

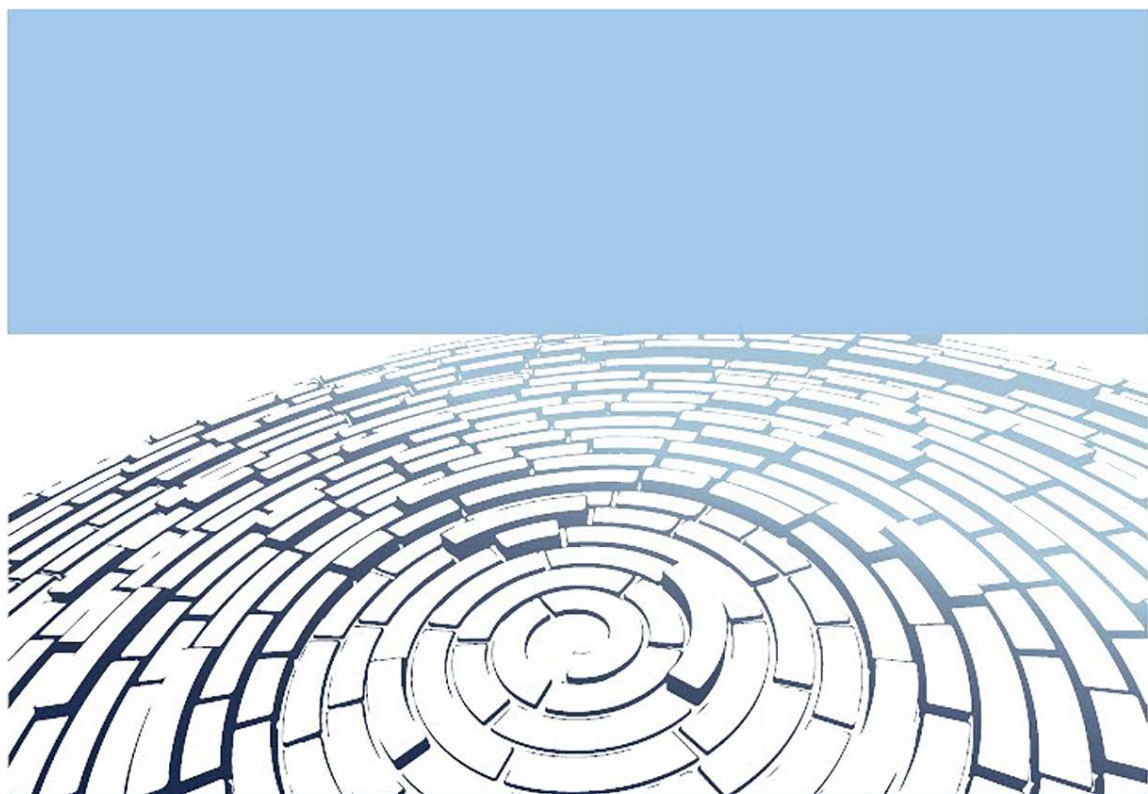
Enero - Junio de 2019 | Año 26, número 41

ISSN: 1817-4221

EISSN: 2664-5033

◁ Paradigma ▷

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



PARADIGMA

Revista de Investigación Educativa

<Paradigma>

Revista de Investigación Educativa
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Hermes Alduvín Díaz Luna
Rector

Celfa Idalisis Bueso Florentino
Vicerrectora Académica

Rosario Buezo Velázquez
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Nahúm Alfredo Valladares
Vicerrector Administrativo

José Darío Cruz
Vicerrector CUED

Bartolomé Chinchilla Chinchilla
Secretario General

Consejo Editorial

Ricardo Morales

Director INIEES, Editor Ejecutivo

Lida Escobar

Editora en Jefe

Carla Paz

Coordinadora de Investigación INIEES, Editora Asociada

Yaredi Flores

Gestor Tecnológico

Comité Consultivo Nacional

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Ana Melissa Merlo, Delia María Fajardo, Elisabeth Santos, Elma Barahona, Estela Álvarez, Esther Fonseca, Floridalma Morales Ulloa, Gloria Lara Pinto, Jenny Xiomara Castro, Iliana Parrales, Javier García, Jenny Margoth Zelaya, Jonathan Molina Claros, Judit Susana Morel, Luis Enrique Santos, Mario Alas Solís, Rusbel Hernández.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Ana Carolina Paz, Claudia Barahona Henry, German Moncada, Jorge Alberto Amaya, María Eugenia Mondragón, Marco Tinoco.

Comité Consultivo Internacional

Universidad de Oporto, Portugal

Amelia López, Antonio Magalhaes

Universidad de São Paulo, Brasil

Valdir Barzotto

Universidad de Panamá

Elzebir Gisela Tejedor De León

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Ana Donini

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Xavier Bonal

Universidad de Barcelona, España

Francesc Imbernón Muñoz

Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil

José Gondra

Universidad Estatal de Arizona, Estados Unidos de Norteamérica

María Teresa Tatto

Universidad de Bío-Bío, Chile

Carolina Flores Lueg

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Paula Pogré

Universidad Pedagógica Nacional de México

Rosa María Torres

Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil

Silvia Nelly Falcao Barboza

East Carolina University, Estados Unidos de Norteamérica

Synthia Santos

Universidad de Murcia, España

Tomás Izquierdo Ruz, José Antonio López

Índice

Presentación.	7
<i>Ricardo Morales Ulloa</i>	
Satisfacción y desempeño de los egresados del Centro de Investigación e Innovación Educativas - CIIE, año 2017.	11
<i>Yenny Eguigure</i> <i>Onis Jessica Zepeda</i>	
El laberinto de la equidad de la educación en Centroamérica	33
<i>Bienvenido Argueta Hernández</i>	
Estrategias de lecturas para desarrollar el inglés en los niños de preescolar en Honduras.	47
<i>Milena Máximo</i>	
Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: Un estudio en la formación inicial de docentes	71
<i>Lorenzo Estrada</i>	
Acerca de Paradigma	95

Presentación

Ricardo Morales Ulloa

Me complace presentar a la comunidad científica el número 41 de Paradigma, Revista de Investigación Educativa. Esta edición está compuesta de cuatro artículos sobre temas de actualidad relacionados con el fenómeno educativo.

En el primer artículo Eguigure y Zepeda presentan los resultados de una investigación realizada para establecer el nivel de satisfacción y desempeño de los egresados del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, durante el año 2017. Se ha preguntado a los estudiantes cómo valoran la pertinencia de los estudios, los factores docencia, calidad de la formación recibida y valoración global del programa. Los sujetos de investigación valoran como Muy de acuerdo referente a su satisfacción con la docencia, las competencias adquiridas, la formación recibida, y el programa de formación. El desempeño por su parte se sitúa en una escala de muy bueno. A pesar de las excelentes valoraciones, el equipo de investigación considera que los resultados deben ser contrastados con otras medidas estadísticas o estudios complementarios debido a que, por el comportamiento de las respuestas, se puede inferir un sesgo.

En el segundo artículo Argueta aborda, de manera lúcida y con suficiente evidencia empírica, los distintos enfoques de equidad que se discuten alrededor del mundo y en la región latinoamericana. Asimismo, se describe la precaria situación actual de la educación centroamericana que afecta a más de la mitad de la población que vive en situación de pobreza. Se muestra, además, la irracionalidad de una realidad que no solo expande las brechas entre ricos y pobres, sino que aumenta el número de familias viviendo en condiciones inhumanas y sin oportunidades de educación, condenando la construcción de una auténtica democracia y el desarrollo sostenible

a su fracaso. Argueta cuestiona las promesas de la educación para construir tanto las democracias liberales como el desarrollo, con base en los principios de libertad y equidad y enfatiza que los niveles de pobreza en la región centroamericana, particularmente en el triángulo norte, refuerzan las desigualdades sociales, culturales y económicas y hacen imposible el bienestar y prosperidad de sus poblaciones.

Máximo realiza una investigación en el campo de la didáctica de la lengua utilizando la lectura como herramienta de enseñanza en el aula de preescolar en algunas escuelas bilingües de Tegucigalpa para la enseñanza del inglés. La autora afirma que la lectura al tiempo que es un espacio de diversión también puede ser una estrategia ideal para trabajar diversas áreas y contenidos. Esta investigación recomienda que los docentes pudieran potenciar la práctica de la lectura de cuentos como un tiempo productivo en la clase. De la misma manera considera importante que los educadores conozcan y apliquen muchas estrategias para la lectura de libros de cuentos y que las empleen de manera apropiada, para que sea una experiencia provechosa y divertida tanto para los estudiantes como para ellos mismos.

Estrada, por su parte, profundiza en los factores que han convertido a la formación investigadora, en un campo fundamental para la preparación inicial del profesorado. En este sentido presenta los resultados de un estudio encaminado a evaluar el desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes de las carreras de la modalidad a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. La investigación se realizó desde una aproximación metodológica que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Participaron 163 estudiantes en práctica profesional y 6 docentes que facilitan espacios formativos orientados a la investigación. Los resultados revelan que el nivel logrado por los estudiantes es intermedio-avanzado y no se identifican diferencias significativas por sede de estudio. En cuanto a la valoración del profesorado se concluye que las estrategias didácticas que se privilegian son las activas, colaborativas y aquellas que vinculan la teoría y la práctica.

Agradezco la importante contribución de los autores que someten sus manuscritos al proceso riguroso del doble arbitraje ciego y que aceptan e incorporan observaciones para la mejora de



los mismos, también a los revisores que dedican su tiempo a leer con detalle cada artículo y que de manera responsable sugieren su publicación o rechazo.

La Revista Paradigma publica artículos de investigación originales, ensayos y reseñas de libros de interés y actualidad sobre la educación. Esperamos sus manuscritos, sus críticas, sus comentarios y sugerencias siempre en aras de promover el debate académico riguroso y el conocimiento científico sobre la educación. Seguimos comprometidos con la publicación científica en Honduras.

Satisfacción y desempeño de los egresados del Centro de Investigación e Innovación Educativas - CIIE, año 2017

Satisfaction and performance of graduated of the Centro de Investigación e Innovación Educativas - CIIE, year 2017

Yenny Eguigure¹
Onis Jessica Zepeda²

Resumen

La Dirección de Extensión desarrolló una reflexión informada para establecer el nivel de satisfacción y desempeño de los egresados del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) durante el año 2017. La información se recolecta mediante una ficha de egresado, en la cual, los estudiantes en proceso de graduación, valoran la pertinencia de los estudios, los factores docencia, calidad de la formación recibida y valoración global del programa. A partir de la escala de Frascati, se establece la demanda y necesidades de formación de los graduados de CIIE. Esta información se contrasta con el desempeño en su vida estudiantil y en las pruebas de admisión para ingreso a las universidades públicas de Honduras para establecer acciones de mejora de la oferta formativa e identificar iniciativas de desarrollo conjunto entre los graduados.

Palabras clave: satisfacción, desempeño, seguimiento a graduados, pertinencia educativa, trayectoria académica

¹Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. ORCID 0000-0002-1353-0970. yeguigure@upnfm.edu.hn

²Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. ORCID 0000-0002-8265-2541. jessicazepeda@upnfm.edu.hn

Recibido 14 de marzo de 2019 / Aceptado 20 de mayo de 2019

Abstract

The University Extension Department developed an informed reflection to establish the level of satisfaction and performance of the graduated of the Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) during the year 2017. The information is collected through a graduate's questionnaire, in which, the students in graduation process, value the relevance of the studies; teaching factors, quality of training received and overall evaluation of the program. From the Frascati Scale, the demand and training needs of the graduates of CIIE are established. This information is contrasted with the performance in his student life and in the admission tests for entrance to the Public Universities of Honduras to establish actions to improve the training offer, and identify joint development initiatives among the graduates.

Keywords: satisfaction, academic performance, graduate follow-up, educational relevance, academic trajectory

Introducción

Los estudios de seguimiento a graduados son una fuente de información explícita para proyectar la excelencia institucional, pues permiten evaluar de manera global el servicio ofrecido y la satisfacción de estos respecto a la formación recibida. Fersán (2003) indica que los estudios de graduados constituyen una alternativa para el autoconocimiento, para la planeación de procesos y la consolidación de instituciones educativas.

