ello, en primer lugar, se presenta un esquema que remite a tres aspectos que se consideran fundamentales en términos de viabilidad, sostenibilidad y legitimidad para cualquier aspecto referido a la reforma que pretenda impulsarse, mucho más, aquellos referidos a la descentralización de la gestión:

Esquema N° 1
Aspectos Estructurales que Viabilizan la
Reforma Educativa



³³ República de Honduras / Organización de Estados Iberoamericanos, El proyecto Educativo de Centro (PEC), Tegucigalpa, 2001, pp. 4

Los aspectos estructurales deben verse como sistemas en sí, al igual que la reforma educativa. Desde un punto de vista sistémico, los tres aspectos estructurales, constituyen “ambientes” para la reforma, esto es, no definen el contenido de la misma, pero lo que ocurra en ellos puede afectar su marcha y su articulación. Avanzar en ellos significa despejar y facilitar el camino para que avance la reforma en sus aspectos básicos.

A medida que los aspectos estructurales distinguidos logren accionar, mucho más podrá la reforma educativa avanzar a un ritmo adecuado, y en forma equilibrada. El esquema que se sugiere es arriesgado en el sentido que un desequilibrio entre estos puede “deformar” el proceso, como si el triángulo que da cuenta variase de configuración incidiendo en la o las formas que puede adquirir “el círculo” de la reforma. Una mayor articulación entre los aspectos distinguidos “amplía” el margen de acción de la reforma –más no lo determina en sus aspectos cruciales, por ejemplo si realmente apuntará a la calidad, a la equidad, etc.-

El lector atento habrá reparado en que “faltaría” un aspecto crucial para todo procesos de reforma, cual es el de los recursos. Deliberadamente se ha dejado fuera, bajo un supuesto que puede ser discutido. Se asume en este caso que en la mayoría de los casos que tocan a los aspectos estructurales de la transformación en Honduras, los recursos pueden estar relativamente subsanados, o bien, que en rigor no se trata de inyectar más recursos, esto es, no se garantiza nada en términos de avances de la reforma (quizá podría ser de impacto proceder a una readecuación del gasto por nivel o algo así).

Con esto no se está diciendo que los recursos no sean importantes, se quiere llamar la

atención aquí que la reforma, en la actualidad, no depende en grado determinante de los recursos, y esta perspectiva conceptual es consistente con nuestra idea de articular los avances que ya se han logrado en primer lugar –muchas veces de forma poco consciente y/o intencionada– y reimpulsar la transformación a partir de ello.

El avance en los aspectos estructurales distinguidos ha sido estimado especialmente para la realidad de país hoy. En efecto, si nos remitiéramos a un análisis de cada aspecto veríamos que posibilitan y/o entran en algunos de sus elementos el proceso de reforma. De esa forma, y remitiéndose al esquema propuesto se tiene:

a) Como avance en el aspecto de legitimidad formal, una propuesta de Ley Marco del Sector educacional, pero como eventual traba, el que todavía no se haya discutido a cabalidad y se haya promulgado con las modificaciones que posibiliten la transformación.

b) Como avance en el aspecto de legitimidad social, se tiene la existencia de voluntad política para revincular al FONAC con los problemas claves del país, uno de los cuales es precisamente la educación, pero se tiene como reto un conflicto político de proporciones –contingente por cierto– con las asociaciones gremiales de educación por causa de demandas salariales.

a) Como avances en el ámbito de la legitimidad de dirección, tenemos la intención de una reestructuración interna de la Secretaría de Educación, como hemos visto, y la voluntad de proceder a la descentralización de la gestión, pero como desafío está el que aun no se haya logrado en rigor una nueva estructura de la Secretaría, y/o no hay claridad en el o los modelos en

que se va a proceder con la descentralización de la misma.

El Esquema N° 2 (*ver anexo B*) muestra en forma sucinta algunos pasos que ya se están dando en materia de desconcentración y descentralización, y que, a nuestro juicio, constituyen la plataforma para avanzar en la modelística e institucionalización del proceso a nivel de país.

Es necesario notar en este punto que el proceso de descentralización de la gestión educativa debe orientarse a la calidad –falencia de programas que en un inicio se orientaban sólo a la cobertura en áreas problema–. Afortunadamente, existen iniciativas a nivel de la sociedad civil, las ONGs / OPDs e institutos que arrojan mucha experiencia al respecto y que es necesario estudiar, sistematizar y validar, antes de su ampliación.

Por otra parte, los ámbitos técnico pedagógicos podrán ser cautelados a través de estándares y de la paulatina implementación de un Currículum Nacional Básico. El vínculo entre la gestión descentralizada y la SE, en su calidad de normadora y fiscalizadora, podrá verse a través de una adecuada implementación de los PEC. Este material ya está elaborado y resta su efectiva transferencia a los centros, previa capacitación para que comiencen a operarse.

Como ya se ha mencionado, la modalidad de descentralización que se lleve a cabo desde la SE deberá estar en concordancia con las directrices que sean consensuadas en el PRODEL, que ofrecerá el marco general de la política del gobierno al respecto, y, cuestión no menor, con la Estrategia Nacional de Reducción de la Pobreza. De esa forma, el aporte de una gestión descentralizada de la educación, al mejoramiento de los indicadores en

educación, y al combate directo a la pobreza, y, por consiguiente, al mejoramiento de la calidad de vida de la población deberá ser un aspecto evaluable en sí mismo en el plano local.

Como aspecto conclusivo se tiene entonces que existen iniciativas en pro de la desconcentración y descentralización que permiten viabilizar procesos de mayor autonomía para los niveles subnacionales en el ámbito educativo.

Dada una voluntad política férrea, lo que resta en términos de gestión tienen que ver con explicitar los procesos, articularlos, evaluar aquellas iniciativas exitosas que han sido aplicadas en el ámbito de la educación in situ –programas, proyectos puntuales de ONGs / OPDs, etc.– y avanzar con esos elementos en la definición de él o los modelos de descentralización adecuados a contexto. Realizar ese proceso de forma paralela a la estrategia de descentralización de país y a la ERP, resulta esencial, y realizar ese proceso de forma que apunte a objetivos relativos a la calidad, resulta aun más trascendente.

En ausencia de una iniciativa macro que oriente y vaya dando lugar a un proceso ordenado y sistemático, suele pasarse de forma muy rápida a un estado de relativo pesimismo que impide rescatar lo positivo que existe, para potenciarlo. El resultado de ello ha sido, hasta la fecha, procurar siempre comenzar de cero, con los resultados ya de todos conocidos.

La perspectiva asumida en este primer trabajo se encamina precisamente en la dirección contraria: rescatar los avances, buscar su vinculación lógica, explorar a partir de ello iniciativas que sustantivamente alimenten modelos de gestión descentralizada de la educación, y, en función de ello, definirlos e implementarlos

en el corto plazo. Obviamente esto puede sonar muy mecánico. Naturalmente, no es la intención. Todo el mundo sabe, y la experiencia latinoamericana lo muestra, cuan difícil es implementar estas estrategias. Es sólo que frente a los profundos problemas del país, conviene no empantanarse en aspectos de contingencia, sino avanzar, pues, como lo señala la situación de la educación: no hay tiempo que perder.

Avanzar en la estrategia de articulación de los procesos y avances explicitados en el esquema, a la luz de los antecedentes teóricos contenidos en la primera parte del acápite número tres –entre otros-, constituye un paso más en la definición de los modelos para descentralizar la gestión de la educación en Honduras: rescatar información de contexto para la implementación de estos en los planos concretos, configura la otra cara de la moneda. He allí algunos de los desafíos del futuro inmediato.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrien, B Juan, La Educación y la Reforma de la Educación en cinco países Centroamericanos, PREAL – FUNDACIÓN FORD, 1999.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y El Caribe, Serie de Informes de Políticas y Estrategias Sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible. Junio 2000.
- Brunner, J.J. Educación, Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Documento de PREAL N° 16. Enero 2000.

- Durston, John, "El PROHECO en contexto. La experiencia internacional y el marco conceptual de la gestión comunitaria de la educación", Informe de Consultoría, mimeo.
- FONAC, Propuesta de la Sociedad Hondureña para la Transformación de la Educación Nacional, Tegucigalpa, 2000.
- Gobierno de la República de Honduras / Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Manual de organización y funcionamiento de las ADEL, Tegucigalpa, MDC. Noviembre del 2001.
- Martinic, Sergio, "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina", Revista Iberoamericana de Educación N° 27, 2001
- PREAL, Formas y Reformas de la Educación. Serie mejores Prácticas. Agosto 1999 – Año 1 / N°2
- PREAL, Forma y Reformas a la Educación. Serie Políticas. Descentralización educacional: aprendizaje de tres décadas de experiencia, julio 1999 – Año 1 / N° 3
- PREAL, Formas y Reformas de la Educación. Serie Políticas, Obstáculos políticos en la implementación de las reformas educativas, marzo 2000, año 2 / N° 5, "Obstáculos políticos en la implementación de las reformas educativas", Javier Corrales.
- PREAL, "El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica". Abril de 1998
- PREAL "Quedándonos atrás", Un Informe del Proceso Educativo en América Latina, 2001. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina. Diciembre 2001.
- PREAL, "Mañana es muy tarde", Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa.
- PROHECO, "PROHECO en cifras, año 2001", Documento Síntesis preparado por Fausto Bulnes M., febrero del año 2002, mimeo.
- Puryear, J. La educación en América Latina: problemas y desafíos. Documento de PREAL N° 7. Agosto de 1997
- República de Honduras, Secretaría de Educación, Unidad de Estadísticas de PROHECO. Junio del 2002
- República de Honduras / Organización de Estados Iberoamericanos, El Proyecto Educativo de Centro (PEC), Tegucigalpa, 2001.
- Secretaría de Gobernación y Justicia y Comisión Ejecutiva para la Descentralización, Programa Nacional de Descentralización y Desarrollo Local (PRODDEL), Honduras, versión Abril del 2002
- Secretaría de Educación / PROHECO / Banco Mundial, El Programa Hondureño de Educación Comunitaria: a un año de los esfuerzos iniciales.
- Secretaría de Educación, Memoria de Labores año 2000, Tegucigalpa Honduras.

Secretaría de Educación / UPN / UMCE,
Informe global de rendimiento
académico 2° y 3° grados. Proyecto
Hondureño de Educación
Comunitaria.