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) implementa en el año 2014 el denominado Plan de Mejoramiento Institucional de Carreras y del CIIE, en el cual se declara la creación de un Programa de Seguimiento a los Graduados que deberá ser desarrollado por la Dirección de Extensión para establecer la pertinencia de la oferta formativa y determinar el desempeño laboral y académico de los graduados.

En el año 2014, se desarrolla un estudio sobre “Trayectorias Estudiantiles de los graduados (CIIE), 2005-2009” con el objetivo de describir las trayectorias estudiantiles de los graduados del Centro

de Investigación e Innovación Educativas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. El trabajo consistió en revisar los antecedentes sobre el rendimiento académico durante sus estudios en educación media para analizar su inserción y desarrollo en la vida universitaria (Güity, Suazo, Deras, & Carías, 2014).

En el Plan de Gobierno 2017 – 2020 de la UPNFM, dentro del eje de Investigación y Gestión, se define el compromiso de “Promover el desarrollo de estudios de graduados a nivel institucional” (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2017, p. 3). En este marco, se reactiva el comité de Programa de Seguimiento a Graduados (PROSEG). Las tareas del programa se orientan a: determinar la satisfacción de los graduados con su formación, desarrollar estudios sobre las trayectorias estudiantiles y establecer la satisfacción con la formación, entre otros.

En el marco del PROSEG, se creó una base de datos de contacto con graduados de los diferentes programas de estudio de la universidad. Uno de los instrumentos para alimentar la base de datos es la denominada “ficha de egresado”. En el caso particular del CIIE, la ficha de egresado 2017 se aplicó a los estudiantes en proceso de graduación con el objetivo de obtener información de contacto y valorar la pertinencia y efectividad de la propuesta formativa en el desempeño actual y futuro de los graduados de los programas de bachillerato del nivel medio. El instrumento aplicado no pretende ser exhaustivo en el tema de satisfacción o desempeño, pero sus resultados permiten retroalimentar diferentes instancias de toma de decisión institucional en el fortalecimiento o mejora de las acciones de revisión, validación, evaluación y eventual acreditación de programas de formación.

Métodos y materiales

Los criterios metodológicos en esta investigación se abordan a partir de la perspectiva de Zemelman (2011), considerándolos como herramientas que propician la apertura del pensamiento a la realidad buscando reconocer opciones posibles y sujetándose a la exigencia de objetividad. Bajo esta premisa, los criterios metodológicos están abiertos a diversas formas de instrumentalización en función de la naturaleza y dinámica del objeto de estudio.

La investigación desarrollada es de tipo descriptivo, ya que expone las percepciones de los egresados del programa de bachillerato cursado, la satisfacción con la formación recibida y sus expectativas futuras de formación. También presenta la cuantificación del desempeño académico durante el último año de estudios y el desempeño en la prueba de ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

El estudio se desarrolló en el Instituto Gubernamental Centro de Investigación e Innovación Educativa, en el cual participaron 91 graduados, distribuidos en los Bachilleratos Técnicos Profesionales de Electricidad (30), Contaduría y Finanzas (25) y el Bachillerato Científico Humanista (36) durante el año 2017. Por tanto, el estudio es censal, ya que todos los estudiantes graduados de las tres secciones de último año de bachillerato del CIIE en el año 2017 completaron el instrumento. El estudio es no experimental porque no se modifica ninguna de las variables del mismo. Es concluyente por que los resultados obtenidos permiten realizar inferencias estadísticas para tomar decisiones.

Para efectos de organizar los campos de estudio potenciales de los sujetos participantes, se ha procedido a definir las carreras universitarias a partir de la clasificación dentro del manual de Frascati. Este constituye una propuesta de *Norma Práctica* para encuestas de investigación y desarrollo experimental para la medición de las actividades científicas y tecnológicas. El objetivo del manual es enfatizar la importancia que tienen la investigación y la actividad de desarrollo experimental que se desarrollan o son administradas por las instituciones de educación superior (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2015).

El instrumento utilizado para la recogida de datos de los participantes fue un cuestionario estructurado con 30 preguntas distribuidas en cinco aspectos: 1. Datos generales; 2. Datos académicos actuales; 3. Información académica futura; 4. Satisfacción con la formación recibida; 5. Evaluación general del programa de estudios.

Para la validación del instrumento se realizó una revisión exhaustiva y positivamente valorada por parte de un grupo de expertos en la materia. Se aplicó una prueba piloto mediante la aplicación

de seis cuestionarios a estudiantes de Bachillerato Técnico Profesional en Electricidad del CIIE. Las sugerencias y ajustes indicados se incorporaron al instrumento.

Para la aplicación del cuestionario se envió un correo electrónico de invitación a los participantes. En dicha comunicación se incluyeron las instrucciones para el llenado del instrumento, así como el vínculo a la página web correspondiente. Mediante mecanismos administrativos se logró un total de 91 respuestas válidas, representando el 100% de las respuestas esperadas.

Discusión teórica

La satisfacción y el desempeño dependen en gran medida de la calidad en el proceso de formación tanto desde la perspectiva académica como de la laboral. Por ello, la calidad educativa puede ser valorada desde el desempeño del estudiante a partir de un programa de estudios que le habilita para continuar estudios superiores o le prepara para integrarse al mundo laboral. En este sentido, el estudio de satisfacción y desempeño se orienta a poner en discusión los elementos que coadyuvan a definir la calidad de la formación en el CIIE. Para ello es importante revisar algunas de las principales posturas sobre el tema de calidad educativa.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2001) en el estudio denominado *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*, define una educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta.

Gutiérrez y Jiménez (2018) establecen que hablar de calidad educativa implica la revisión de dos posturas epistemológicas: la primera, sustentada en un enfoque moderno, donde la calidad se relaciona con el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de objetividad y cuantificación (Martínez, 2010). La segunda, sustentada en un enfoque posmoderno, la cual enfatiza la incertidumbre, verdades múltiples y coexistencia de muchos puntos de vista sobre una misma realidad; es decir, se pone en duda como un resultado en una prueba nacional pueda determinar de forma inherente y universal la calidad (Gutiérrez & Jiménez, 2018). En la revisión

de estas posturas se observan los discursos de las distintas posturas de calidad, donde se va dejando de hablar de “estudiantes capaces”, refiriéndose a las capacidades que desarrollaban, a lo que eran capaces de hacer y utilizar a lo largo de su vida en general; para hablar de “estudiantes competentes”, centrándose en competencias adquiridas que le permitan “competir” con otros en el mundo laboral. A pesar de las diferencias que existen entre las posturas, ambos discursos suelen ser utilizados para expresar una misma idea de calidad educativa (Gutiérrez & Jiménez, 2018).

La estrategia nacional para elevar y asegurar la calidad educativa en el Sistema Educativo Nacional se ve materializada en la puesta en funcionamiento del Currículo Nacional Básico y la aplicación de Ley Fundamental de Educación. En este contexto, surge la oferta formativa común para la educación media que comprende dos modalidades de estudio; El Bachillerato Científico Humanista (BCH) y el Bachillerato Técnico Profesional (BTP). El BTP ofrece todas aquellas carreras u orientaciones en los sectores productivos; una salida laboral, emprendedora y para continuar estudios superiores (Secretaría de Educación, 2012).

El Reglamento General para la administración de las carreras de Bachillerato Técnico Profesional establece plazos de seis años para la evaluación de los planes y programas de estudio. Para ello, se deberán realizar las actualizaciones en correspondencia con los avances científicos, técnicos y tecnológicos. Este estudio ofrece información actualizada al CIIE para valorar pertinencia del currículo ofertado y el desempeño de sus graduados.

▪ *Las pruebas de ingreso a la universidad pública*

Las pruebas de admisión se definen como el proceso para identificar en los aspirantes aquellas cualidades necesarias para obtener el máximo aprovechamiento de todos los recursos de una Institución de Educación Superior (IES). Los procesos de ingreso consideran múltiples aspectos, entre ellos: la trayectoria académica del candidato, el resultado de la prueba de aptitud académica, prueba de competencias específicas, dominios diferentes, entre otros. Adicionalmente, se establecen entrevistas dentro de los procesos de admisión como un requisito para establecer la decisión final.

La UNAH aplica a los aspirantes a ingresar un instrumento denominado Prueba de Aptitud Académica (PAA). Este instrumento permite ubicar a los estudiantes en un estándar de calidad coherente con otras universidades a nivel mundial. La PAA incluye los dos tipos de razonamiento: verbal y matemático (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2018).

La UPNFM aplica un mecanismo de ingreso propio que comprende una prueba de conocimientos sobre competencias y habilidades generales de razonamiento abstracto, verbal y numérico; además, una sección aparte sobre “Formación Docente” con el objetivo determinar la vocación hacia la carrera docente del aspirante (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2015).

▪ *Los estudios de satisfacción y desempeño*

Los estudios de seguimiento de graduados, son estrategias de retroalimentación que incorporan las IES para valorar su desempeño e incorporar mejoras en los procesos a partir de la recopilación y análisis de información sobre el desempeño profesional, académico y personal de los graduados (Red GRADUA2 - Asociación Columbus, 2006).

▪ *Los estudios de satisfacción de graduados*

Los estudios de satisfacción han recibido un especial interés en los últimos años, Anderson y otros (1994 citado en Chan, Hui, Tse, Tso, & Wu, 2003) señalan que la satisfacción del consumidor ha sido reconocida desde hace algún tiempo en el área de marketing como un concepto de interés central, así como un objetivo importante dentro de todas las actividades de negocio (Chan y otros, 2003). “La comprensión de su importancia ha dado como resultado la proliferación de investigaciones relacionadas con la investigación sobre satisfacción del usuario que se ha dado en las últimas décadas” (Chan y otros, 2003, p. 872). El alcance de la satisfacción a medir en el presente estudio se refiere a la percepción del egresado acerca de la formación, el programa de estudios y los docentes que le atendieron a lo largo de su vida como estudiante del CIIE.

▪ *Los estudios de desempeño*

Las tendencias mundiales más significativas del sector educativo de hoy se centran en la calidad. Uno de los indicadores para la medición de la calidad es el desempeño educativo; éste se

mide a través de la aplicación de varios instrumentos de evaluación que valoran las actitudes y aptitudes del estudiante como respuesta al proceso educativo; es decir, las demostraciones de los conocimientos, habilidades, destrezas y valores desarrollados, como resultado del proceso educativo y su aplicación en la vida cotidiana.

En el ámbito de este estudio el desempeño que se pretende medir es el académico; es decir, determinar los índices académicos y las calificaciones que obtienen los egresados del CIIE en las pruebas de ingreso, particularmente en las universidades públicas.

De manera específica, y para lograr el propósito general, con esta investigación se identifica la movilidad social, económica, educativa y geográfica de los egresados de la UPNFM del nivel medio, en relación con su condición como aspirante a estudios superiores. Para ello, se identifica el porcentaje de penetración y acceso al campo laboral de los graduados; se cuantifica y cualifica el sentido de pertinencia de la formación en relación a las expectativas de estudio en el nivel superior. Por último, se identifican iniciativas de desarrollo conjunto entre los graduados y la institución.

▪ *La ficha de egresado*

La ficha de egresados es un instrumento de recolección de datos para obtener información de contacto futuro con sus graduados y establecer el nivel de satisfacción del estudiante con el programa formativo cursado. La ficha para egresados del CIIE permite tener actualizada la información de contacto en la base de datos de graduados, establecer comunicación e informar sobre los programas académicos y otras actividades que realiza la institución. En este documento se indican los principales hallazgos, obtenidos a partir de la aplicación de la ficha de egresado en el 2017, sobre la satisfacción con la formación recibida y el desempeño en los estudios de bachillerato y en las pruebas de ingreso a la universidad.

Resultados

Sobre el nivel de satisfacción

En lo que respecta a la satisfacción de los egresados sobre la adecuación de los docentes en relación a la formación en el área de estudios (véase figura 1), los consultados manifestaron su valoración como *Muy de Acuerdo* (85%) y *De Acuerdo* (15%). En lo que corresponde al dominio metodológico de los docentes en relación a la modalidad de estudio, el 73% señaló estar de *Muy de Acuerdo*, mientras que un 27% expresó estar *De Acuerdo*. Respecto al dominio teórico y metodológico del espacio formativo, los encuestados valoran como *Muy de Acuerdo* (74%) y el 26% como *De Acuerdo*. En ninguno de los tres casos se obtuvieron valoraciones diferentes a *De Acuerdo* o *Muy de Acuerdo*. Por tanto, se puede concluir que existe una satisfacción alta para la actividad de los docentes que formaron a los consultados durante sus estudios en el CIIE en el año 2017.

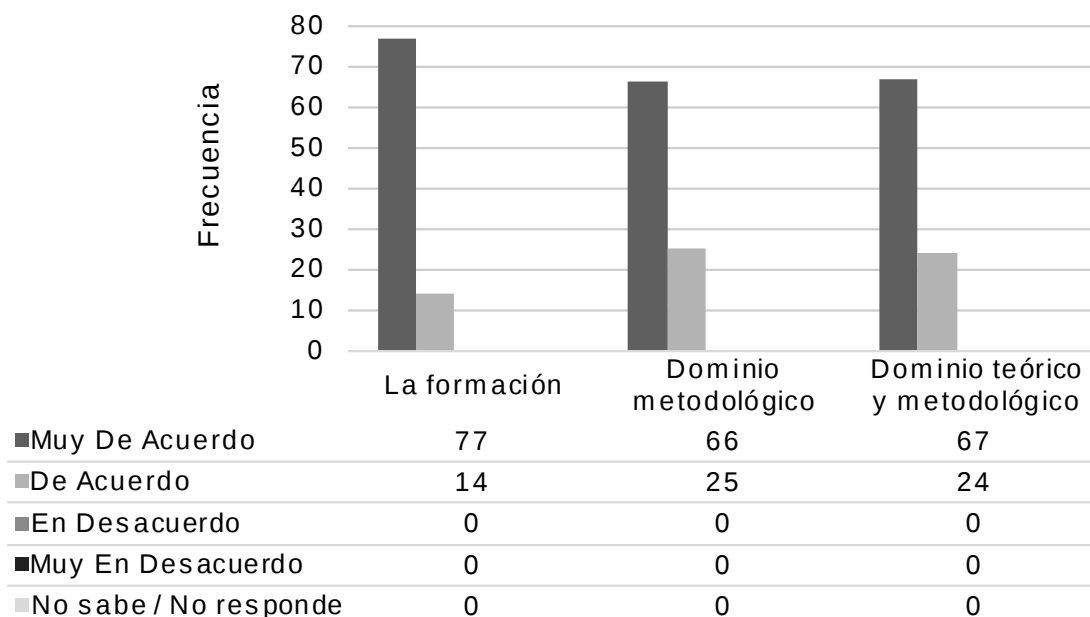
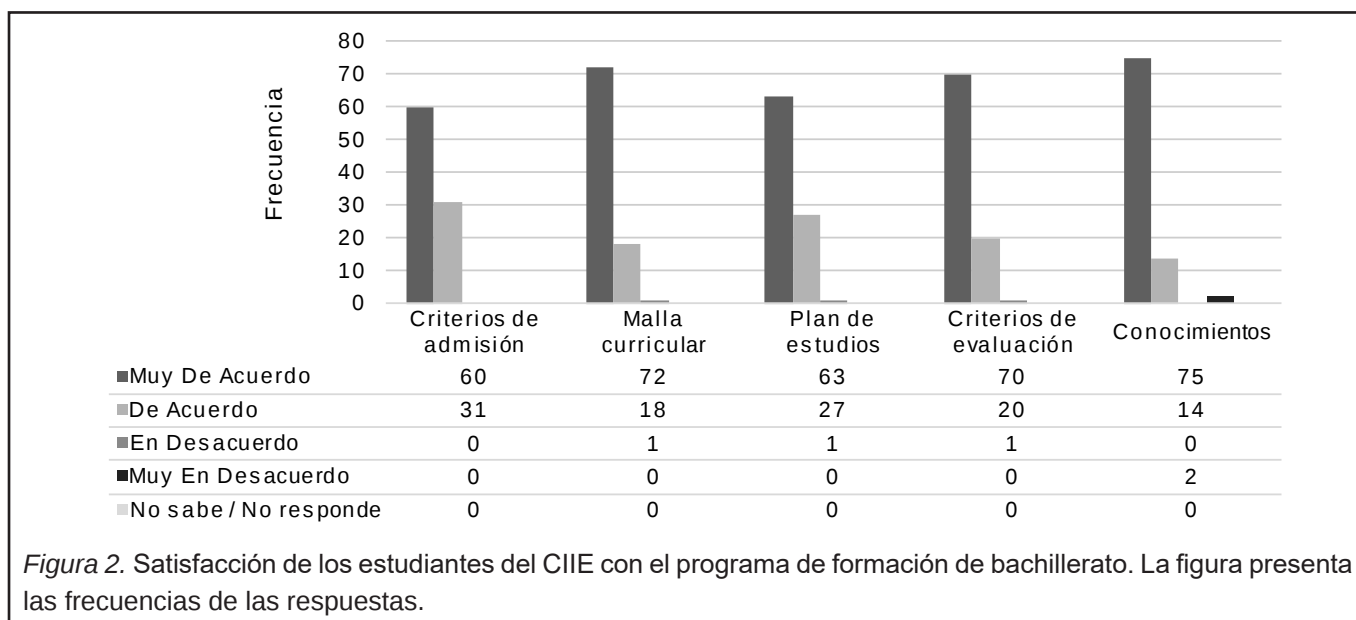


Figura 1. Satisfacción con las características de los docentes durante el proceso de formación de los estudiantes del CIIE en el año 2017. Las categorías corresponden a la formación adecuada, el dominio metodológico y el dominio técnico y metodológico de la modalidad de estudios.

Para conocer el grado de satisfacción de los egresados del CIIE con el programa de formación durante los años estudios, se consideraron las categorías siguientes: (1) Los criterios de admisión; (2) La coherencia y adecuación de la malla curricular; (3) El completo desarrollo del plan de

estudios y los programas de las asignaturas; (4) Evaluación basada en criterios claros y conocidos; y (5) Conocimientos útiles y adecuados de las asignaturas cursadas.

Puede observarse en la figura 2 que los estudiantes consultados en su mayoría, están satisfechos con el programa de formación recibida, pudiéndose identificar valoraciones de *Muy de Acuerdo* para los criterios de admisión (66%); con la coherencia y adecuación de la malla curricular (79%); el desarrollo completo del plan de estudios y los programas de asignatura (63%), los criterios y formas de evaluar (77%); mientras que el 82% indicó estar *De acuerdo* con que los conocimientos fueron útiles y adecuados. Es de hacer notar que la inconformidad con el desarrollo del plan de estudios (1%), los criterios de evaluación (1%) y los conocimientos adquiridos (2%) fue indicada por consultados que señalaron estar *En desacuerdo*.



En general, existe una alta satisfacción con las competencias y habilidades adquiridas durante la formación del bachillerato recibida en el CIIE; sobresaliendo, en orden de selección: la capacidad para el autoaprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias investigativas (véase figura 3).

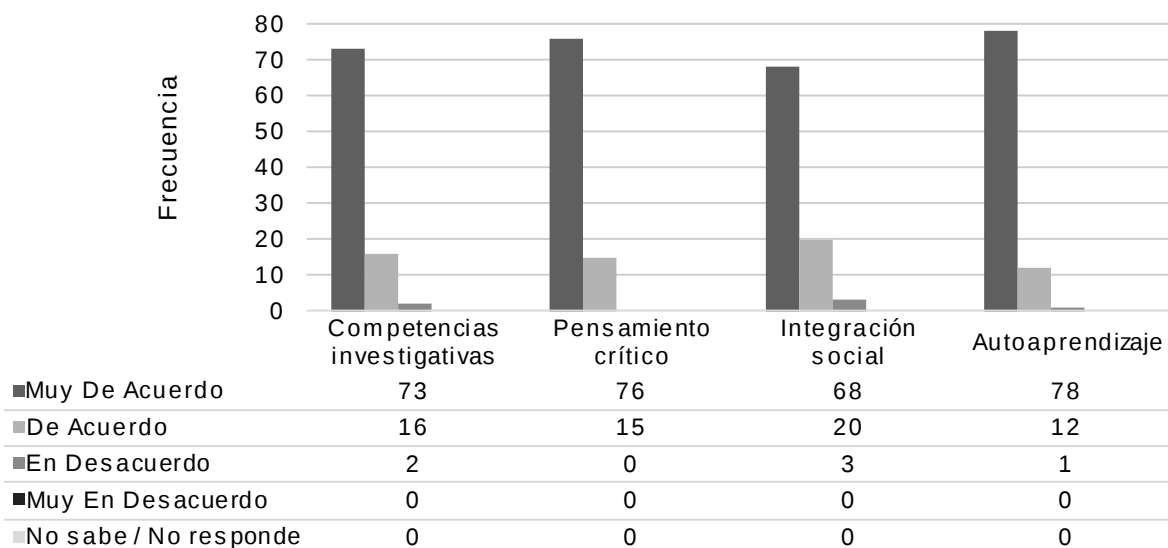


Figura 3. Satisfacción de los estudiantes del CIIE con las competencias y habilidades adquiridas durante su formación en el Programa de Bachillerato.

En lo que corresponde a la valoración global sobre la satisfacción con el Programa de Formación (véase figura 4), los consultados en su mayoría manifiestan estar *Muy De Acuerdo* con la formación integral recibida (78%), con las competencias profesionales desarrolladas (90%), con la preparación para el mundo laboral (77%), con haber recibido una formación de calidad (89%) y con la disposición de regresar a la universidad para realizar estudios superiores o de formación continua (71%). El resto de las valoraciones se ubican en la escala *De Acuerdo* con la formación.

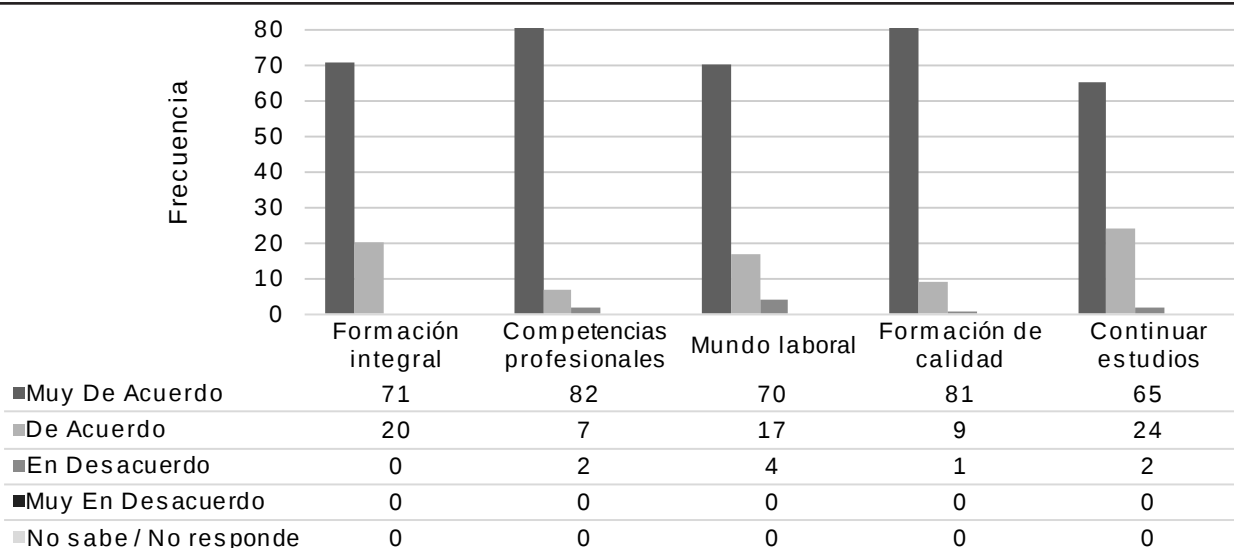


Figura 4. Satisfacción global de los estudiantes del CIIE sobre el Programa de formación.

▪ Sobre desempeño

Los estudiantes del CIIE que completaron sus estudios de bachillerato durante 2017 tuvieron un desempeño aceptable con un índice global de 87%. Se observan diferencias significativas entre los bachilleratos de la jornada vespertina con la jornada matutina, pudiéndose establecer que la media más alta es la que corresponde a los bachilleratos de la jornada vespertina (ver tabla 1). Se establece que el mejor rendimiento académico es el de los graduados del Bachillerato Técnico en Contaduría y Finanzas con un índice global de 92% (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2017).

Tabla 1.