UNESCO/OREALC, Situación educativa de
América Latina y El Caribe, 1980 –
2000. Proyecto Principal de
Educación, Santiago de Chile, 2001

UNESCO-OREALC, Laboratorio Latino-
americano de Evaluación de la
Calidad de la Educación, Primer
Estudio Internacional Comparativo

sobre Lenguaje, matemáticas y
factores asociados para alumnos de
tercer y cuarto grado de educación
básica. Informe Técnico,. Agosto del
2001.

Winkler, R. Donald, Gershberg, Alec “Los
efectos de la descentralización del
sistema educacional sobre la calidad
de la educación en América Latina”,
Documento PREAL N° 17. Abril de
2000.

Síntesis lecciones aprendidas de Programas EDUCO y PRONADE

El Programa EDUCO (Educación con Participación de la Comunidad), surgió en 1991, producto de iniciativas de estudio del Ministerio de Educación y UNESCO. El programa parte con apoyo del BM, pero pronto se institucionaliza y pasa a constituir en el “componente principal de la estrategia del gobierno en materia educativa. Reflejo de esta expansión son los datos que indican que mientras en 1991 beneficiaba a más de 8.400 niños, en 1997 la cifra se acercaba a los 194 mil”.¹

Lo importante de escatar en este contexto es que la experiencia de EDUCO sugiere con el claro objetivo de “buscar una estrategia para proveer servicios de educación parvularia y primaria en áreas rurales remotas que habían sufrido fuertemente los efectos de la guerra civil y donde había medio millón de niños fuera del sistema educacional”.² Con más de 8 años de funcionamiento, los principales desafíos y proyecciones de EDUCO tienen que ver con:

* Mucho de los profesores que trabajan en el proyecto no pertenecen a la comunidad, lo cual dificulta su identificación con la realidad local. También es un problema la relativa transitoriedad de los maestros, que prefieren incorporarse al sistema público. Se sugiere en tal sentido la creación de un sistema que permita equilibrar las condiciones del maestro asociado al proyecto con el sistema de prestaciones del maestro tradicional

* Se debe abordar y trabajar las insuficientes capacidades de las Asociaciones Comunitarias de Educación (entidad formada por la comunidad encargada de gestionar las escuelas en cada lugar en donde el proyecto es implementado). Esto debería dar cuenta de las insuficientes capacidades de los padres, lo que redundaría en el funcionamiento de las escuelas.

Algunos especialistas señalan que el Programa EDUCO “aún no ha demostrado efectos positivos sobre el aprendizaje, cosa que si ha ocurrido, por ejemplo, en el caso de las escuelas autónomas de Nicaragua.”³

El Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADES), dependiente del Ministerio de Educación de Guatemala, posee una lógica análoga a la del EDUCO. Si bien los orígenes del PRONADE se remontan al año 1993, comienza sus operaciones en los términos actuales sólo hasta 1996. Esto se vió favorecido por un marco legislativo e institucional que potencia e incentiva la autogestión educativa y la descentralización. Entre las debilidades reconocidas por evaluaciones del PRONADE, sobre las cuales debemos sacar lecciones se encuentran:

* “Los maestros de las escuelas de autogestión manifiestan cierto grado de descontento en cuanto al nivel de responsabilidad, en relación con el reconocimiento a la labor que realizan en las escuelas ...

* “Los COEDUCA (comités educativos, conformados por los padres) se ven afectados por trámites administrativos que retrasan su labor y afectan la percepción de las comunidades respecto a la efectividad de sus tareas ...

* “Las ISEs (instituciones de servicios educativos) perciben poca flexibilidad en los procedimientos que establece PRONADE lo que, en su opinión, va contra el concepto de autogestión ...

* “Se requiere hacer un esfuerzo mayor en algunos temas de la capacitación de maestros y COEDUCAS

* ... “se considera importante diseñar en el corto plazo una estrategia de comunicación entre los actores del programa, que permita percibir su estabilidad en el largo plazo y, de esta forma, dar una mayor seguridad y tener una mayor satisfacción por el trabajo desarrollado.”⁴

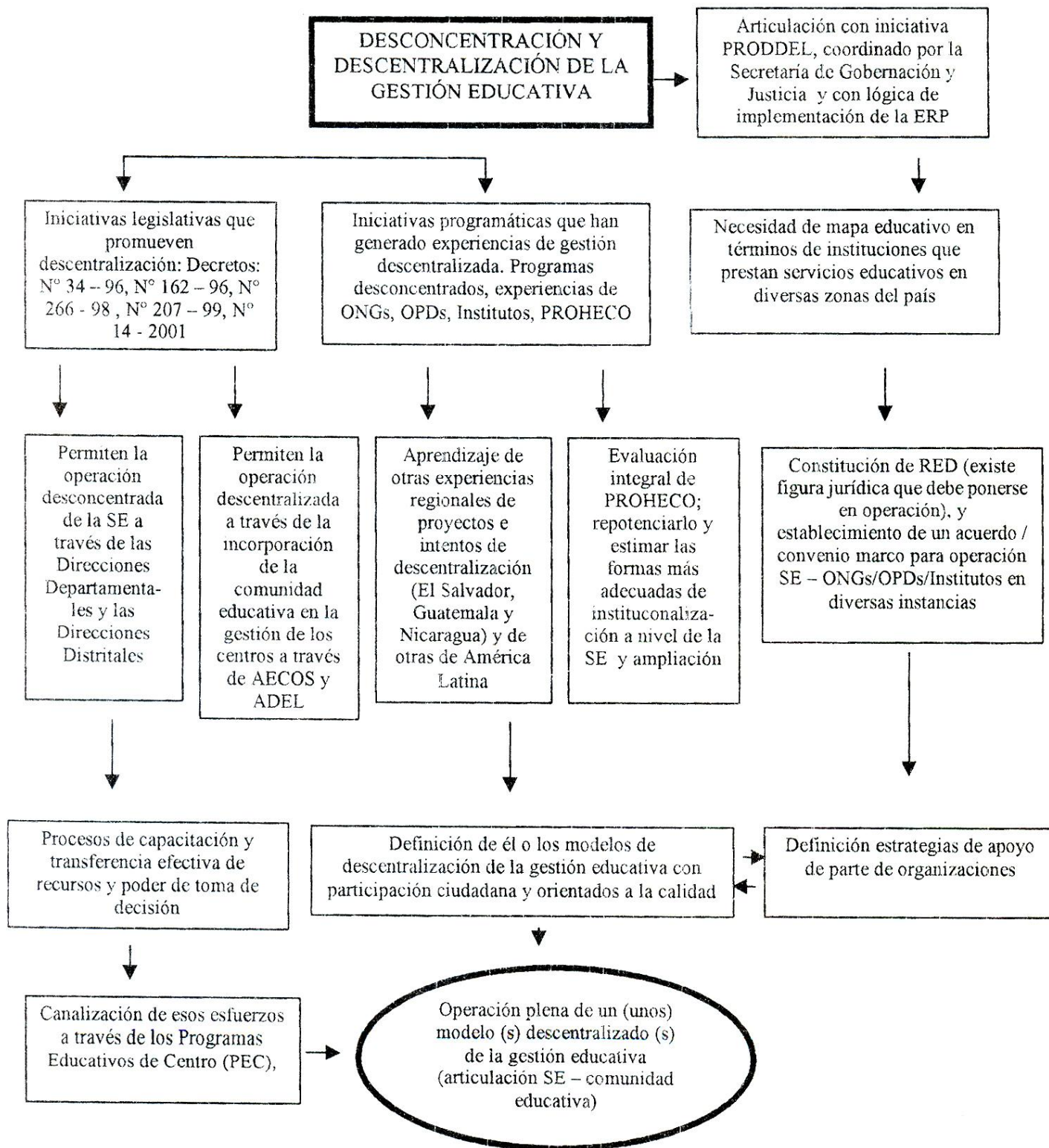
¹ PREAL, Formas y Reformas de la Educación. Serie mejores Prácticas. Agosto 1999 – Año 1 / N°2

² PREAL, Op. cit

³ Winkler, R. Donald, Gershberg, Alec “Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina”, Documento PREAL N° 17, abril del 2000, p. 20

⁴ Winkler, R. Donald, Gershberg, Alec, Op. cit, p. 4

Esquema N° 2
Para Avanzar en la Descentralización de la Gestión Educativa



oportuno y necesario para alcanzar este propósito; dado que en el estado actual es la actividad menos reconocida y de más bajo perfil para los docentes.

Desde esta perspectiva, los profesores de metodología de la investigación se encuentran en una situación de interfase, dado que para quien enseña a investigar debe tener todas las competencias propias de esta tarea como son: el dominio de las técnicas de investigación, amplia experiencia en la realización de estudios en su disciplina y en equipos interdisciplinarios, manejo de la didáctica especial para la investigación, etc. Recordemos que no es lo mismo enseñar matemáticas, literatura que enseñar métodos de investigación.

Los docentes que se dedican a impartir los cursos de investigación se pueden categorizar en tres tipos: Primero, los **Profesionales dedicados a la docencia**: son aquellos docentes improvisados que llegan a dar clase sin mayor experiencia y simplemente narran o transmiten lo que dicen los manuales. Segundo, el **Investigador Docente**: es el investigador profesional dedicado a la docencia y que por su experiencia en el quehacer investigativo ha llegado al aula pero con limitadas competencias didácticas. La tercera categoría las constituyen los **Docentes Investigadores** que son aquellos que: **utilizan la investigación como una estrategia didáctica**. Con ellos, los estudiantes aprenden a investigar, elaboran sus contenidos realizando investigaciones, de tal manera que el curso o materia se convierte en un espacio para la investigación y los resultados del aprendizaje son productos de la práctica en el aula.

Al ponderar el valor de las categorías de docentes mencionados, encontramos que el primer tipo de ellos es el que afronta las mayores dificultades por su debilidad para

dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje; son los mejores defensores de seguir un modelo de investigación a manera de un recetario absoluto para llegar al conocimiento; en los dos últimos casos, la experiencia personal en investigación es un factor que facilita el trabajo, estos docentes saben de lo que están hablando porque lo han vivido, lo han sistematizado y por lo tanto en su trabajo crean las situaciones idóneas para que los estudiantes aprendan, evidentemente el tercer tipo de docentes es el que cuenta con las mejores condiciones para la enseñanza.