Rendimiento académico alumnos de bachillerato CIIE 2017

Modalidad	Estadísticas	
	Media	Desviación Típica
BTP en Contaduría u Finanzas	92.20	4.58
BCH	86.51	3.67
BTP en Electricidad	83.53	5.19

Nota: En la distribución por modalidad, se establece que BTP corresponde a Bachillerato Técnico Profesional y BCH con Bachillerato en Ciencias y Humanidades. Adaptado de "Datos académicos estudiantes de último año de Bachillerato CIIE", por Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2017, Tegucigalpa: Departamento de Sistemas de Información.

El desempeño global de los estudiantes puede ser observado en la tabla 1, donde el mínimo índice de graduación para la generación 2017 es de 73.7% mientras que el máximo de promoción es 98.8%. La figura 5 presenta el comportamiento de los 91 estudiantes participantes del estudio.

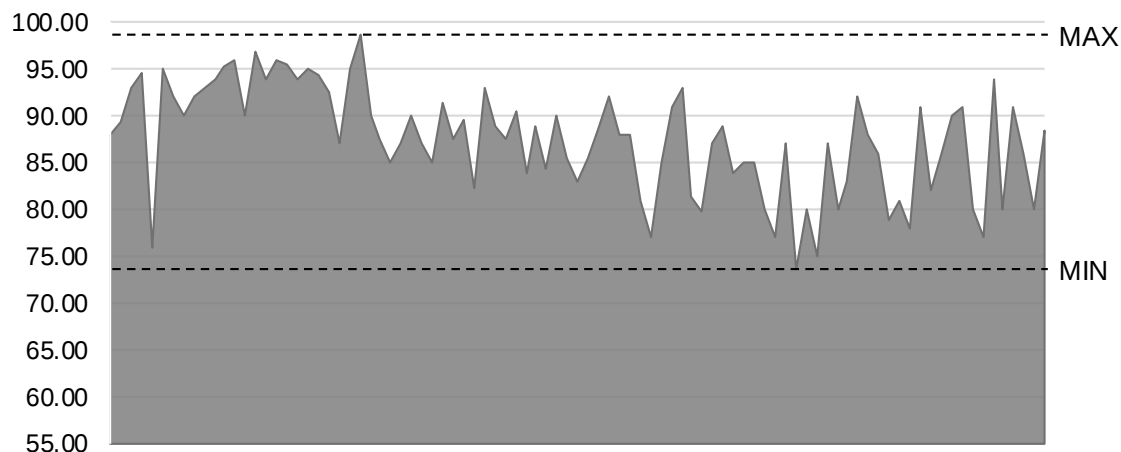


Figura 5. Índice académico de graduación de los estudiantes del CIIE para la generación 2017. Adaptado de Datos académicos estudiantes de último año de Bachillerato CIIE”, por Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2017, Tegucigalpa: Departamento de Sistemas de Información.

La figura 6 detalla los índices de graduación de los estudiantes del bachillerato Técnico Profesional en Electricidad. Cabe destacar que, como se observa en la tabla 1, los índices de graduación de los estudiantes del BTP en electricidad son más bajos y con una desviación estándar mayor, lo que debe representar una preocupación para las autoridades del CIIE dado que estos estudiantes provienen, en su mayoría, de una cohorte que inició en prebásica, es decir, toda su formación ha tenido lugar en el mismo centro educativo.

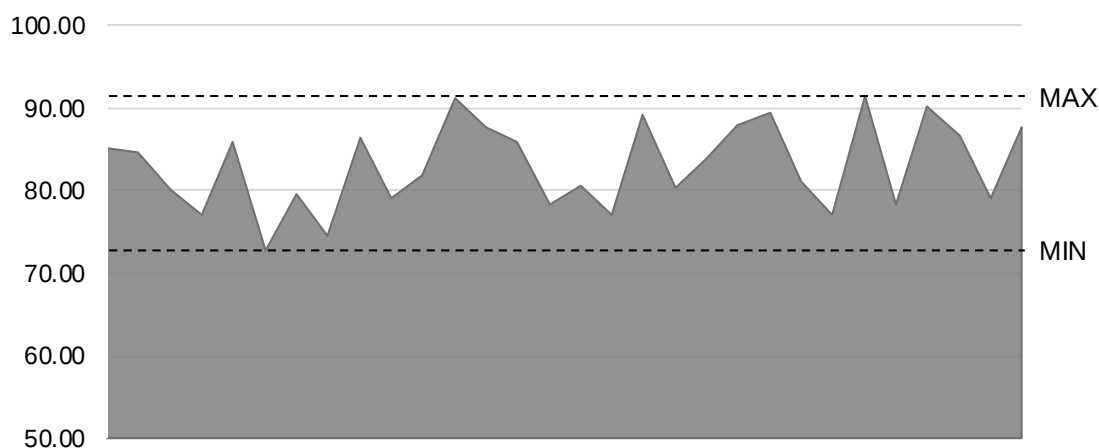


Figura 6. Rendimiento académico de los estudiantes graduados del Bachillerato Técnico Profesional en Electricidad durante el año 2017. Adaptado de datos académicos estudiantes de último año de Bachillerato CIIE”, por Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2017, Tegucigalpa: Departamento de Sistemas de Información.

De los resultados anteriormente presentados, se puede concluir que es necesario desarrollar estudios sobre factores asociados al desempeño académico de los estudiantes que han estado en procesos de 13 años como alumnos del CIIE en la jornada matutina y tienen un rendimiento menor que aquellos que ingresaron a la institución en séptimo o décimo grado y que desarrollan estudios en la jornada vespertina.

▪ *Desempeño en las pruebas de ingreso a la universidad*

Cuatro estudiantes de último año de bachillerato del CIIE se inscribieron para la prueba de admisión en la UPNFM; de ellos, solo dos se sometieron a la misma y ambos fueron admitidos (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2018). Es de hacer notar que de los cuatro aspirantes iniciales tres de ellos también participaron de la prueba de admisión en la UNAH.

La prueba de admisión de la UNAH en el año 2017 fue realizada por 95 personas que acreditaron haber desarrollado sus estudios de educación media en el CIIE. Al revisar la base de datos de matrícula para último año de bachillerato del año 2017, se determinó que 83 aspirantes estaban inscritos como estudiantes en dicho centro. Es decir, del total de estudiantes matriculados en los programas de bachilleratos del CIIE, el 91.3% de ellos se inscribieron para la PAA. Por tanto, para efectos de este estudio, se considerará como la población objeto de estudio los 83 egresados del CIIE del año 2017.

La nota de aprobación de la Prueba de Aptitud Académica de la UNAH depende de los puntajes definidos por cada una de las carreras y en muchos de los casos, implica otros requisitos o pruebas adicionales. De forma general se establece que la prueba tiene un puntaje máximo de 1600 puntos. La carrera que exige la puntuación más baja de ingreso, requiere de 700 puntos.

Tabla 2

Resultados de la prueba de Aptitud Académica para graduados CIIE

Prueba	Estadísticas			
	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
PAA Total	1138	142.93	879	1463
Razonamiento Verbal	555	81.02	383	738
Razonamiento Matemático	583	86.24	374	785

Nota: La PAA es el mecanismo de admisión aplicado por la UNAH. Se presentan los resultados de los estudiantes de los tres programas de Bachillerato. Adaptado de “Resultados Admisión UNAH- Aspirantes CIIE 2017” por Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2018, Departamento de Informática Educativa, Sistema de Admisión.

La tabla 2 presenta los resultados obtenidos por los estudiantes de último año de bachillerato del CIIE en el 2017 en la PAA. Todos los egresados del CIIE fueron admitidos; por tanto, el 100% de los aspirantes provenientes del Centro de Investigación e Innovación Educativas cumplieron con el criterio de calificación para el ingreso definido a las carreras seleccionadas de la UNAH.

▪ *Correlación desempeño en Educación Media versus PAA*

Se determinó la correlación entre el desempeño obtenido en la PAA de la UNAH y el índice académico durante el último año de estudios (2017) en el CIIE. De la figura 7 se puede concluir que para un mismo valor de desempeño en la Prueba de Aptitud Académica de la UNAH existen diferentes posibles valores en el rendimiento durante el último año de estudios en el CIIE. Se trata de una correlación positiva pero no perfecta. El coeficiente de correlación de Pearson es de 0.1678, por lo que se cons e una correlación positiva muy baja.

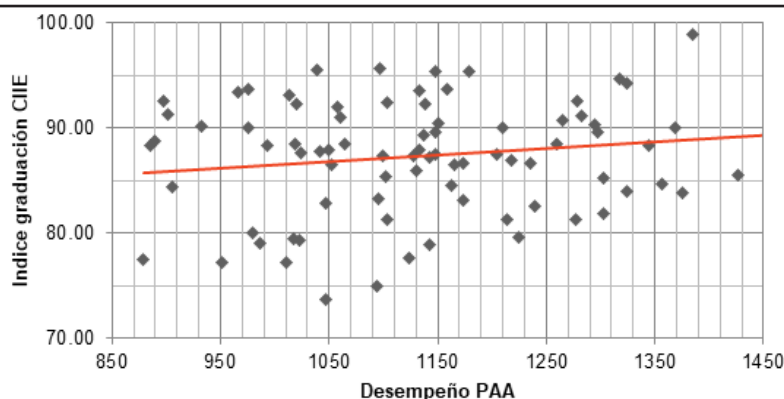
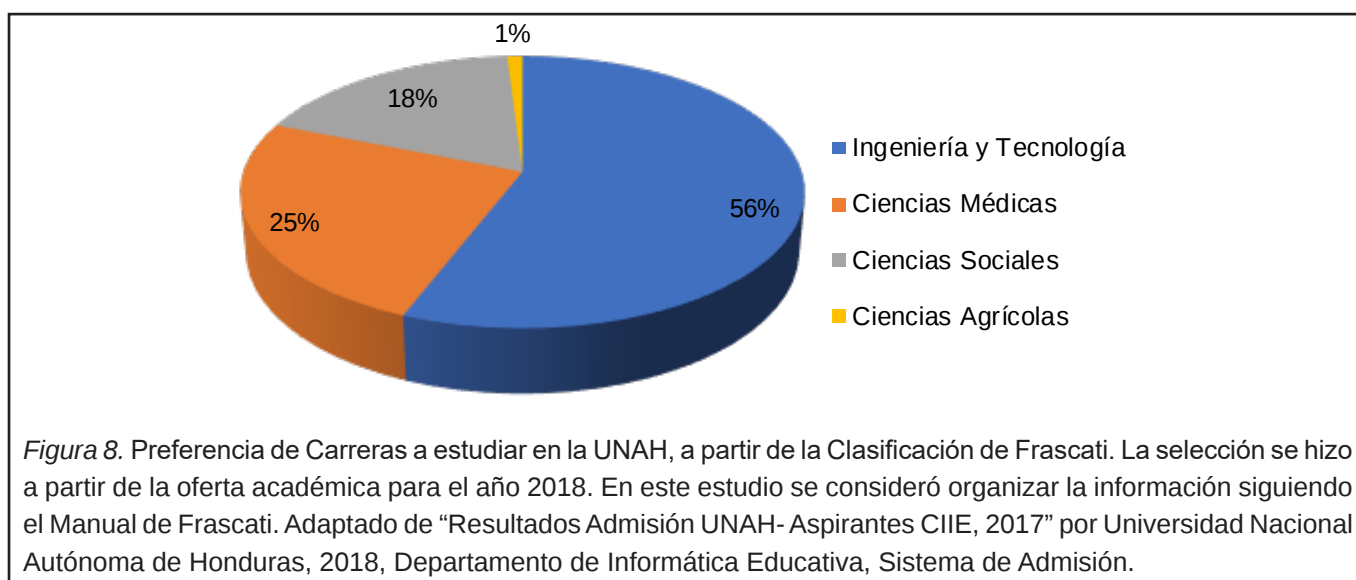


Figura 7. Correlación entre el desempeño en la Prueba de Aptitud Académica de la UNAH y el índice académico en el último año de estudios de Bachillerato en el CIIE. Adaptado de “Datos académicos estudiantes de último año de Bachillerato, CIIE” por Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2017). Tegucigalpa: Departamento de Sistemas de Información.