Además, de lo anteriormente señalado podemos agregar que existen otras situaciones que magnifican el problema que nos ocupa, tales como: en el diseño curricular las asignaturas no están estructuradas para formar investigadores de tal manera que la responsabilidad de esta tarea recae en los llamados "Cursos de Metodología". Como consecuencia de ello, el saber pierde aquel principio esencial de "totalidad" para convertir la formación profesional en una suma de realidades atomizadas y fragmentadas tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de los alumnos.

El papel de los estudiantes en los cursos de Metodología de Investigación.

En el marco del modelo de enseñanza al que nos referimos, la primera debilidad que se puede señalar es que en él no se cultiva la curiosidad como la condición natural, social y cultural para conocer, indagar e inventar. A nuestra enseñanza lo que más le preocupa es preparar al estudiante para responder de forma automática e irreflexiva y muy pocas veces para plantearse preguntas. La consecuencia de esta práctica pedagógica es que el maestro ofrece respuestas simples que no estimulan al estudiante a descubrir por sí mismo sus propias inquietudes; es un

acostumbrarse a lo simple, a lo fácil y a lo inmediato, con esto lo que se gana es un gran obstáculo para el desarrollo de facultades cognoscitivas de orden superior como son: asociar, discriminar, transferir, analizar, sintetizar, etc.

Como consecuencia, al desalentar la curiosidad del estudiante, se le niega también la posibilidad de desarrollar el sentido innato por el descubrimiento, la actitud y la capacidad investigativa, creando con ello la incapacidad de construir su propio camino de formación y sobre todo de desarrollar sus potencialidades creadoras; el pensamiento divergente, el pensamiento crítico a cambio de una formación impuesta desde afuera sin respetar los deseos que como seres humanos conlleva la naturaleza del hombre. Pero si por el contrario, se lograra una real vinculación de la investigación con la docencia, al estudiante se le estaría dotando del espíritu crítico y la capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social (Murcia, 2001).

Contenidos desarrollados en los cursos de Metodología de Investigación

Los contenidos propuestos en los cursos de metodología de la investigación prácticamente constituyen un "ritual" que si se sigue al pie de la letra garantiza "llegar al conocimiento". No obstante, si bien es cierto que gran parte de los logros científicos se han conseguido de esta manera, (Kuhn, 1971), en su tesis sobre los paradigmas, plantea que la producción de conocimientos científicos no es un acto repetitivo *ad-infinitum*, sino, que más bien, posterior a este repetir se producen las llamadas "revoluciones científicas", que conllevan cambios radicales en las maneras (enfoques) para entender los fenómenos y por lo tanto

para entender lo que es la ciencia con su componente metodológico que pasa a un instrumental más complejo, lo cual los manuales tradicionales no son capaces de plantear ni desarrollar.

Existen tres tipos de contenidos con los cuales se construyen los planes de estudio de las carreras universitarias. En relación con la metodología de investigación se incluyen:

a) Contenidos Conceptuales: En este aspecto es evidente que en una clase de metodología se destacan a manera de pasos indeclinables, los siguientes: la definición del problema, elaboración del marco teórico, inferencia de variables e indicadores, diseño de la muestra, identificación y elaboración de los instrumentos de investigación, el análisis de resultados, hallazgos. Contenidos que constituyen los pasos a seguir para una investigación.

El proceso de investigación y el diseño de la investigación: En este apartado, se revisan los pasos que frecuentemente sigue una investigación, desde su origen, construcción teórica y metodológica, hasta la ejecución y presentación de hallazgos. (Tamayo, 1985). Este contenido se justifica en la medida en el que, el mismo tiene un carácter totalizador y da al estudiante una visión integral del significado de un trabajo de investigación; sirve además para establecer de una manera evaluativa cuáles son las relaciones existentes entre las partes del proceso, la necesidad de mantener coherencia interna y sobre todo focalizar los requerimientos de cada momento y la dificultad que implica cada uno. Como conclusión, en este aspecto se tiene un modelo de investigación que puede conseguirse como guía orientadora para la elaboración del diseño de la investigación, que no constituye una camisa de fuerza, pero puede ayudar a dar líneas por donde se va a transitar.

Tipos de investigación: Esta temática ofrece la oportunidad de matizar diferentes formas de aproximación que se siguen como estrategias para indagar en las Ciencias Sociales, para ello se usan distintas clasificaciones, por ejemplo: de acuerdo con su profundidad (exploratoria, descriptiva, explicativa, etc.), según la naturaleza del conocimiento (cuantitativa y cualitativa), y de acuerdo con el tiempo (longitudinal y transversal). (Sampiere, 2000).

Planteamiento del problema de investigación: Es el aspecto con el cual se inicia la investigación, se identifican las fuentes que apoyan la construcción del objeto estudiado, se hace un esfuerzo en los conceptos con el propósito de lograr una precisa delimitación. Ello se concreta en el planteamiento del tema, el problema, los objetivos de la investigación, la justificación del estudio y las preguntas de investigación. (Kerlinger, 1981).

Perspectiva teórica: El interés de este apartado es justificar la necesidad de la revisión del conocimiento existente en torno al problema de investigación, representa uno de los esfuerzos más intensos a los cuales están abocados los estudiantes, la sistematización de lo que se sabe, de los antecedentes teóricos, etc.; lo cual requiere de varias habilidades y el uso de determinados esquemas formales, pero también sin olvidar la relevancia que conlleva la creatividad del sujeto que es en última instancia quien teje la red de conceptos que sirven para comprender el objeto estudiado. (Sampieri, 2000).

Hipótesis, variables e indicadores: De la revisión y planteamiento de la teoría se derivan los factores que se van analizar; los cuales son operacionalizados para obtener de ellos una aproximación empírica de la realidad estudiada, para lo cual es necesario haber tomado como punto de partida

posibles conocimientos anticipados llamados hipótesis. (Sampieri, 2000).

Metodología: En este aspecto se trata de definir y clarificar la metodología a usar, tomando en consideración las unidades de análisis seleccionadas, cuantificación y la justificación de su uso. A continuación se plantean las técnicas de recolección de datos o instrumentos de medidas.

Análisis de datos: Las técnicas o métodos son necesarios pero no suficientes. Todo trabajo de investigación exige utilizar procedimientos reflexivos, sistemáticos controlados y críticos con el fin de poder alcanzar con mayores posibilidades el propósito principal del proceso investigativo.

En este aspecto, es de suma importancia destacar que no hay que olvidar que en la práctica investigativa, la inteligencia y la capacidad para captar la realidad son más importantes que las “recetas metodológicas” o los “esquemas operativos”. Para valorar en su justa dimensión otra guía de organización del trabajo, son útiles y necesarios, pero insuficientes para asegurar un buen resultado investigativo. (Ander Egg, 2000).

Todo enfoque metodológico que ofrece guías para el proceso investigativo, debe tomarse como una orientación general y no como un recetario, pues de hacerlo así se corre el riesgo de anquilosar la inteligencia creativa así como la estrategia investigativa. La aplicación mecánica de un método investigativo limita cualquier posibilidad de abrirnos al encuentro y desarrollo del conocimiento científico, no se debe olvidar que por el carácter dinámico de la realidad, los métodos y procedimientos para conocerlos han de estar en concordancia con ella. (Gutiérrez, 1999).

b)Contenidos Procedimentales: Sí partimos de la práctica pedagógica en vigencia,

tenemos que aceptar que lo que se enseña es "qué es investigar", pero no "cómo investigar", es decir cómo trasladar competencias de una disciplina a otra y lo que es peor, cómo hacer de esta actividad eminentemente curricular, un instrumento vital para el mejoramiento de las dificultades y problemas que todos los docentes enfrentamos en nuestra práctica profesional.

La primera dificultad es que, la actividad investigativa tiene que ver necesariamente con la habilidad para detectar donde se encuentra la información requerida. Es frecuente en la mayoría de los casos que los estudiantes se quejan de la falta de centros de documentación, hemerotecas, libros, revistas y artículos en la cantidad y variedad suficientes; por lo que las instituciones formadoras de docentes deben dirigir mayores esfuerzos para ofrecer a manera de un servicio educativo los centros de documentación e información. A todo lo anterior, cabe agregar que al final de los cursos de metodología se obvian competencias para interpretar, hacer uso de técnicas adecuadas, elaborar instrumentos, selección de muestras, técnicas de análisis y habilidades para modelar la realidad.

c) Contenidos Actitudinales: La adquisición de actitudes es un proceso lento y gradual, donde influyen distintos factores tales como las experiencias personales previas, actitudes de otras personas significativas, la información, experiencias y el contexto sociocultural. Señalar las pautas para organizar el trabajo de investigación no es en definitiva enseñar a investigar, dado que no se presentan las fases en sentido cronológico, sino en sentido lógico. (Ander Egg, 2000)

Lo que no se ha enseñado es el talante del investigador, la actitud hacia la búsqueda del conocimiento, las ganas de querer descubrir conocimiento, el ir de lo conocido a lo

desconocido, no de cualquier manera, sino de una manera en que haya evidencias del camino andado, no se trata de recorrer un camino ya hecho porque entonces, no constituye un nuevo conocimiento. (Serrano, 2001)

Para mejorar la práctica de la enseñanza de la investigación en nuestra Universidad, es necesario presentar a la comunidad de educadores propuestas innovadoras a fin de ser discutidas, enriquecidas e implementadas a manera de ensayos para su respectiva validación. A propósito de lo anterior, se presenta a continuación lo que podría considerarse una propuesta.

Tesis 2:

Una práctica pedagógica bien enfocada y fundamentada, se convierte necesariamente en una acción investigativa. El concepto mismo de universidad es consustancial al de los procesos de investigación que en ella se realizan, de tal forma que la docencia es apenas un efecto natural de dicha investigación.