▪ *Carrera seleccionada para estudios universitarios*

La selección de la carrera para continuar estudios de educación superior fue organizada por el equipo de investigación tomando como referencia la clasificación del manual de Frascati para identificar las áreas de estudio. Por tanto, este dato no formaba parte de la información proveniente de la base de datos del Departamento de Informática del Sistema de Admisiones de la UNAH. Como se puede observar en la figura 8 las principales áreas de conocimiento seleccionadas por los egresados del bachillerato del CIIE en el año 2017 fueron 56% para carreras del área de Ingeniería y Tecnología, 25% para las Ciencias Médicas, 18% para las Ciencias Sociales y 1% para las Ciencias Agrícolas.



En lo que respecta a la distribución por carreras, se determinó que en el área de Ingeniería y Tecnología las carreras con mayor demanda son Ingeniería Eléctrica Industrial (28.2%) e Ingeniería en Sistemas (23.9%). Al contrastar los datos de inscripción en la PAA con los programas del bachillerato del CIIE, fue posible identificar que los estudiantes del BTP en Electricidad representan el 70% de los que seleccionaron estudios en la carrera de Ingeniería Eléctrica Industrial, mientras que el 55% de los que seleccionaron Ingeniería en Sistemas son estudiantes del BCH. Para las carreras del área de Ciencias Médicas se pudo establecer que el 85.7% se inscribieron

para cursar estudios de Medicina. De estos, el 54.5% corresponden al BCH mientras que el 38.1% al BTP en Contaduría y Finanzas. Para el área de Ciencias Sociales se identifica que la carrera de Economía es la que posee mayor porcentaje de aspirantes, con un 40 por ciento del total de interesados en dicha área. Es importante indicar que, de los estudiantes matriculados en el BTP en Contaduría y Finanzas el 40% seleccionó el área de las Ciencias Sociales en carreras afines tales como Economía (40%), Contaduría Pública y Finanzas (30%), Administración de Empresas (10%), Administración de Banca y Finanzas (10%), Comercio Internacional (10%).

Conclusiones

La Dirección de Extensión, mediante el Programa de Seguimiento a Graduados, señala como la más importante conclusión del estudio que la ficha de egresados que se aplica previo al proceso de graduación es una fuente de información que puede apoyar el proceso de toma de decisiones académicas. Es decir, se ha demostrado que la ficha no es únicamente un requisito para completar el proceso de graduación, sino que debe ser un mecanismo para la retroalimentación de las acciones académicas y de oferta formativa de la UPNFM en general, y del CIIE en particular.

La ficha como instrumento para la recolección de datos debe complementarse con otras fuentes de información; en este caso particular, se revisó también la información sobre rendimiento académico de los estudiantes en su último año de estudios en el CIIE y los resultados de su desempeño en la prueba de ingreso a la universidad, específicamente la PAA de la UNAH. Los aspirantes a ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán fueron solamente cuatro. Esta situación lleva a concluir que el Centro de Investigación e Innovación Educativas no es un semillero para aspirantes a ingresar a la carrera docente en la institución.

Para los egresados del CIIE las tres áreas con mayor demanda para estudios superiores son: Ingeniería y Tecnología, Ciencias Médicas y Ciencias Sociales. A nivel de carreras, se identificó que Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Sistemas y Medicina son las más solicitadas para ingresar a la UNAH. En ninguno de los casos los participantes en el estudio seleccionaron la carrera de Pedagogía para estudios superiores, lo que confirma lo enunciado anteriormente.

De los resultados obtenidos se concluye que es necesario revisar la oferta formativa actual de los BTP del CIIE, debido a que la mayoría de los estudiantes que se gradúan de dicho centro educativo no se están incorporando al mundo laboral, sino que realizarán estudios universitarios.

El desempeño académico de los estudiantes de último año de bachillerato del CIIE puede considerarse como *Muy Bueno*. Sin embargo, se requiere de estudios adicionales de los factores asociados al desempeño para determinar la razón por la cual aquellos estudiantes que vienen de un proceso de formación desde prebásica, en la jornada matutina dentro de la misma institución, tienen un desempeño más bajo que aquellos que ingresaron en séptimo o décimo grado en la jornada vespertina.

El estudio que se realizó permite identificar una valoración de *Muy de acuerdo* en lo que respecta a su satisfacción con la docencia, las competencias adquiridas, la formación recibida, y el programa de formación. A pesar de las excelentes valoraciones, el equipo de investigación considera que los resultados deben ser contrastados con otras medidas estadísticas o estudios complementarios debido a que, por el comportamiento de las respuestas, se puede inferir sesgo.

De los resultados obtenidos es posible establecer que el desempeño de los egresados del CIIE en 2017 en sus estudios de bachillerato es *Muy Bueno*, con una media de 87% y una desviación estándar de 5.58 y una calificación *Aceptable* en la prueba de ingreso a la UNAH. Las calificaciones obtenidas en la PAA indican que todos los aspirantes fueron admitidos obteniendo una media superior de 1138 con una desviación estándar de 142.9. Es de hacer notar que la calificación mínima establecida para el ingreso es de 700 puntos.

De los datos anteriores, se puede concluir que el objetivo general del estudio: *Establecer el nivel de satisfacción y desempeño de los egresados del 2017 del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) que se incorporaran a procesos de formación en el Nivel de Educación Superior*, se ha logrado alcanzar.

Recomendaciones

Los estudios de seguimiento a graduados deben desarrollarse de forma periódica dentro de la UPNFM. Particularmente, la ficha de egresado debe convertirse en un mecanismo para la recolección de información que favorezca la toma de decisiones sobre la propuesta formativa y no solamente ser otro de los requisitos de graduación. La información proveniente de la ficha debe contrastarse con otra información disponible sobre graduados.

La oferta formativa de los bachilleratos en el CIIE debe revisarse y ajustarse para ser pertinente con la demanda de formación a nivel superior que están teniendo los graduados. Esta decisión debe incluir consideraciones respecto a otros factores asociados como el tiempo que duran los programas actualmente ofertados, el tipo de actividad que desarrollan los graduados al finalizar sus estudios de educación media y las condiciones económicas, entre otros. Esta recomendación se hace debido a que los graduados del BTP están optando por carreras del área de Ingeniería y Tecnología y carreras de Ciencias Médicas, con lo que su desempeño sería más eficiente en los BCH que tienen duración de dos años y un currículo orientado a fortalecer los conocimientos para ingresar a estas áreas de estudio. Adicionalmente, la mayoría de los consultados manifestó que continuará estudios superiores y que no ingresará al mercado laboral; por tanto, la revisión de la pertinencia y eficiencia ofertada por los BTP debe ser coherente con la inversión del estado ya que se está desarrollando un año más de formación técnica. Adicionalmente, se recomienda considerar y proponer programas de bachilleratos que correspondan con la misión de investigación e innovación educativas en procesos de formación docente para el nivel medio que declara el CIIE.

Se sugiere el desarrollo de estudios sobre los factores asociados al desempeño de estudiantes, que están en proceso dentro del CIIE en los 12 a 13 años de estudio (desde prebásica), para establecer las condiciones internas, externas, curriculares u otras que permitan conocer las razones que determinan un desempeño más bajo, en comparación con aquellos que no han sido formados exclusivamente con el modelo del Centro de Investigación e Innovación Educativas de la UPNFM.

La preparación para la prueba de ingreso a la universidad o pruebas de salida de la Secretaría

de Educación, no debe ser por períodos de dos a seis meses durante el último año del bachillerato, se recomienda atender al currículo desde el momento en que los estudiantes son admitidos dentro del CIIE para asegurar la implementación de mayores innovaciones en los modelos de formación asumidos.

En el Programa de Seguimiento a Graduados, las investigaciones sobre graduados deben incluir, entre otros procesos: la ficha de egresados, estudios sobre satisfacción, trayectoria y desempeño académico y laboral, así como las consultas a los empleadores sobre las competencias de los graduados.

Referencias

- Chan, L., Hui, L., Lo, H., Tse, S., Tso, G., & Wu, M. (2003). Consumer satisfaction index: new practice and findings. *European Journal of Marketing*, 37(5/6), 872-909.
- Fersán, M. (2003). *Esquema básico para estudios de egresados: Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Gutiérrez, A., y Jiménez, A. (2018). *Posturas sobre la Calidad educativa en Educación Superior*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327989552_Posturas_sobre_la_calidad_educativa_en_Educacion_Superior.
- Güity, S., Suazo, D., Deras, M., y Carías, C. (2014). *Trayectorias Estudiantiles de los graduados del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CIIE), 2005-2009*. Tegucigalpa: FAI-UPNFM.
- Martínez, J. (2010). La Construcción de Indicadores y Evaluación de la Calidad en Centros Educativos. Seis experiencias en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8(5) pp. 133-15.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. París: CERI-OECD

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Frascati Manual 2015. Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. París: OECD Publishing.
- Red GRADUA2 - Asociación Columbus. (2006). *Manual de instrumentos y recomendaciones sobre seguimiento a egresados*. Monterrey: Grupo Noriega Editores -Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/altro/red_gradua2.pdf.
- Secretaría de Educación de Honduras. (2012). *Reglamento General para la Administración de las carreras de Bachillerato Técnico Profesional*. (32966), págs. A6-A13.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2018). *Prueba de Aptitud Académica*. Obtenido de <http://www.admisiones.unah.edu.hn/SistemadeAdmision/QueeslaPAA.aspx>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2018). *Resultados Admisión UNAH- Aspirantes CIIE 2017*. Tegucigalpa: Departamento de Informática Educativa, Sistema de Admisión.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2015). *Test Vocacional de Acceso a la Formación Docente, 2015*. Tegucigalpa: UPNFM.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2017). *Datos académicos estudiantes de último año de Bachillerato CIIE*. Tegucigalpa: Departamento de Sistemas de Información.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2017). *Plan de Gobierno 2017-2020*. Tegucigalpa: UPNFM.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2018). *Aspirantes a ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán para el año 2018*. Tegucigalpa: Unidad de Admisiones.
- Zemelman, H. (2011). *Consideraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI Editores – CREFAL.

El laberinto de la equidad de la educación en Centroamérica

The maze of equity in education in Central America

Bienvenido Argueta Hernández ¹

Resumen

Desde la modernidad, la educación ha tenido un papel fundamental para construir tanto las democracias liberales como el desarrollo, con base en los principios de libertad y equidad. Sin embargo, los niveles de pobreza en la región centroamericana, particularmente en el triángulo norte, aunados a una baja cobertura y calidad de la educación que refuerza las desigualdades sociales, culturales y económicas, hacen imposible el bienestar y prosperidad de sus poblaciones. El presente artículo aborda los distintos enfoques de equidad que se discuten alrededor del mundo y en la región latinoamericana. Asimismo, se describe la precaria situación actual de la educación centroamericana que afecta a más de la mitad de la población que vive en situación de pobreza. Se muestra, además, la irracionalidad de una realidad que no solo expande las brechas entre ricos y pobres, sino que aumenta el número de familias viviendo en condiciones inhumanas y sin oportunidades de educación, condenando la construcción de una auténtica democracia y el desarrollo sostenible a su fracaso.

Palabras clave: cobertura educativa, calidad de la educación, equidad, igualdad, diferencias étnicas y culturales

¹Universidad de San Carlos de Guatemala. ORCID 0000-0001-7121-2009. bienvenidoargueta@gmail.com

Recibido 14 de marzo de 2019 / Aceptado 02 de mayo de 2019

Abstract

Since modernity, education has played a fundamental role in building both liberal democracies and development, based on the principles of freedom and equity. However, the levels of poverty in the Central American region, particularly in the northern triangle, combined with low coverage and quality of education reinforce social, cultural and economic inequalities, and make impossible the people's well-being and prosperity. This article addresses different approaches of equity which are discussed around the world and in the Latin American region. It also describes the precarious current situation of Central American education that affects more than half of the population living in poverty. It also shows the irrationality of a reality that not only widens the gaps between rich and poor, but also increases the number of families living in inhuman conditions and without educational opportunities, condemning the construction of an authentic democracy and sustainable development to their failure.

Keywords: educational coverage, quality of education, equity, equality, ethnic and cultural differences

Introducción

Los sistemas educativos desde la revolución francesa han sido constituidos con la finalidad de cumplir con tres funciones básicas a saber: a) La construcción de la cohesión social sobre la vía de la formación ciudadana en la lógica de la institucionalidad de los Estados Nacionales; b) La preparación de la fuerza laboral en el contexto del desarrollo económico y; c) La generación del conjunto de valores morales y éticos que regirán las dinámicas de la vida privada de las personas.

El supuesto sobre el que descansan los sistemas educativos ha sido que permiten fortalecer el orden social y los regímenes jurídicos que legitiman la vida en colectividad, haciendo particular énfasis en que éstos refuerzan los contratos sociales, en el entendido que la educación amplía los ámbitos de libertad de los individuos y disminuye las desigualdades sociales, que constituyen

los principios básicos de las sociedades democráticas modernas.²

Discusión Teórica

Durante el siglo XXI se observa que los sistemas políticos han priorizado las libertades individuales en el contexto de las economías de mercado y las dinámicas de globalización. Sin embargo, esto ha ampliado las brechas y diferencias sociales a tal punto que uno de los debates fundamentales consiste en la justicia social y la equidad, puesto que los principios sobre los cuales se edifica la organización de las sociedades muestran un desbalance y que las diferencias sociales representan una amenaza a las democracias. De hecho, los supuestos de la sociedad se crean entre iguales en términos jurídicos y los niveles de participación política se han quebrado constantemente, poniendo de manifiesto las desventajas de grandes grupos frente a aquellas minorías que extienden su poder sobre la base del sostenimiento de desigualdades socioeconómicas.

Entre los cambios observados a finales del siglo XX y que se enfatizaron a principios del siglo XXI se encuentra la disminución del peso de los sindicatos y de la clase trabajadora, responsables de las luchas en la búsqueda de generar políticas públicas que garantizaran una mayor justicia social. Sin embargo, por el énfasis en la economía global y la eliminación de las sociedades que garantizaban el empleo, los sindicatos se han convertido en un conjunto de esfuerzos envilecidos con tal de procurarse la sostenibilidad del empleo personal. Esto hace que en la actualidad la organización sindical se muestre muy alejada de las luchas del siglo XX que abordaron aspectos fundamentales como por ejemplo la reducción de las jornadas laborales, empleos fijos, seguridad social, y otros ámbitos ahora desvanecidos.

La educación no ha quedado ajena a esta dinámica pues se observa que no solo se mantienen las jerarquías y las divisiones tradicionales en las sociedades, sino también que se amplían las brechas en términos del número de años de estudios alcanzados, la elección de carreras según género y clase social, los tipos públicos o privados e incluso los ámbitos geográficos que se establecen según los estratos socioeconómicos. Estas diferencias afectan directamente el rendimiento

²Véase: Dubet, François & Martuccelli, Danilo. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada, España.

académico, las áreas de empleo a las cuales se puede optar y las posiciones sociales a las que se logra acceder. En otras palabras, la educación ha ingresado al ámbito de una economía de mercado que, lejos de garantizar la cohesión social, genera condiciones diferenciales que enfatizan en la desigualdad y la limitación del propio ejercicio de la libertad.

En el caso de los países con menores condiciones de desarrollo económico y con niveles de desigualdad social más altos, se observan dinámicas de migración hacia los países desarrollados de Europa y particularmente a Estados Unidos. Esta situación nos obliga a repensar las condiciones de justicia social y de equidad. Por ello, cuando se plantean los problemas de equidad en educación se están abordando inevitablemente las cuestiones relativas a la justicia social, a los arreglos de la democracia y a los sistemas que garantizan el ejercicio de los derechos políticos, sociales y económicos.

El ideal de equidad en la educación exige el planteamiento de un problema más profundo que consiste en evaluar si los supuestos y principios básicos, sobre los cuales deben organizarse las instituciones sociales y construirse las democracias, efectivamente se cumplen o son solo ficciones que lejos de ser positivas en realidad únicamente representan un discurso vacío y un engaño para las sociedades. Más aún, debe hacerse una profunda evaluación de las nociones fundamentales que idealmente protegen las esferas pública y privada como lo son la libertad y la igualdad.

La equidad en la educación, sin embargo, está entretejida en el ámbito de las ideas y la teoría, así como en la práctica de las políticas educativas y de cómo efectivamente nuestros sistemas educativos generan condiciones favorables para el fortalecimiento de las democracias o por el contrario, reafirman sistemas perversos sustentados en los privilegios que refuerzan las diferencias socioeconómicas, jerarquizando y discriminando a grupos sociales por su pertenencia étnica, condiciones de género o grupo etario.

A nivel de la reflexión teórica observamos que una de las posiciones que mayor incidencia han tenido es la de John Rawls, que en su libro “La Justicia” indica que uno de los problemas centrales en la constitución de las sociedades es la aceptación del principio de igualdad cuando

en realidad éste no es el caso. Por ello, él propone dos principios básicos en la estructuración de una sociedad regida por un sistema de derechos y deberes sobre la base de la regulada distribución de las ventajas económicas y sociales. Los principios descritos por Rawls son los siguientes:

1. Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás.
2. Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos.³

Esta posición, si bien es cierta busca la justicia social basada en la equidad, enfatiza en que no existe una relación de autoridad entre los individuos libres, no obstante son capaces de realizar actividades y proyectos conjuntos en los cuales se definen reglas claras y cuáles serán los beneficios y cargas asignadas a cada uno de ellos. Las relaciones no son forzadas y se pretende que todo mundo quede en paz. En este sentido, lo que se acepta es un principio utilitarista y pragmatista en el cual se incorporan principios que definen acciones inaceptables tales como la esclavitud u otros actos que atentan en contra de la libertad de cualquier persona.

Frente a esta posición observamos las reacciones de pensadores como Robert Nozick, quien establece que no tiene sentido hablar de justicia social puesto que el solo hecho de referirse a la distribución más justa de los recursos por la vía de los impuestos, es someter a un régimen innecesario a quienes supuestamente lo producen y que para él son los grandes empresarios.⁴ Pero aun así, para John Rawls el problema básico es que si no existen estos regímenes de estructura social con mejores ventajas económicas para todos, no solo se atenta en contra de las condiciones de igualdad, sino particularmente contra el sistema mismo de las libertades. No obstante, esta posición ahistórica ha sido criticada por Jürgen Habermas y la escuela de Frankfurt. Para ellos, Rawls ha perdido la dimensión desde el siglo XVII hasta el siglo XX, con lo cual los sujetos no son conscientes de las luchas por la justicia social ni conocen cuáles son las condiciones efectivas

³Rawls, John. (2002). Teoría de la Justicia. Fondo de Cultura Económica, México, páginas 67 y 68.

⁴Véase: Nozick, Robert. (1991). Anarquía, estado y utopía. Fondo de Cultura Económica, España.

por las que argumentan y accionan para generar ámbitos de igualdad frente a la ley, mejorar el bienestar y operar en el marco democrático de derecho. Desde esta perspectiva, la sociedad debe arreglarse en función de un orden institucional que garantice que todo ciudadano pueda tener la oportunidad de tematizar los problemas de su ámbito privado elevándolos a la esfera pública, someterlos a un debate y un proceso en el cual las instituciones del Estado puedan reconocerlas como válidas o no y que se constituyan en proyectos conjuntos que beneficien a la sociedad.⁵

En este mismo sentido, observamos que Rainer Forst nos remite a una crítica de los enfoques liberales de Rawls y comunitarios de Charles Taylor, dado que carecen de una fundamentación de la justicia sobre la vía moral.⁶ Para él estos planteamientos son insuficientes y a la larga permiten la discriminación y las manifestaciones xenofóbicas en los sistemas políticos. Esto vuelve a generar sistemas que desafortunadamente fortalecen esquemas de injusticia social. En este mismo sentido, Axel Honneth y Nancy Fraser en su obra “Redistribución y reconocimiento”, abordan problemas que difieren de los ámbitos tradicionales de la justicia social y la equidad vistas exclusivamente desde el punto de las reivindicaciones redistributivas, que pretenden una distribución más justa de los recursos y de las riquezas.⁷ Para ellos, el problema también es de reconocimiento de las identidades y diferencias provenientes de las relaciones étnicas y de género. Los autores enfatizan en que la desaparición del comunismo, así como la ideología del libre mercado y el ascenso del clamor por las identidades develan que, de manera preferencial, solo se atendieron las luchas por las reivindicaciones sociales de redistribución económica igualitaria. Los movimientos que buscaban la justicia social y la equidad solo se referían al ámbito de las luchas relegadas a la clase obrera. Pero ahora observamos una lucha diferenciada por el reconocimiento de las identidades étnicas y de género.

Para Honneth esto es factible siempre y cuando las luchas garanticen una relación simétrica entre los distintos grupos que buscan la justicia social. Esto solo es posible cuando se forman actitudes en los sistemas educacionales y en las prácticas culturales del día a día en términos

⁵Véase: Habermas, Jürgen. (1998). Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Editorial Trotta, Madrid, España.

⁶Cfr.: Forst, Rainer. (2001). Contexts of justice: political philosophy beyond liberalism and communitarianism. University of California Press, CA, USA.

⁷Véase: Honneth, Axel & Fraser, Nancy. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Ediciones Morata, Madrid, España.

de los principios de una sociedad justa y democrática. La fundación de un sistema de derechos que garantiza la libertad sólo puede ser cuando se pone en marcha una forma ética de vida en la sociedad y cuyos integrantes la ponen en práctica.

Sin embargo, Nancy Fraser asegura que existe un agotamiento de las energías utópicas que provienen de los grupos de izquierda y que hoy por hoy los horizontes de la sociedad no tienden a construir contextos pluralizados de valor. La sociedad no puede concebirse, por tanto, como un todo cultural homogéneo donde las reivindicaciones políticas pueden juzgarse en un solo horizonte de valor. De esta cuenta no es posible un sistema exclusivo que justifique normativamente cualquier acción. En este sentido, cualquier esfuerzo por garantizar la justicia social y la equidad demanda de una perspectiva múltiple y plural de la sociedad.

En el caso de América Latina y las aplicaciones al mundo de la educación los temas de equidad son abordados por autores tales como Juan Carlos Tedesco en su obra “Educación y justicia social en América Latina” y Néstor López, Silvina Corbetta, Cora Steinberg y Emilio Tenti Fanfani en “Políticas de equidad educativa en México, análisis y propuestas”.⁸ En ambos casos se refieren al planteamiento hecho por François Dubet, quien observa dos posiciones para poder repensar la justicia social haciendo crítica de ella y proponiendo algunas líneas de acción.⁹

Para Dubet existe la igualdad de posiciones y lugares y la igualdad de oportunidades. La igualdad de posiciones se refiere a la búsqueda de la reducción de los efectos colaterales que conlleva el capitalismo moderno. Se busca disminuir las tensiones entre las igualdades formales y las desigualdades reales. De esta manera se justifica la noción de los derechos sociales y la protección cuya expresión son las políticas de salud, la jubilación, la vivienda y la educación para todos, entre otros.

En términos concretos la educación configura no sólo el sistema cultural y de valores común para todos, sino también prefigura el idioma nacional. Se enfatiza en la escuela de formación básica

⁸Véase: Tedesco, Carlos. (2012). Educación y justicia social en América Latina. Fondo de Cultura Económica, Madrid, España; López, Néstor et., al. (2008). Políticas de equidad educativa en México, análisis y propuestas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –UNESCO-. Consejo Nacional de Fomento Educativo, México.

⁹Cfr.: Dubet, François. (2011). Repensar la justicia social. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, Argentina.

en el entendido que se garantiza la uniformidad de la enseñanza y el establecimiento de los conocimientos mínimos, aunque no se trastoca la estructura social y la jerarquía de los grupos. Así, los hijos de las clases más favorecidas se reservan educación en las mejores instituciones privadas a todo nivel e incluso en las universidades.

Frente a este tipo de igualdad se contraponen lo que Dubet señala como igualdad de oportunidades. Desde este enfoque no se cuestionan las desigualdades sociales, puesto que estas son justas siempre y cuando se den en la base de la defensa de la meritocracia. En otras palabras, se defienden los talentos y las necesidades individuales en el marco del sistema económico de mercado. La meritocracia favorece las condiciones de competencia escolar y se afianza en que las jerarquías escolares son justas y necesarias. La competencia de las familias, por tanto, consiste en ahondar en las brechas con el fin de asegurar las mejores oportunidades para sus hijos. Por ello, los padres luchan por un espacio sea en centros educativos privados donde su capacidad adquisitiva puede pagar o en instituciones públicas que gocen de la mayor reputación. Sin embargo, Dubet considera que en estos momentos para garantizar la democracia es mejor focalizarse en la igualdad de posiciones frente a una meritocracia.