Administradores y docentes, hablan con propiedad de la docencia, la investigación y la extensión como funciones específicas de la universidad. No obstante, la práctica universitaria nos indica que existen incoherencias entre dichas funciones y lo que es peor aún, no hay una conceptualización básica que las relacione e integre de manera adecuada. Se trata de funciones aisladas, cada una con su estructura particular y autónoma dentro de la misma universidad. Este estado de cosas no ha permitido superar la "dictadura tradicional" de un academicismo, centrado en el dar clases. Frente al actual contexto de problemas educativos, es urgente que la universidad asuma su propia responsabilidad científica, primero, sistematizando las prácticas vigentes y en segundo lugar

formulando principios orientadores para una nueva práctica investigativa y de su enseñanza, que aunque todos conocemos es necesaria, no se han realizado los esfuerzos suficientes para ordenar dichos principios en un modelo alternativo que redunde en un estilo de trabajo eficiente y creador. (Murcia, 2001).

En el marco de éstas necesidades, un nuevo concepto de investigación universitaria supone el desarrollo de la capacidad de investigación para docentes y estudiantes para que, a través de la misma adquieran un mejor conocimiento de la realidad inmediata que les rodea, y de una forma crítica, participen activamente en la formulación de alternativas para la solución de sus propios problemas. A manera de promover la discusión y el interés entre los docentes, estudiantes y otros profesionales interesados, se destaca la importancia que tiene la investigación educativa para la formación integral de los docentes; para lo cual debe tenerse presente que es a través de ella, que se logra el proceso cognitivo de reconstruir la realidad en su natural dinamismo y no de manera lineal o mecánica. Por lo anterior, se puede afirmar que "no hay esquemas o modelos para la enseñanza de la investigación únicos y definitivos sino sólo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales se ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación completa". (McKernan, 1999).

Esta concepción de la investigación permite superar la posición reduccionista que todavía prevalece en muchas instituciones de educación superior, en donde se piensa que contar con un esquema o una "receta" es suficiente para alcanzar la verdad científica. Esta situación tiene consecuencia directa sobre el cómo se enseña y se aprende a investigar, un giro en este sentido es necesario y apremiante si queremos que la

cultura de la investigación impregne todos los actos educativos de nuestra Universidad, para lo cual presentamos como una alternativa, una primera aproximación teórica-conceptual sobre el enfoque de la Investigación Acción (IA).

El por qué de proponer la IA como enfoque alternativo es porque no se debe olvidar que así como son tiempos de aprender, también son tiempos de desaprender, o de subsanar aspectos erróneos que hemos interiorizado y después de cierto tiempo se han convertido en hábitos difíciles de cambiar, como por ejemplo: el aprender basado en un modelo memorista; el leer de forma mecánica y no interpretativa y comprensiva; y el creer que hemos nacido de una forma de ser y actuar y de pensar prácticamente imposible de cambiar. De este modo, difícilmente se podrá formar verdaderos investigadores capaces de liderar la generación, ampliación y transformación de conocimientos, con miras al progreso, de un país que se caracterice ante todo por el bienestar y la calidad de su gente. (Castillo, 1999).

De acuerdo a lo anterior, la IA es el paradigma que en los últimos años se ha configurado como articulador e integrador de diversas perspectivas de investigación social, también ha realizado una eficaz denuncia sobre las limitaciones del enfoque técnico instrumental hegemónico de las últimas décadas; ha llamado a la comprensión holística de la realidad en educación, incluyendo en ella la relación entre teoría y práctica. A manera de síntesis, podemos decir que la IA ha contribuido al mejoramiento de la práctica pedagógica en una perspectiva social crítica, creativa, científica, ética y política. (Ander Egg, 2000).

En el marco de las instituciones formadoras de docentes, la IA está dirigida a tareas de búsqueda sistemática de nuevos conoci-

mientos, con el fin de promover aportes a la comprensión y mejoramiento de la acción educativa, mediante la producción y sistematización de saberes y la propuesta de instrumentos para la transformación de las prácticas escolares. Se trata de una investigación centrada en los problemas de la práctica real de los docentes en sus contextos laborales, que les permita explicar y orientar su práctica profesional, posibilitando la elaboración y sistematización de experiencias innovadoras y la producción de saberes específicos para la misma práctica educativa. (Roas Soriano, 1999).

Esta manera de concebir la investigación está orientada a la consecución de los siguientes propósitos: hacer explícitos los procesos ocultos en la dinámica de las prácticas educativas a fin de producir rupturas en la inercia del cotidiano, desarrollar conceptos, enfoques e instrumentos que redefinan el abordaje y la interpretación de los fenómenos educativos, fomentar una actitud crítica en relación con los procesos educativos, contribuir al desarrollo de nuevas propuestas y estrategias de enseñanza, la elaboración de materiales didácticos, la discusión sobre enfoques curriculares y de evaluación; contribuir a evaluar los efectos de los procesos de mejoramiento, superando impresiones ingenuas y rutinarias acerca de las interacciones en que se desarrollan los hechos educativos. (Carr y Kemmis, 1999).

La puesta en práctica de acciones de investigación en esta perspectiva implica el desarrollo de una actitud renovada frente al conocimiento, el desarrollo de un espíritu indagador que permita reconocer y aceptar la provisionalidad del conocimiento, que ponga en cuestión permanente los saberes construidos para intentar optimizarlos. Asimismo, el desarrollo del trabajo de investigación contribuirá a generar interpretaciones sistemáticas sobre la propia práctica docente de

manera que impacte en el trabajo del aula y en la calidad de las propuestas educativas.

Por otra parte, se pretende la formación de un profesional que sea capaz de anticiparse a los tiempos por venir, innovativo y creador de modelos pedagógicos que formen ciudadanos en la justicia, la participación y la libertad; la solidaridad, la creatividad, la paz, la tolerancia y la convivencia democrática. En otras palabras, esta propuesta está dirigida a formar docentes investigadores desde el enfoque teórico y metodológico de la Investigación Acción.

La Investigación Acción, específicamente en el campo educativa, descansa en tres aspectos: En primer lugar se considera que los participantes que viven y experimentan los problemas en la escuela son los que mejor pueden estudiar e investigar los entornos naturales -que constituyen el segundo aspecto- en los que se producen; dado que la conducta humana está muy influida por el ambiente, es lícito preguntar: ¿Cómo influye el entorno en los actores?; ¿Qué roles, tradiciones y normas dictan las regularidades en la conducta?. (McKernam, 1999).

Un tercer fundamento se refiere a las metodologías de carácter cualitativas como las más adecuadas para la realización de investigaciones educativas, tomando en cuenta de que lo que se busca es en primera instancia la comprensión-descripción de los fenómenos dentro de los contextos en que naturalmente se producen y no la formación de investigadores profesionales. Todo lo anterior se enmarca en un gran fundamento de carácter crítico-filosófico-alternativo, radical y metodológico, en oposición al enfoque positivista-empirista. (Ander Egg, 2000).

Hay que rescatar de Schon (1983), que la investigación acción compromete tanto al

profesor como al estudiante en una búsqueda compartida de conocimientos que como tal, es una experiencia educativa para ambos. Así, establece el conocimiento como "provisional y susceptible de ser cuestionado". Al profesor o docente no se le asigna el papel de experto, sino el de un investigador y co-aprendiz que trata su práctica como provisional y mejorable. La investigación-acción se convierte de esta manera en la base para el desarrollo y la autonomía personal y profesional. Lo apasionante es que la presente agitación en los estilos y las estrategias para hacer investigación-acción permite la posibilidad de comprender los problemas del *currículum*; y no a la perpetuación de estos. "La escuela debe dejar de ser el espacio donde la pobreza de espíritu corta las alas, y se vuelve un escollo para aprender cualquier cosa". (García Márquez, 1995).

BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, E. Métodos y técnicas de investigación social. Humanitas. Buenos Aires. 2000.
- Carr y Kemmis, *Becoming Critical: Education, knowlege and Action Research*.
- Castillo Sánchez, M. Manual para la formación de investigadores. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 1999.

- García Márquez, G. Un manual para ser niño. Oveja Negra. Bogotá Colombia. 1995.
- Kerlinger, F. Enfoque conceptual de investigación del comportamiento. México. Interamericana. 1981.
- Kuhn T. La estructura de las relaciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica.
- Mckernan, J. Investigación - Acción y Currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos, Ediciones Morata, S. L, Madrid. 1999.
- Murcia, J. Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante. Tercera Edición, Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia. 2001.
- Sampieri R., et. al. Metodología de la Investigación. México. Mc Graw-Hill. 2000.
- Serrano A. La investigación científica como forma de trabajo interdisciplinaria. 2001.
- Sierra Bravo R. Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios. Editorial Paraninfo. Madrid 1983.
- Tamayo M. El proceso de Investigación científica. México. Limusa. 2000.

EL CARIBE: GEOGRAFÍA, CULTURA Y TURISMO.

*MSc. Oscar Rodríguez Díaz**

El presente trabajo aborda reflexiones sobre la connotación geográfica y cultural de la región del Caribe en el mundo actual, una región que ha despegado en las últimas décadas como importante polo turístico internacional de sol y playa y que realmente es aún poco conocida para sus propios habitantes. Sus páginas hacen un llamado implícito a la escuela centroamericana y caribeña en relación con la necesidad de prestar una atención más esmerada a dicha región en el plano curricular.

El área del Caribe, entre las masas continentales norte y suramericana, adquiere cada vez una mayor connotación por el papel que desempeña en diversas facetas del mundo de nuestros días, en especial por el notable significado que como polo turístico de sol y playa ha alcanzado en las últimas décadas.

Pero, ¿Qué es realmente el Caribe?, ¿Cuál es esa región bendecida por el sol y el mar, rica en paisajes de excepcional belleza, apuntalada por un pasado precolombino que asentó verdaderas joyas de la cultura universal en el mundo maya o en los grupos humanos menos adelantados del área insular?, ¿Cuál es en fin, esa región donde todo provoca timbres musicales únicos, en

medio de un folklore lleno de colorido y entusiasmo popular?.

Los caribeños a veces tenemos la impresión de conocer bien ese espacio geográfico. Sin embargo, la realidad demuestra muchas veces lo contrario y la escuela de este entorno no logra aún preparar y motivar a los estudiantes hacia su necesario conocimiento regional. El eminente escritor cubano Alejo Carpentier, al referirse a ese tema, expresó: "Y aunque parezca extraño, paradójico decirlo, es muy probable que los europeos actualmente, con la inmensa corriente turística que está confluyendo hacia las islas del Caribe a través de las agencias de viajes, es muy probable que el europeo conozca mejor ciertas islas del Caribe que nosotros mismos, del mismo modo que muchos habitantes del Caribe conocen mejor ciertos países de Europa que las islas más próximas del lugar donde han nacido"¹.