Las dudas que surgen ante la problemática de la equidad y de la justicia social en los diversos países del mundo y su requerimiento para los sistemas educativos son las siguientes: ¿Cuál es la situación de las desigualdades e inequidades en Centroamérica? y ¿Hasta qué punto los desarrollos teóricos recientes sobre la equidad y sus aplicaciones prácticas en el campo de la educación son pertinentes y viables en los países de la región centroamericana?

Para responder a dichas preguntas podemos observar que se estimaba que en el año 2015 el total de la población centroamericana ascendía a 43 millones de habitantes, de los cuales la mayoría se encontraba entre los 0 a 29 años. Sin embargo, en países como Guatemala, Honduras y Nicaragua, la población mayoritaria se concentraba entre los 0 y los 14 años. Los casos de El Salvador y Costa Rica marcan claramente una tendencia hacia la transición demográfica, pues la mayoría de la población se encuentra entre los 30 y más años.¹⁰ Esto significa que en los primeros países

¹⁰Fuentes: Guatemala, Estimaciones y proyecciones de población para el período 1950-2050, INE; El Salvador, Estimaciones y proyecciones de población 1950-2050, DIGESTYC Rev. 2010; Honduras, Boletín demográfico América Latina y el Caribe, CEPAL 2004; Nicaragua, Estimaciones y proyecciones de población nacional 1950-2050, INID Rev. 2007; Costa Rica, Estimaciones y proyecciones de población por sexo y edad 1950-2050, INEC 2008.

mencionados se esperaría que en los próximos años se incrementen las necesidades de inversión en el campo de la educación. De hecho, en Nicaragua se prevé que la transición demográfica finalice en el 2040, en Honduras en el 2050 y en Guatemala en el 2060 aproximadamente.¹¹

Los niveles de pobreza realmente son preocupantes, salvo el caso de Costa Rica y Panamá, donde la pobreza total asciende al 22% y 26% correspondientemente. Nicaragua y El Salvador presentan un nivel de pobreza general estimado del 30%. En el caso de Guatemala y Honduras la población pobre alcanza niveles que abarcan el 60% y el 70% de población. En Guatemala la extrema pobreza o indigencia llega al 23% y en Honduras al 44%.¹²

Las dinámicas de población en condiciones de pobreza afectan obviamente los sistemas educativos, los cuales además de ser inequitativos con relación a la calidad de la educación, de entrada obstaculizan el acceso y la permanencia de niños y jóvenes que viven en estas condiciones. De hecho, las tasas netas de cobertura del nivel preescolar alcanzan el 75% en Costa Rica y 63% en Panamá. En El Salvador y Nicaragua oscilan entre el 59% y 55% correspondientemente. En Guatemala menos de la mitad tienen acceso a la preprimaria y solo 47 de cada cien asisten a la escuela primaria. En Honduras la situación es más dramática puesto que 70% no tienen acceso a la primaria. Para un grueso número de niños centroamericanos este panorama plantea iniciar una formación con desventajas pues no contarán con aquellos prerrequisitos y capacidades que se adquieren mediante la educación más temprana. Las tasas netas en la primaria desafortunadamente han ido decreciendo o se han detenido en todos los países. En el año 2000 Belice, Costa Rica y Panamá superaban el 95% de niños que tenían acceso a dicho nivel educativo. Sin embargo, en el 2014 han disminuido aproximadamente 2 puntos porcentuales. El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua superaban el 80%. No obstante, en la actualidad, tanto Honduras como Guatemala, redujeron su cobertura neta por debajo del 80%.

En el caso de las tasas netas de cobertura de la secundaria alta y baja observamos la misma dinámica pues Belice, Costa Rica y Panamá tienen las más elevadas y el resto de países centroamericanos

¹¹Rayo, Danilo. (2015). Panorama demográfico, en V Informe Estado de la Región. Programa del Estado de la Nación, Costa Rica.

¹²Cfr.: Sociómetro-BID, pobreza total en ALC estimadas con líneas de pobreza nacionales (% de la población), disponible en: <https://is.gd/oNWRAC>

no superan el 50% para la secundaria baja y el 25% para la secundaria alta, situación que obviamente guarda relación con los estratos socioeconómicos. Sobre la base de la Encuesta Nacional de Juventud llevada a cabo en Guatemala en 2011 se estableció que entre los jóvenes de 15 a 19 solo un 3% se encontraba en la clase alta, lo que constituía aproximadamente 130 mil jóvenes. El 21% se consideraban pertenecer a los estratos medio alto y medio, siendo aproximadamente 866 mil jóvenes; y el 76% equivalente a 3.2 millones se estimaba concentrado en los estratos medio bajo y bajo, es decir en situación de pobreza. De los jóvenes de los estratos más bajos el 11% no reportaba ningún nivel de escolaridad, el 48% solo estudios del nivel primario, el 10% algún nivel de la secundaria y solo 1% con acceso a la universidad. En contraste, de los jóvenes pertenecientes al estrato económico más alto el 32% tenía acceso a la universidad, el 44% había culminado la secundaria y el 21% el ciclo básico. No se encontró evidencia que jóvenes de los estratos económicos más altos no hubieran asistido a la escuela.¹³

En términos de la capacitación para el trabajo puede apreciarse que durante los últimos dos años casi ninguno de los jóvenes sin nivel de escolaridad fue sujeto de entrenamiento alguno, 5% de jóvenes si tenía el nivel primario, 10% contaba con estudios de ciclo básico, el 31% tenía el nivel superior y si tenía el nivel superior de posgrado el 33%. Esto significa que el estrato socioeconómico y el nivel educativo están íntimamente relacionados a los sistemas educativos vinculados al mercado laboral. En cuanto a establecer la meritocracia como condición de igualdad, se pudo comprobar que el 82% obtuvo el primer empleo gracias a un amigo, a un familiar o a la recomendación de alguien con influencias.

A su vez, en términos de la relación entre equidad, educación y ciudadanía, la preferencia política de aquellos que no tienen ningún nivel de escolaridad por la democracia solo llegó al 24%, si tenía la primaria completa el 31%, con el ciclo básico 37%, diversificado 39%, universidad 55% y si tenía el nivel de posgrado se acercaba a los parámetros europeos con un nivel de preferencia del 86%. Además, se estableció que más de la mitad de jóvenes guatemaltecos querían migrar, la mayoría hacia Estados Unidos, otros hacia Canadá, España u otros países europeos. Esta situación no se distancia del resto de los países de América Central. En términos

¹³Véase: Primera Encuesta Nacional de Juventud en Guatemala ENJU, 2011.



de calidad y equidad podemos observar que en el caso guatemalteco de cada 100 niños que se inscribieron en el primer grado en el año 2011, ya en el 2017 solo quedaba el 87% si se habían inscrito en un colegio privado y 50% si lo hacían en el sector oficial o público. Esta dinámica es aún peor si se consideran variables de carácter étnico y de género pues los estudiantes indígenas no tienen mayor acceso al sector oficial y que aun se observa que, a nivel de inscripción en los niveles primario y secundario, las mujeres siguen siendo sujetas a una lógica machista que nos les permite tener el mismo acceso de los varones.¹⁴

En cuanto a las pruebas nacionales que miden el rendimiento escolar se vuelve más obvio que los factores asociados a los resultados obtenidos en la lectura y las matemáticas son contrarios para aquellos niños que provienen de las familias más pobres, son indígenas y aun peor, que están vinculados al ámbito laboral desde temprana edad. En el caso guatemalteco se calcula que aproximadamente un millón de niños realiza labores en contra de las prescripciones establecidas en la legislación laboral.

Aun así, del 24% de jóvenes que llegan al ciclo diversificado el 84% lo hace en el sector privado, es decir tienen recursos para poder pagar este tipo de educación y han transcurrido 9 años en el sistema educativo; no obstante, los niveles de logro alcanzados son inadmisibles. Solo el 10% de jóvenes alcanzó nivel de logro en la prueba de matemática y 33% en lectura. Sin embargo, esto se vincula a la situación socioeconómica y nivel educativo de la familia. En términos de Pierre Bourdieu el capital cultural obviamente tiene que ver con el lenguaje social y el que se habla en casa. En este sentido, si la madre de un alumno no tiene escolaridad o solo la primaria el nivel insatisfactorio de los alumnos llega hasta el 80% en la lectura, pero si su madre tiene un nivel de posgrado la situación es a la inversa pues aproximadamente el 72% tendrá situación de logro. Cuestión similar a la educación del padre. Además, si la madre no tiene ningún nivel de escolaridad solo el 5% tendrá un nivel de logro aceptable en matemáticas pero si sus padres tienen un posgrado el 50% de los alumnos alcanza un nivel satisfactorio.

En términos de las consecuencias de la situación socioeconómica y de nuestros sistemas educativos

¹⁴Ibíd.

encontramos que de los jóvenes entre 15 y 24 años en los países como Guatemala, Honduras y El Salvador el promedio de quienes ni estudian ni trabajan representa el 25%, lo que significa que tampoco existen sistemas que garanticen una relación entre la política económica, la de empleo y la educativa o de capacitación laboral. Resulta obvio que la mayor parte de jóvenes afectados proviene de las familias más pobres en nuestros países.¹⁵

Consideración Final

La realidad que se muestra nos debe hacer reflexionar en cuanto a las políticas de equidad y la manera misma como accionamos frente a la pobreza. Por una parte, Centroamérica, particularmente el triángulo norte, se caracteriza por alejarse de los parámetros básicos de los países democráticos modernos que buscan la equidad. Las teorías filosóficas, sociales y políticas no explican ni ofrecen marcos normativos para el cumplimiento de los ideales de la constitución de los derechos ciudadanos.

Por otra parte, lo que queda de manifiesto es que nuestros países no solo deben hacer un esfuerzo extraordinario en cuanto a la inversión social, con la excepción de Panamá y Costa Rica, sino que también deben concentrarse en el reconocimiento simétrico de grupos culturales y étnicos que conviven en la región y de las mujeres. Costa Rica ha puesto en marcha políticas de equidad de género. En el caso de Guatemala, a pesar de haber incorporado un Vice ministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, aún se encuentra lejos de lograr una equidad en términos culturales.

Los países de América Central aún deben hacer mayores esfuerzos e invertir más recursos para el reconocimiento de la pluralidad de la oferta educativa y lograr establecer condiciones de calidad, independientemente del grupo económico al que se pertenezca, mejorando las condiciones educativas de las niñas, niños y jóvenes en general. Pero estas políticas también dependerán de las relaciones de los grupos de poder; en este contexto o se trabaja más sobre estas condiciones o se condenará a las nuevas generaciones a una realidad en donde la democracia siga siendo una

¹⁵Véase: Centro de Información y Referencia sobre Centroamérica y el Caribe -CIRCA- (2014) Centroamérica: condición de actividad de los jóvenes de 15 a 24 años.

representación disfuncional en la cual los problemas que discuten con éxito países europeos y de América Latina no son superados efectivamente. La dimensión se hace día a día más inviable y en medio de la desesperación los países invierten cada vez más en los ministerios de seguridad y defensa a costillas de la vida de nuestros jóvenes.

Referencias

- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Forst, R. (2001). *Contexts of justice: political philosophy beyond liberalism and communitarianism*. USA: University of California Press.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. España: Editorial Trotta.
- Honneth, A. & Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* España: Ediciones Morata.
- López, N. et., al. (2008). *Políticas de equidad educativa en México, análisis y propuestas*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Nozick, R. (1991). *Anarquía, estado y utopía*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2002). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rayo, D. (2015). *Panorama demográfico. V Informe Estado de la Región*. Costa Rica: Programa del Estado de la Nación.
- Tedesco, C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Storybook reading strategies to enhance English skills with preschool children in Honduras

Estrategias de lecturas para desarrollar el inglés en los niños de preescolar en Honduras

Milena Máximo ¹

Abstract

Storybook reading is an effective tool in the classroom. It goes beyond a time of enjoyment; it can also be an ideal strategy for working in various areas and contents. It is thinking on this input of storybook reading that preschool teachers must value the practice of reading stories as a productive time in the class. It is important for educators to know the strategies used for reading story books, and applying them appropriately in the classroom, to make it a fun and educational experience for the teacher and the students. This article introduces the use of reading strategies used by the preschool teachers in some bilingual schools in Tegucigalpa. Also, the article shows the results from the observation of these reading activities. The findings of this study show how some teachers in this country use storybooks to teach English.