El Caribe, más que un concepto rigurosamente geográfico, es un concepto cultural. Define indudablemente un área en la que la música, la danza y el Folklore adquieren una personalidad propia, al compás de la brisa permanente de los alisios, de sus poblados y ciudades junto al mar o colgados de abruptas pendientes montañosas, a la vista de extensas playas de aguas

* Profesor de la Universidad Pedagógica "Rubén Martínez Villena" La Habana, Cuba. Profesor visitante del Postgrado en Geografía, UPNFM.

¹ Carpentier, Alejo. Intervención en la Televisión Nacional. En: Granma, año XV, La Habana, 6 de junio de 1980 pp.6

tibias y blancas y finas arenas calentadas por el sol del trópico.

Si nos atenemos con exactitud al término, entonces serían caribeños los países bañados por el mar que le da nombre a la subregión. Pero de ser así, algunos de ellos, como las Bahamas, Guyana o Surinam, de amplia y nítida vocación caribeña, quedarían excluidos, lo que no parece nada lógico.

De manera que no basta con señalar sus límites geográficos, enmarcados al norte y al este por el arco de las Antillas —el archipiélago Caribe— y al oeste y sur por las costas de la América Central Ístmica y Suramericana (el llamado Circuncaribe). Es preciso ir más allá, al encuentro de un espacio que como se señaló antes, es más cultural que geográfico, y que engloba por extensión a las Islas Bahamas, a las Turcas y Caicos, Guyana, Suriname, Guayana Francesa e incluso El Salvador, miembro pleno de la Asociación de Estados del Caribe.

Siguiendo un criterio estrictamente geográfico, el Caribe está bordeado por los territorios de 31 países (entre Estados —21— y dependencias —10—), 22 de ellos en el área insular y 9 en la continental. Al incluir aquellos otros seis antes mencionados, la cifra se eleva a un total de 37.

El Caribe insular propiamente está conformado en general por islas montañosas de regular altura (con algunas excepciones, como Barbados o Cuba, que son predominantemente llanas aunque en la segunda se destacan varios grupos orográficos de importancia). El punto culminante antillano se localiza en el macizo del Cibao, en la isla de la Española, y se eleva a más de 3,100 metros sobre el nivel del mar. En varias islas se aprecian manifestaciones antiguas y recientes de vulcanismo (Martinica, Montserrat), el clima

es tropical húmedo influenciado todo el año por los vientos alisios, con una vegetación rica y variada y playas espléndidas que se abren esencialmente hacia el Atlántico.

Los países del Caribe insular se reparten en conjunto una superficie de 239 mil kilómetros cuadrados (de los que 110,860 corresponden a Cuba, 46.3%), poblados según estimaciones del año 2000, por unos 38 millones de habitantes, para una densidad promedio de 158 por km^2 .

EL CARIBE INSULAR EN 1999

	Área (km^2)	Población (mill.)	Densidad (hab- km^2)
Antillas Mayores	20,743	34.10	164.3
Antillas Menores	17,626	3.32	188.3
Bahamas	13,935	0.30	21.5
Total	23,900	37.72	157.8

Fuente: Elaborada por el autor a partir de datos del Anuario Demográfico de la ONU. New York, 1999.

La mayoría de los países de las pequeñas Antillas se incluye en el rango de “Pequeñas Naciones Insulares” de la ONU (precisamente en 1964 se celebró en Bridgetown, Barbados, la Conferencia Cumbre Mundial sobre esta problemática). Se incluyen en ellas las islas-naciones que no rebasan el millón de habitantes y cuya superficie es generalmente inferior a 700 km^2 y rara vez superior a 4000 km^2 , con economías altamente especializadas y un consumo local de bienes y servicios basado esencialmente en importaciones.

El Caribe se ha convertido en uno de los principales destinos turísticos de sol y playa. Es una de la tres grandes áreas, polos o focos de recepción de visitantes atraídos por el ocio, el disfrute y la recreación a nivel mundial (los otros son el Mediterráneo europeo y el este de Asia-Pacífico).

Toda la región caribeña (incluida la insular y continental) recibió en el año 2000 unos 38

millones de turistas procedentes de Estados Unidos (48.3% del total), de Europa (21.8%) de los propios países caribeños (8%), de Canadá (5%) y del resto de Latinoamérica (5%). Casi un millón de caribeños encuentran hoy empleo en esta relevante actividad, que a nivel mundial se ha convertido en un fenómeno social, económico y territorial de primer orden y fuente generadora de decisivas riquezas para muchos países (en los años noventa del pasado siglo, el turismo fue globalmente la primera actividad mercantil, por delante de las transacciones automovilísticas y petroleras, y sus ingresos representaron más del 8% de las exportaciones mundiales de mercancías y cerca de la tercera parte de las obtenidas en la esfera de los servicios).

LLEGADAS DE TURISTAS AL GRAN CARIBE
(Año 2000, en millones de turistas)

Caribe insular (con Bahamas)	17.0
Caribe mexicano	3.5
Caribe centroamericano y suramericano	4.5
Crucelistas	13.0
Total	38.0

Fuente: Ministerio del Turismo. La Habana, 2001

Algunas publicaciones, atendiendo indudablemente a varias de las razones anteriormente esbozadas en relación con la manifiesta indeterminación de las fronteras caribeñas, incluyen al Estado norteamericano de la Florida en su conteo turístico. En el año 2000, la Florida recibió 12.2 millones de visitantes extranjeros y 34.8 millones de otros Estados de la Unión.

Los mayores crecimientos turísticos promedio entre 1995 y el 2000 en el área caribeña (que recibe casi la tercera parte de los turistas internacionales que llegan a las Américas y el 5.4% de los mundiales) los reportaron Cuba (19% anual), República Dominicana (8%), Caribe Mexicano (6%) y Caribe no hispano (1.8%).

Se espera en el futuro cercano un alto crecimiento en la llamada Riviera Maya, que se extiende desde Cancún hasta las ruinas de la ciudad maya amurallada de Tulum, frente al Caribe (México), a través de 120 kilómetros continuos de hermosas playas, bajos costos de terrenos y de construcción y una fuerte inversión extranjera.

Cinco países del Caribe insular recibieron cada uno, entre 1996 y el 2000, más de un millón anual de turistas foráneos: Puerto Rico, República Dominicana, Cuba, Bahamas y Jamaica.

Entre las bondades que el Caribe insular brinda a sus presuntos visitantes y que pueden considerarse fortalezas, sobresalen las siguientes:

- Clima agradable a lo largo de todo el año, con mucho más de 300 días promedio de sol.
- Gran riqueza y abundancia de playas con aguas cuyas temperaturas se mantienen elevadas a lo largo del año. El grueso del fondo habitacional del caribe se localiza precisamente en las playas (en Cuba más de tres quintas partes de las capacidades turísticas están ubicadas en ellas, cuya extensión total es de 257 kilómetros, encabezadas por la internacionalmente famosa de Varadero en la fachada septentrional de la estrecha península de Hicacos).
- Mares someros, gran riqueza de arrecifes coralinos en los litorales y fondos de gran belleza para la práctica del buceo y la fotografía submarina.
- Ecosistemas con paisajes naturales de singular belleza y atractivo, con amplias posibilidades para practicar la caza y la pesca deportiva. Extensión en el área caribeña de numerosas áreas naturales bajo diferentes formas de protección,

tales como parques naturales y ecológicos, así como reserva de la biosfera.

- Belleza, colorido y atractivo de muchas ciudades que conjugan el pasado colonial y el presente, con variadas instalaciones (museos, monumentos, etc.) de interés histórico. En el Caribe se asientan varias de las ciudades fundadas por los españoles más antiguas del Nuevo Mundo, entre ellas la primada, Santo Domingo (República Dominicana).
- Presencia de localidades con ruinas y dibujos rupestres de la época precolombina, de especial interés histórico-arqueológico.
- Existencia de una infraestructura hotelera en plena expansión, que favorece la práctica del multidestino.

Las principales debilidades se resaltan a continuación:

- Islas predominantes pequeñas, dependientes de economías muy especializadas que las convierten en vulnerables ante desastres naturales, entre ellos los producidos por los frecuentes huracanes que anualmente amenazan y afectan el territorio. El paso de un huracán implica para la inmensa mayoría de las islas del Caribe, la afectación de todo el espacio nacional, con daños materiales cuantiosos y el riesgo siempre presente de pérdida de vidas humanas.
- El alto nivel de especialización económica –en especial en las Antillas Menores– también hace a estos países vulnerables ante cambios coyunturales y acontecimientos externos, de especial influencia sobre el turismo (los atentados terroristas contra New York y

Washington el 11 de septiembre del 2001 por ejemplo, implicaron una caída de la transportación aérea y una merma sensible del turismo a nivel mundial, con evidentes repercusiones en la mayoría de los destinos turísticos caribeños, como Cuba, donde se registró un 27% de turistas por debajo de las estimaciones oficiales para el último trimestre del año).

- Débiles vínculos aéreos intracaribe. La subregión está mejor comunicada por aviación con Europa o Norteamérica que entre los países que la integran.

Veamos un ejemplo: Castries, la capital de Santa Lucía, se encuentra a 2,838 kilómetros de Tegucigalpa, una distancia que podría recorrerse en unas 4 horas y media en un avión jet comercial. Pero con los servicios aéreos disponibles en la actualidad, el viaje toma 12 horas, con paradas intermedias en San Juan, Miami y San Pedro Sula. Ese es más o menos el tiempo de vuelo entre Castries y Londres en un tramo dos veces más largo (el vuelo entre Santa Lucía y Honduras –ida y vuelta– cuesta \$ 1,600 USD y entre Santa Lucía y Londres \$ 980). En otros casos los vuelos intracaribe implican hacer noche en una parada intermedia. En los 25 Estados miembros y tres dependencias incluidos en la Asociación de Estados del Caribe (AEC), hay 47 aeropuertos importantes, pero en 1999 ninguno de esos países prestaba servicios con vuelos regulares directos ni siquiera a un tercio de ellos (Barbados, el núcleo aéreo principal de las Antillas Menores, tenía entonces servicio directo diario regular con 15 – 28%, Panamá con 12 y Guatemala con 10).

Este es sin dudas uno de los problemas que el Gran Caribe deberá resolver a corto plazo para garantizar las demandas del turismo multidestino, en un espacio que por lo

demás, cuenta con reales, infinitas y positivas posibilidades en tal sentido.

BIBLIOGRAFÍA

Acerenza, Miguel A. Administración de Turismo. Conceptualización y organización. (Volúmenes 1 y 2). Editorial Trilla. México, DF. 1997.

Celis, Francisco. Análisis Regional. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1989.

Malkin, Roy. Los pioneros. En: El Correo de la UNESCO. París, julio – agosto. 1999.

Ministerio del Turismo. Cuba sí. La Habana. 2001.

OMT. Anuarios del Turismo (diversos).

ONU. Anuario Demográfico. New York. 2000.

Rivero, Dunia et. al.. Cuba, destino del Caribe. La Habana. 2001.

Rodríguez, Oscar. Geografía de las curiosidades. Editorial Científico Técnica. La Habana. 2001.

Vera, Fernando et. al. Análisis territorial del turismo. Madrid. 1997.

V ENCUENTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN Y V REUNIÓN DE LA RED HONDUREÑA DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN

Marina Alicia Chávez de Aguilar*

La Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, organizó la celebración de este evento que se realizó el día 25 de octubre de 2001 en las instalaciones del Instituto de Investigación y Capacitación Educativa, INICE.

Más de sesenta participantes tuvieron la oportunidad de conocer y opinar sobre los trabajos de investigación, reunidos en tres mesas temáticas: 1) Propuesta Metodológica para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación; 2) Educación Superior y 3) Historia de la Educación en Honduras.

En la mesa temática de Propuestas Metodológicas se accedió a los trabajos de: Ana Lilian Licon Vega sobre *Vídeo Juegos, Juego Simbólico y Educación Infantil*. Gustavo Cerrato presentó el trabajo sobre la *Propuesta de la Construcción del Currículo de Educación Básica en un Contexto Transversal*. Magdalena Alvarado compartió la investigación sobre el *Aprendizaje de la Matemática en Octavo Grado del Centro de Investigación e Innovación Educativas de la UPNFM*. Leví Astul Castro O. expuso su investigación sobre las *Competencias Específicas para la Enseñanza- Aprendizaje de la Programación*. Completando el grupo de trabajo de esta mesa Mario Alas Solís, expuso sobre el *Sistema de Información para Evaluar la Calidad de la Educación*, que se

ejecuta en la Dirección de Investigación bajo su coordinación. Esta fue la mesa que atrajo el mayor número de participantes, seguramente por las innovaciones incorporadas en las propuestas.

En la mesa sobre la Educación Superior se reunieron los participantes interesados en conocer de la problemática de este nivel de la educación hondureña. Los temas presentados fueron: *Análisis sobre el Cumplimiento de Metas en las Carreras Evaluadas de la UPNFM*, presentada por Sandra Rodríguez como representante de la Dirección de Evaluación que está ejecutando el proceso de Auto Evaluación y Evaluación Externa de las carreras de la UPNFM. Néstor Hernández nos hizo partícipe de su proyecto de investigación desarrollado en el marco de la Maestría en Salud Pública y orientado a identificar las *Características del Modelo Pedagógico utilizado en la Enseñanza - Aprendizaje de la Semiología Médica en la carrera de Medicina*. Francisco Figeac, Gustavo Cerrato y Armando Vásquez presentaron el *Diagnóstico del Examen de Matemáticas* que se aplicó como requisito de ingreso a los estudiantes de la UPNFM, en el primer período académico de 2001.

En otra dimensión del trabajo de la Dirección de Evaluación, Ivy Lou Green de Chávez presentó el estudio sobre el *Análisis de los Indicadores de Calidad en el Factor*

* Ex Directora de la Dirección de Investigación, UPNFM.

Docencia en la UPNFM. Para completar los temas de esta mesa Eugenia Rosa Alvarenga presentó los resultados de su investigación sobre la *Ecología del Aula y Rendimiento Académico en la clase de Español General en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.*

En la mesa temática sobre la Historia de la Educación en Honduras se presentaron los trabajos siguientes: *La Escuela de Primeras Letras en la Provincia de Honduras a finales de la Época Colonial*, fue presentado por Víctor Cruz. En ésta misma línea Marina Alicia Chávez de Aguilar compartió su estudio sobre *La Educación en Tegucigalpa en 1861.* Completando la visión histórica sobre la educación hondureña Rolando Sierra Fonseca presentó su investigación sobre *Los Estudios Históricos y la Educación en Honduras.* Se incluyó en esta

mesa el estudio de José Marcial Méndez sobre las *Actitudes hacia la Escuela de los Alumnos de Educación Primaria y su relación con el Clima Organizacional Escolar.*

Se realizó una plenaria en la que se compartieron las observaciones y sugerencias de los participantes sobre los trabajos presentados, algo de destacar en este evento es que los participantes se mantuvieron durante toda la jornada y al final recomendaron a los organizadores la realización del Encuentro cada año y no cada dos años como ha sido la costumbre.

El interés demostrado por los participantes nos compromete a continuar con el esfuerzo de desarrollar la investigación en Honduras y de comunicar sus resultados.

EXTRACTO DEL DISCURSO DE RAMÓN ROSA EN LA APERTURA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL

Dr. Ramón Rosa *

¡Qué grandes y fecundas trascendencias tendrán, en lo social y en lo político, el desarrollo de la instrucción pública, cultivo y progreso de las ciencias!

La ciencia nos dará riqueza, bienestar para nuestros pueblos. La ciencia es un agente invisible pero es el más necesario y poderoso elemento de producción. Los pueblos que saben tienen que ser muy productores y muy ricos. Que la instrucción se difunda, y de las profundidades de nuestras montañas, de las superficies de nuestros valles, de las espesuras de nuestros bosques, y de los senos de nuestros mares, de todo lo que hoy hace improductible la ignorancia, saldrán innumerables tesoros, saldrá la satisfacción de todas las necesidades individuales y públicas. La historia de la producción de las riquezas es la victoria de las ciencias. Reflexionadlo bien; la ignorancia nos tendrá en perpetuo estado de pobreza y de miseria.

Nuestros pueblos se moralizarán, en gran manera, a virtud de la ciencia. Los pueblos instruidos, los pueblos que tienen un claro conocimiento de sus derechos y deberes, y de sus particulares intereses, no encuentran atractivo en la voz de las pasiones; para ellos la torpe seducción que conduce al mal, no es posible. Si el caudillaje ha medrado entre nosotros, si ha campeado orgulloso y terrible, ha sido porque se ha aliado estrechamente con la ignorancia. Y si no,

fijaos en la táctica del caudillaje. Donde primero busca prosélitos no es en las ciudades y villas en donde hay alguna ilustración; no, primeramente busca asociados en las rancharías salvajes, después en los incultos caseríos, y en la montaña inaccesible es el primer teatro de sus operaciones. Poned al caudillaje en un pueblo instruido, y equivaldrá a poner un pez fuera del agua, una ave fuera del aire. Transplantad con la imaginación el caudillaje centroamericano a los Estados Unidos de América; suponedle, si queréis, todas las facultades de la elocuencia para persuadir; suponedle, si queréis, millones de pesos para comprar adeptos. Aún con todo esto, el pueblo norteamericano no barrenaría sus instituciones, no se entregaría a la matanza, no arruinaría sus industria y su comercio entregándose al pillaje. ¿Sabéis que haría aquel pueblo instruido y sensato con nuestros amotinadores de antaño? ¡Los lincharía!.

Capacidad política, capacidad administrativa, de que tanto necesitamos, nos serán dadas por las ciencias, y ésta hará que esas capacidades ocupen el puesto que deben tener. La ignorancia hace que los pueblos desdeñen la luz, y tan sacrílego desdén ha costado a Centroamérica más de medio siglo de oscurantismo, de revueltas desastrosas, de humillaciones, de lágrimas y sangre. Todo esto porque el talento y la ciencia han estado

* Escritor eminente y político destacado en la vida pública hondureña. Ministro General y Ministro de Instrucción Pública en el Gobierno del Dr. Marco Aurelio Soto.

como en entredicho. Se prescindió del sabio Valle, para venir a parar en Arce; se prescindió del ilustre Gálvez, para venir a parar en carrera; se prescindió del político Herrera, para venir a parar en Chávez; se prescindió del patriota Vasconcelos, para venir a parar en Malespín; se prescindió del pensador Jerez, para venir a parar en Martínez; se prescindió del instruido Alvarado, para venir a parar en un Medina. Se tuvo la luz al alcance de la mano, y de la hizo a un lado, pretendiendo apagarla con un soplo desdeñoso, y después se entró de lleno en las tinieblas. Esas son las monstruosidades que aún nos abaten, y que nos prometen ¡ay! Como frutos de maldición, dilatadas y terribles expiaciones!...

Por fortuna estamos en una época de rectificación. Rectifiquemos. Se gobierna, no con intrigas; se gobierna con ideas; se administra, no con caprichos y pasiones; se administra con conocimientos prácticos. El Gobierno es una ciencia; la administración es una experiencia científica. Estas verdades tan elementales no se han tomado en cuenta. Cualquiera se ha creído muy apto para gobernar a los pueblos, y estos a cualquiera han creído capas para que los gobierne. Y sin embargo, nada más errado, y hasta ridículo. Voy a evidenciarlos con un ejemplo, cuya vulgaridad me perdonaréis. Si en épocas pasadas, a individuos que tomaron parte en alguna escaramuza militar, o que hojearon las Siete Partidas y las instituciones del paborde Sala, se les hubiera propuesto el cargo de jefes de los *barbadores* de muleros, oficio sencillísimo, habrían respondido, ya aleados, ya indignados: “¿y qué sabemos de eso?” Pero cuando se les ha ofrecido el cargo difícilísimo de gobernar a los hombres, que requiere inmensa suma de conocimiento, y que atrae inmensa responsabilidad, entonces se han apresurado a declararse sobresaliente para ejercer el gobierno; se han apresurado a halagar malas pasiones para formarse una aureola de las

ideas. ¿Qué es esto, señores? Se puede ignorar lo que es facilísimo; y saber lo que es muy difícil? ¿Hay ciencia infusa en materia de Gobierno? O en fin, ¿se ha perdido el sentido común? No; ni hay ciencia infusa, ni el sentido común se ha perdido. ¡Sólo ha habido un largo eclipse intelectual, puesto que rectificamos. Rectifiquemos, por última vez; el gobierno es ciencia; la administración es una experiencia científica. ¡Ojalá que estas verdades no se echen en olvido!.

La ciencia, en fin, nos enseñará a ser justos. La ignorancia, por lo común acompañada de siniestras pasiones, no deja ver y apreciar los beneficios que reciben los pueblos, ni deja ver y apreciar todas las consecuencias de los males que se le causan. Cuando falta instrucción, se goza de un bien, y no estima su origen ni las felicidades que proporciona; se sufre un mal, y no se investiga su causa, y no se prevén todos sus adversos resultados. La ignorancia no tiene ni bendiciones que alienten, ni maldiciones que intimiden y refrenen. Los pueblos sin educación casi son indiferentes al bien o al mal: tristísimo estado que casi, casi es el estado de nuestra sociedad. Desde el 63 se empezó a desgarrar hasta las entrañas de la patria, y sin embargo casi nadie para mientes en los martirios de nuestro desgraciado pueblo, por muchos años desangrado, empobrecido, deshonorado, y *en plena escuela de corrupción*. No se hace justicia a estado tan degradante y calamitoso, porque faltan los hábitos de reflexión que sólo da la ciencia. Desde el 76 se ha dado vida a la patria, se han curado sus horribles heridas que parecían mortales, se le ha dado paz, justicia y progreso. Y sin embargo, para la pasión o para la ignorancia, tan sumo bien parece cosa baladí, cualquier cosa, que cualquiera puede hacer sin grandes trabajos reflexivos, sin esfuerzos sin abnegación, sin sacrificios. No me extraña, ni me duele profundamente de que falte justicia. Desde niño he aprendido a

conocer los hombres, las sociedades y las cosas, y sé muy bien lo que es vulgo; sé que para cualquier geógrafo de villorio el genio de Galileo hizo el descubrimiento más vulgar, descubriendo el movimiento de nuestro planeta; sé que para cualquier mareante que hace el cabotaje, el genio de Colón hizo el descubrimiento de un simple al descubrir la ruta de este Nuevo Mundo; sé que para cualquier matemático de escuela de aldea, el genio de Newton hizo un descubrimiento despreciable, cuando descubrió las leyes de la atracción. Cuando las cosas están hechas, cuando se goza ya de un bien positivo, las cosas aparecen sencillísimas, y el bien beneficioso que cualquiera puede proporcionar. Entonces un patán puede encararse al genio, y reírse de él. En buena hora; dadle al patán el encargo de descubrir verdades y de hacer el bien, y entonces tendréis, en vez de luz, oscuridad, y en vez de bienes inmensa cosecha de males. Pero así es el vulgo, dejaría de serlo si no racionara como raciona. Mas entre nosotros la educación, la ciencia, nos sacará del terreno vulgar, que es el campo de la ingratitud, y nos hará justicieros para condenar en todo y por todo, los males que recibamos, y para apreciar y bendecir, siempre y por siempre, los beneficios que labren nuestra dicha, nuestra prosperidad y nuestra honra.

Cuando la ciencia haya dado entre nosotros, siquiera sea sus primeros y benéficos resultados, estaremos en aptitud de recibir el verbo de una grande y poderosa civilización. Y me limito a hablar de aptitudes, porque no me hago la ilusión de creer que, por nuestra propia virtud, aunque mucho se eduquen nuestros pueblos, podremos alcanzar una radical transformación que extraña grandiosos progresos. La ciencia resuelve para nosotros gran parte del problema, no todo nuestro problema. Con nuestro grande y escabroso territorio, y con nuestra diminuta, insignificante población, aunque lográramos

ser, si posible fuera, tan emprendedores como los fenicios, tan filósofos y artistas como los helenos, tan sabedores del derecho y de la elocuencia como los romanos, tan hidalgos e independientes como los españoles, tan espirituales y cultos como los franceses, tan pensadores y poéticos como los alemanes, tan dulcemente inspirados como los italianos, y tan positivos como los ingleses y norteamericanos; aún con todas estas cualidades que sólo pueden reunirse idealmente, dada nuestra escasa población, sólo podríamos vivir en paz y tener una refinada, pero muy relativa cultura, más no poseer una grande y poderosa civilización. La ciencia ha de prepararnos para este resultado; pero, para obtenerlo por completo, necesitamos que venga a nuestro suelo grandes corrientes de inmigración que traigan, con nuevos pobladores, el espíritu de empresa y el espíritu de libertad que ha formado ese pueblo-prodigio que se llama Estados Unidos de América. Cuando aparto la vista de nuestras pequeñeces, y busco un consuelo en los estudios históricos, y en los estudios de los destinos probables de nuestra América, se presenta ante mi mente la imagen viva de los dos pueblos más grandes de la tierra: Roma y los Estados Unidos ¿Qué admirable paralelo! Roma que realizó la unidad del mundo, por la mas heroica de las conquistas; los Estados Unidos que harán universal el imperio de la libertad, por la mas santa de las enseñanzas. Roma que, con su basta legislación, hizo extensivo el derecho a todas las naciones, pero el derecho autoritario; los Estados Unidos, que con el ejemplo de sus instituciones, harán partícipes del derecho a todos los pueblos, pero el derecho indestructible de la naturaleza. Roma que llevo a su centro, como a un eterno conservatorio, en fuerza de una centralización absoluta, todos los dioses, todos los cultos, todas las coronas de los reyes, todas las más valiosas riquezas de los pueblos sojuzgados por sus legiones; los Estados Unidos que,

desde su Capitolio, en fuerza de sus ideas y trabajos expansivos, llevarán a todos los pueblos la libertad de adorar a sus dioses y de profesar sus cultos, la autonomía de sus gobiernos, y la riqueza y la abundancia producidas por sus legiones de industriales. Roma que cayó, bajo la inmensa pesadumbre de los bárbaros, porque su civilización, basada en la fuerza, en el privilegio y en la autoridad, la enervó postrándola en el estercolero de los vicios; los Estados Unidos que no tendrán en su contra bárbaros que los intimiden y anonaden, porque su civilización, basada en la naturaleza, en la igualdad y en la libertad, les dará cada día nuevas e incontrastables fuerzas y los hará amigos de todos los hombres libres, y los hará ser el pueblo predilecto de las gentes, ser la eterna honra, la eterna gloria del humano linaje regenerado por el trabajo, por el derecho y por la libertad.

A esa regeneración debemos encaminarnos derechamente. Tal es nuestro destino. Quien no lo vea, es ciego. A vosotros, dignísimos encargados de la enseñanza, os corresponde allegar gran suma de elementos para el logro de nuestro fin social, de nuestro fin humano. No trepidéis en vuestras tareas, ni sean parte a embarazaros las preocupaciones, que las preocupaciones pasan, y el bien que hagáis no pasará. En vuestro noble empeño, como Representante del Gobierno, yo os acompañaré, yo que acabo de decir algunas verdades, tal vez amargas, que sobrado sé que comprometan y desprestigien a quién las dice; pero como no he buscado, ni busco, ni buscaré prestigios, adulando a los partidos o a los pueblos, mi única ambición es la de ser buen ciudadano y creo serlo, diciendo a mi país, la verdad, toda la verdad, sin reticencias, sin reservas. Os creo animados, de los más vehemente deseos en pro de la pública educación; vuestros honrosos antecedentes y vuestra ilustración así me lo dicen; creo que la confusa vocinglería de la ignorancia y del escepticismo no os ha de

desalentar ni en lo más mínimo. Iniciamos una ardua, una difícilísima empresa, es verdad; pero justamente las grandes dificultades que habréis de superar formarán vuestro mérito, mérito que legaréis a los hijos de vuestros hijos. Contamos con pocos elementos, es cierto; pero si por ello hubiere escépticos y críticos, decidles que los grandes océanos se forman de gotas de agua; decidles que las montañas colosales de los desiertos se forman de granos de arena; decidles que nuestra misión sobre la tierra es formar, por las ideas, siquiera sea átomos luminosos y que estos átomos formaran el esplendente sol de la verdad que ha de alumbrar el provenir de nuestra patria. Por vuestra ilustración perseverancia, por vuestros abnegados esfuerzos, veo ya, en perspectiva, triunfando la luz sobre la tinieblas. Librad esa gran batalla, y alcanzad esa sublime victoria. Los héroes de los cruentos combates han pasado a la posteridad con una aureola de resplandores, pero resplandores de los rayos siniestros de tempestad asoladora, seguida de maldiciones. Vosotros, con nuestro triunfo, héroes modestos de la ciencia, pasareis a la posteridad coronados de los puros resplandores de la aurora que anuncia un nuevo y claro día; y tan solo recibiréis bendiciones, porque, no lo dudéis, únicamente los triunfos de la inteligencia sobre la ignorancia tendrán el reconocimiento y los aplausos de generaciones más afortunadas que la nuestra, de las generaciones de los futuros siglos.

Tegucigalpa 26 de febrero de 1882. (*)

* Tomado de la Antología del Pensamiento Pedagógico Universal. Bardales B. Rafael. Editorial Universitaria. 1988.

CERTAMEN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

“Carlos Mejía Enamorado”

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán a través de la Dirección de Investigación convoca a todas las personas interesadas en participar en el primer Certamen de Investigación Educativa Carlos Mejía Enamorado.

REQUISITOS PARA OPTAR AL CERTAMEN

- Ser hondureño(a) o extranjero residente en el país.
- La investigación debe estar inédita y tendrá una extensión no menor de 50 páginas ni mayor de 200 páginas, a doble espacio y tamaño carta.
- El tema versará sobre cualquier área de estudio relacionada con la educación: procesos, metodologías, conceptualizaciones, definiciones didácticas, etc..
- El trabajo de investigación vendrá firmado con un seudónimo acompañado de tres fotocopias igualmente firmadas. En un sobre aparte, debidamente cerrado se acompañará los datos generales del autor: Nombres y apellidos, seudónimo, dirección domiciliar, teléfono, fax y correo electrónico, así como un currículum vitae resumido. La investigación también será presentada con un respaldo electrónico (disquete o CD en versión Word2000). Se acepta la presentación de investigación por parte de un equipo; en este caso la presentación del estudio se ceñirá a las bases citadas arriba.

- La investigación debe haber sido realizada en el período 1997-2002.

DOTACIÓN DE PREMIOS

1. El ganador(a) del Premio Nacional de Investigación Educativa se hará acreedor de un premio en metálico equivalente a US\$ 1,000 (entregados en moneda nacional) así como Diploma de honor.
2. La UPNFM se reserva el derecho de publicar la primera edición de la investigación.

APERTURA Y CIERRE DEL CERTAMEN

El plazo de apertura del concurso será el 29 de agosto de 2002 y el plazo de cierre será el 29 de noviembre de 2002 a las 4:00 p.m.

CARLOS MEJÍA Y LA DOBLE INMORTALIDAD

*María de la Cruz David**

“Para vos Carlos, la más hermosa y colorida siempre viva del universo”

Con Carlos –mi más calificado amigo e interlocutor– en muy pocas ocasiones conversamos sobre el asunto de la muerte.

Ahora lo comprendo, estábamos demasiado vitales, como para dedicarle tiempo y seriedad a semejante acontecimiento. Asumiendo una ascendencia familiar súper longeva donde la edad de nuestros muertos no ha sido menor de los noventa y cinco años, nos considerábamos legítimos sucesores de esta magnífica herencia, la cual esperábamos superar viviendo ciento diez años o más. Así nos mirábamos como viejitos seniles gozando de caros recuerdos y de la locura que con toda seguridad nos acompañaría hasta el último segundo de nuestra vida.

Sobre esa cosa llamada “muerte” y a quien se le considera como algo tenebroso, convenimos en que si en realidad existe vida después de ésta, la misma tendría que ser una prolongación y en grande de las formas y gustos de nuestra particular existencia –aquí y ahora– no podía ser de otra manera, porque como buenos “vida– mundanos” no estaríamos dispuestos para toda una eternidad a que se nos cambiase a una vida radicalmente diferente: ordenada, limpia, silenciosa, con el canto gregoriano por único lenguaje posible. ¡Qué aburrido! Comentábamos. ¿Cómo soportar lo intemporal sin

la música de marimba, sin la salsa, el merengue, el vallenato, sin los salones de billar, el cine, el estadio nacional o las trasnochadas fiestas de la Dirección de Extensión?. Definitivamente nos sería imposible.

Muy aparte de estas consideraciones teosóficas joco–serias, conociendo en Carlos su profunda capacidad de mirar el mundo, la vida, de soñar, inventar y sus suigéneris realizaciones personales, profesionales y ciudadanas, le amenacé constantemente con aplicarle el “ castigo de inmortalidad”. –No te preocupés– solía decirme, –Esa vaina me la ha puesto en claro el maestro Borges. La humanidad es inmortal, todos somos, querámoslo o no, inmortales. ¿Pero cómo? – Basta con ser loquito y perrero como yo para que todo mundo te recuerde, te mencione o te cite.

No muy convencida de lo absoluto de esta idea, le hice observar que si Borges tenía razón, también la tendría el gran escritor en la lengua germana Elías Canneti, quien sobre el mismo tema de la inmortalidad habíala descrito no como un fenómeno colectivo sino como propia de individuos extraordinarios, totalmente fuera de lo común, irreverentes con todo lo establecido superficialmente y por lo tanto capaces de construir su propia vida o una vida propia a

* Docente del Centro Universitario de Educación a Distancia, UPNFM.

partir de la intuición, la vivencia y el conocimiento profundo de los matices de la esencia humana. Naturalmente, en esta categoría le asignaba un lugar a Carlos. Él, por supuesto, se lo tomaba con su natural sentido de humor.

A mis réplicas cannetianas me decía: Decime “Gallina” ¿acaso podemos vos y yo dejar de citar a Demócrito, Heráclito, Platón, Galileo, Einstein, a los poetas Juan Ramón Molina, Rubén Darío, Roberto Sosa, Castelar, Whitman, o a nuestro querido amigo el Gordo Ponce? ¡Esa es la inmortalidad!, no te equivoques. Ahora yo agregó a esta breve lista su nombre y lo hago de la siguiente manera: “Tal como decía mi maestro Charlie Lover...”

El tiempo ha pasado, con su cálida y recordada ausencia, me doy cuenta de que las anteriores y ligeras afirmaciones se las dije muy en serio, por eso constituyen en ese momento el punto de llegada de una reflexión sobre el por que lo consideré como un hombre extraordinario, tan colorido, capaz de representar en lo que fue su vida a personajes de la literatura universal como el “Quincas Berro Daguas” de Jorge Amado, “el Viejo” de Hemingway y “El Quijote” de Cervantes. Todos ellos, personajes irreverentes, perseverantes, soñadores, buscadores de caminos para un mundo mejor. Así fue Carlos.

Con mucha seguridad puedo decir que el carácter fecundo y su magnífica personalidad le provenían de una muy fina sensibilidad heredada de su amada dona América, su madre (jefe de familia y costurera de toda la vida), quien con todos los artificios de una mujer sabia, sus ventas de encajes, pañuelitos bordados y el pan casero, no sólo aligeraron los sinsabores de la miseria familiar de la infancia, sino que estimularon el desarrollo de una mente prodigiosa en imaginación y fantasías, más

un corazón generoso y fuerte para enfrentar la adversidad. Éstas serían la más singulares cualidades de su persona.

Sus sentimientos amorosos no escaparon a este influjo maternal, nos amaba a las mujeres profundamente y admiraba nuestra fuerza y valentía para enfrentar la soledad, las responsabilidades familiares y profesionales.

En el centro de sus afectos estuvieron, por supuesto, doña América, la profesora Rebeca, esposa y madre de sus tres hijos, de quien proclamaba amarla con el corazón, el cerebro y la piel; su admirada suegra doña Daysi y sus entrañables hermanas: Linda, Concha y Berta.

Para Carlos, “La vida” y “lo humano” carecían de todo valor como conceptos sustantivos; la vida era solamente en el devenir cotidiano, en el penetrar en todas sus manifestaciones, por esto no escatimó tiempo ni esfuerzo para incursionar en el arco iris de posibilidades que la misma vida le ofreció. Fue un gran disfrutador de todos los placeres alcanzables por sus sentidos debido a su capacidad indiscutible de detenerse con el asombro de un niño ante las pequeñas cosas y detalles desapercibidos generalmente por las conciencias desprevenidas. Esta capacidad le colocó muy por encima de la superficialidad y la vulgaridad.

Sobre lo “humano” tuvo también mucha suspicacia, evitaba usar este término por considerarlo demasiado pretencioso, prefería sustituirlo por nombres y apellidos, es decir sujetos, hombres o mujeres con virtudes y limitaciones, con sufrimientos y esperanzas.

Su optimismo y confianza en la individualidad de cada uno de nosotros fue ilimitada, a tal grado que nunca encontró razones absolutas para menospreciar a

alguien pero sí para reconocer el más insignificante mérito. Como todos recordarán nunca le conocimos enemigos, le hacía feliz la capacidad creativa e inventiva de sus amigos, no es casual entonces su gran afecto y respeto por David Herrera (Compositor y Músico) por la incansable Ana Ruth Sorto y por sus disciplinados físicos Gustavo Ponce, Maximino Suazo y Rodolfo Núñez, realizadores incondicionantes de su amado proyecto "Pirámide".

Libre como las aguas de tu querido Río Macholua y amante de la belleza de las montañas y el mar, rompiste ataduras de lo convencional, de la doble moral y el dogmatismo, tu gran referente fue la naturaleza y el universo que tanto te maravilló y que hoy te pertenecen en toda su extensión.

¡Gracias Carlos! seguiremos conversando.

“EL PAISA” CARLOS*

Rigoberto Paredes**

Los “Pateplumas”, al igual que aquellos enanos del cuento de Augusto Monterroso, pareciera que tuviéramos un sexto sentido que nos permite reconocernos a primera vista. Yo, para el caso, sólo le veo el caminado a Saúl Toro o le oigo a Guillermo Castellano su carcajada de fauno triste y de inmediato distingo su denominación de origen. Lo mismo que ocurría con Carlos Mejía Enamorado, sólo que el “paisa” era reconocible por atributos más sublimes y fascinantes que los que caracterizan a aquellos dos paisanos inevitables. ¿O no?

La verdad es que Carlos Mejía era un ser de otro mundo, hijo de otro tiempo. Tuvo el desatino de nacer en una ahora y en un aquí que le quedaban cortos; pero, a diferencia de otros desatinados, siempre le buscó el lado benigno y desmedido a la vida. El buen humor le brotaba hasta sin querer, como normalmente ocurre con personas inteligentes y limpias por dentro. Donde llegaba, la situación imperante sufría un cambio imprevisto, algún giro inevitable: ¡al diablo las poses solemnes y enfáticas, las frases lloronas y triviales! “El paisa” era dueño de cualquier escena a las primeras de cambio, sabía imponer su casta y, quienes tuviéramos la dicha de estar allí, terminábamos con las mandíbulas a dos manos y con esa sensación de holgura

espiritual que experimentan sólo aquellos que, como él, osan desafiar las leyes de la física elemental.

Por cierto, Carlos hacía de físico y matemático en las aulas universitarias. Le sobraba la fama de buen maestro, aunque a uno le cuesta pensar que un hombre como él, con más cuerpo y alma de bohemio, trotamundos o filósofo griego, pudiese solazarse con las tediosas leyes de Kleper o con los archisabidos fenómenos de la hidrostática, la electrólisis o la licuefacción de los gases. Su cabeza está amueblada para mejores causas, rezumaba, carisma, don de gentes, histrionismo y fino desparpajo, justamente los dones indispensables para ser feliz y hacer feliz al prójimo, lejos de la UNAH y de la UPNFM. ¿Por qué no lo dejaron hacer lo que le daba la gana?

Recuerdo que con Ricardo Redondo Licona jugaban a matarse. Donde quiera que se encontraban, el más lerdo en disparar debía caer, haciéndose el muerto en medio del cándido estupor de los presentes. Ahora que los dos gobiernan con Xibalbá, los imagino en pleno goce de sus poderes extraordinarios, cagados de la risa de vernos a nosotros aquí, en este hoyo de lágrimas, muertos de miedo y aburrimiento.

* Tomado del Diario El Heraldo, 7 de febrero de 1996.

** Escritor, Director de la Dirección de Cooperación Externa. UPNFM.