Keywords: preschool teachers, reading animation strategies, storybooks

Resumen

La lectura de cuentos es una herramienta eficaz en el aula. Significa algo más que tiempo de diversión dado que también puede ser una estrategia ideal para trabajar diversas áreas y contenidos.

¹Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. ORCID 000-0002-5948-7250. mmaximo2212@gmail.com
This article is from the thesis (2016): A study about how teachers use storybooks for the teaching of English in preschool at bilingual schools in Tegucigalpa, Honduras.

Recibido 12 de febrero de 2019 / Aceptado 31 de mayo de 2019



Los maestros de preescolar deben valorar la práctica de la lectura de cuentos como un tiempo productivo en la clase. Es importante que los educadores conozcan muchas estrategias para la lectura de libros de cuentos, y que las empleen de manera apropiada, para que sea una experiencia provechosa y divertida tanto para los estudiantes como para el docente. En este artículo el uso de estrategias de lectura utilizadas por los maestros de preescolar en algunas escuelas bilingües de Tegucigalpa, Honduras, con énfasis en los resultados de la observación de las actividades de lectura. Los hallazgos de este estudio muestran cómo algunos maestros en este país utilizan los cuentos para enseñar el idioma inglés.

Palabras clave: estrategias de animación de lectura, libros de cuentos, maestros de preescolar

Introduction

Reading a book provides children with great experiences into the world of literature and social involvement. Thus, it is important for educators to know the strategies used for reading story books, and applying them appropriately in the classroom, to make it a fun experience for the teacher and the students. Gillandres & Castro (2011) refer to “When reading stories aloud, teachers need to use strategies that maximize the opportunities for the children to understand the text, which will help them to develop their vocabulary and listening comprehension” (p. 91).

Spite of the literature available about using books to teach reading in preschool is vast, there are no studies done in Honduras about this topic. This research project aims to investigate how teachers use stories in the teaching of language to preschool students in some bilingual schools in Tegucigalpa, and their interaction when fostering the development of children’s English language skills, by documenting the strategies of teachers when they read to children. When the teacher reads stories to children it has an impact on their overall development and future learning.

Additionally, considering that children like to hear stories, most of the time, preschool teachers use them as a type of activity: to read a storybook to an individual child or to a group of children. There are usually reading corners or book places in every classroom, where teachers schedule this activity.

Since the researcher has more than 5 years of experience as a preschool teacher, she experienced the necessity of preschool teachers to know how to apply strategies in appropriate and effective ways to explore the storybooks functionality. When every new school year begins, the students are required to bring a story book to share with their classmate at school and to keep it inside the classroom in a reading corner. She has also observed that some of those books were too long for the student's age, and most of the students were not paying attention during the reading activity.

Even more, when talking to her preschool colleagues about reading stories, we observed that they had some doubts on how to do this activity in the right way.

We thought that reading a story book could not just be reading the content from the story, but how one shares it with the children; this makes the difference. Then, we became interested in investigating how teachers read stories to preschoolers.

However, teachers know that the use of storybooks is one of the most important tools teachers can use to support the development of early language and literacy skills. Based on the observation from the researcher, one can find that many teachers have a lack of information on strategies on how to read story books to the preschoolers, to stimulate the student's attention and to enrich its learning's.

Literature Review

Preschool education

Pre-school education is known as a program that prepares children for primary schools. It takes the form of nursery, daycare, or kindergarten. Several authors have different points of view about the term preschool education. According to Kozulin (2003) the term preschooler is used by post Vigotskians to describe those children between ages 3 and 6; which is the period when this instruction goes through its initial stages. It is when children use language to transform their perception and begins to shape their attention, memory, imagination, and way of thinking. Honduran education has also made great improvements regarding preschool education.

The National framework from the Honduran Curriculum (CNB, 2015) states that six-year-old children have the opportunity to build their personality, identity, and autonomy; in which they can go beyond the family environment through school atmosphere and other similarities. The Organización de Estados Iberoamericanos, [OEI] (2001), mentions the Honduras Education Law, Title II, Chapter I of preschool education, Article 19 in which it is stated that: “La Educación Preescolar es la que recibe el niño en las escuelas de párvulos o jardines de infancia, con el objeto de guiar sus primeras experiencias, estimular el desarrollo de su personalidad y facilitar su integración al medio” (p. 41)²

▪ *Purpose of preschool education and preschool education in Honduras*

Preschool is an opportunity for children to be creative and to begin opening their minds under the guidance of teachers who have been trained in youth development and learning theories. Also, children’s basic skills are developed while they are participating in preschool education. For some authors during “... the preschool period, gross motor abilities are highly developed, with running, jumping, and balancing usually occurring age 2-3” (Luby, 2006, p. 48).

The preschool education in Honduras has the responsibility to assist children ages 5 to 6. Preschool education is supported from the public sector and also through private and private bilingual schools. The Fundamental Law of Education Art. 8 establishes that one year of preschool education is mandatory and also responsibility of the State. Art.21, also, states that this level of education is free of charge, compulsory and has the purpose to facilitate the development and growth of children in all areas of their lives (La Gaceta, 2012).

The Importance of storybooks in preschool education

It was assumed that children learn to read and to write well only after they entered elementary school. However, it does not mean that young children should not be in contact with books; teachers may stimulate a child’s interest in reading by reading stories to them. Reading stories is a great activity that allows children to develop vocabulary and listening comprehension skills.

²the Preschool Education receives children from nursery schools or kindergartens, to guide their early experiences, stimulate their personality development and facilitate their integration into the environment” (p.41)

According to The National Institute of Education, Anderson, Hiebert, Scott & Wilkson, (1985) refer “the single most important activity for building the knowledge required for eventual success is reading aloud to children” (p.23). Thus, reading to children may help them learn about different topics and to understand how the story is structured. They will also learn that (1) text is a word written down, (2) letters in specific order form a word, and that (3) there are spaces between words, as well as it may facilitating their formal reading.

Types of storybooks for preschool education

Children’s world books are vast and children’s first experience with literature demands to be enjoyable. A child’s linguistic knowledge is limited at this age; adults have to find ways to make a book interesting. Hopkins (2009) suggests that the books have to include familiar characters: kids love to see familiar faces. These books transmit security and control in a world that at times may seem very large and scary. Also, there are storybooks for daytime, naptime and bedtime; stories with simple, sweet text are the perfect choice for snuggling before bed. It is significant to allow young children to be able to handle different types of books, at the same time, the adult or the teacher needs to understand that the book has a different value or interpretation and can be presented in different ways using objects, puppets or toys.

As teachers of young children, we know there are many types of books that can help them develop their minds as readers and attract them into the world of reading. The big books are one more option. It was noted that the use of big books guide children in identifying the item. An enlarged image is likely to make the item easier for your child to be familiar with the item. Curtain and Dahlberg (2004) state that using big books enables early language learners to learn to read first by “reciting and memorizing, recognizing sight words, and decoding the text . . . and to begin matching oral language with the written word” (p. 91).

Teaching ESL speaking skill strategies in preschool

Teaching English as a second language is one of the most rewarding jobs. This can be true when teaching children under the age of 5, where fun classes are required almost all the time. At this age their speaking skills are limited, so the use of effective teaching is essential to students when



acquiring the new language. To maintain a young child's attention in a classroom, one has to make them enjoy the class and laugh. "Successful early learning occurs when both teachers and children are actively engaged" (Klein & Knitzer, 2006, p.16). There are several Teaching ESL speaking skill strategies in preschool. The Supporting Bilingual Children in the Early Year Foundation Stage (EYFS, 2008) presents useful strategies for developing communication in English. For instance: "Self-Talk- Where this strategy, Parallel Talk, Repeating, and Modeling" (p. 9). Also, Kosur (2012) provides some tips for Educators that ensure the linguistic success of their ESL preschoolers. Some of the tips are following:

Educator should speak clearly and slowly with short, simple sentences that contain age-appropriate vocabulary.

1. Communicate with facial expressions and gestures so that children who do not understand the words can figure out the meaning of the utterance from the context. For example, look and point at a clock or watch when asking, "What time is it?"
2. Pay attention to the facial expressions and body language of the students for signs of understanding or confusion.
3. Use the same language (vocabulary and syntax) for repeated activities and tasks to reinforce memorization and learning.
4. Pause frequently to allow for time for students to process the meaning of the utterance.

The storybooks as teaching strategies used by the teachers

There are several benefits teachers should know about the use of strategies to read storybooks. Teachers can use some reading strategies to engage, motivate, and be sensitive to children's needs (Zucker, Ward and Justice, 2009). Moreover, teachers should plan the class to read storybooks. In addition, the authors Beauchat, Blamey & Philippakos (2012) believe that a good read-aloud activity for Pre-K and primary varies in length; however, a good rule of thumb is between 15 to 25 minutes long. Beauchat, Blamey & Philippakos present some tips to think of read-aloud experience:

In terms of what happens before reading, teachers should begin with a good book selection- what book will match both your literacy instruction and your students 'interests well? During, be enthusiastic, expressive, and dramatic. Weave in meaningful literacy instruction, and involve the audience through their participation and after reading it is necessary to summarize the central idea of the text, and the literacy or skills you practiced. Ask students what they thought about the text and why. (2012, p. 5).

Also, Beauchat, Blamey & Walpole (2010) recommend to use three comprehension activities with young children: "taking a picture walk to build background knowledge, making predictions about the text, and retelling what happened in the story" (p. 49).

How to use books to develop English skills in preschool children

The proposal in this framework is to present a list of suggestions from some authors to facilitate the use of books, recommending the English skills in preschool children. There are so many ways to use stories in the classroom that make possible the student's learning. Sometimes, several teachers want to use stories but they do not know how to start with them. "One of the most important things to know is that when reading stories aloud, teachers need to use strategies that maximize the opportunities for the children to understand the text, which will help them develop their vocabulary and listening comprehension". (National Association for the Education of Young Children, 2011, p. 2) According to Bleakley (2012) reading aloud builds skills like vocabulary recognition, comprehension, and print awareness. She considers that if teachers make use of this activity, they have to choose books without a lot of text on each page and they have to read the book several times until they are familiar with it. They also have to show students the front of the books and tell them the name of it and the name of the author, and they have to give students a short introduction about the story before reading the book. Also, they should read the book with enthusiasm, and remember to give the student a brief explanation about the unfamiliar vocabulary.

Reading aloud to young children is a fantastic shared activity that promotes early language skills. Teachers can apply this activity every day by including several strategies during the reading to

teach English. As this brief literature review shows, there are a great variety of ways teachers can use to make the teaching of English in preschool a fun and enriching moment.

Stages of reading development

Learning to read is part of the developmental process and then teachers should know the stages of learning to read their students to be successful readers. According to the Chall (1983) there are 6 stages of reading development:

Stage 0- Pre reading, approximately six months to six years the child retells story looking at the pages of books, names, few words and phonological awareness.

Stage 1- Initial reading and decoding (6 – 7 years old); in this stage children learns relation between the letter and sounds, code breaking of letters and sounds.

Stage 2: Confirmation and fluency (7 – 8 years old); children read simples, familiar stories and selections with increasing fluency. Reading comprehension begins and most of the children may read 100-140 words per minutes.

Stage 3: Learning the new (9 - 11years old & 12 – 14 years old); reading is used to learn new ideas, to gain new words, to experience new feelings, children read with purpose to learn, to expository text and technical words begin when reading more complex text.

Stage 4: Applying multiple perspectives (personal, disciplinary & critical) (15 - 17years old); the readers may read complex materials, compare and evaluate multiple points and developing vocabulary.

Stage 5: Constructing & reconstructing knowledge and practice (18 year old and beyond); reading is for personal use of knowledge, synthesis and hypothesis.

Studies done in the field

There are many articles and studies that have been done about reading in preschool. However,

there are two relevant studies that could be used to summarize the work done by teachers and scholars as they try to teach using story books in the preschool classroom.

First, the study by Bay, D., & Cetin, O. (2014). Storybook Reading Strategies of preschool Teachers in the USA and Turkey examines storybook reading strategies of preschool teachers in the USA and Turkey. It shows the time teachers spend doing reading activities in both countries.

It was conducted in two preschool classrooms with three and four-year-experienced two classroom teachers, located in Kirikkale in Turkey and in East Lansing, MI, in the USA. Each teacher was observed during 15 reading activities, so this study totally examined 30 storybook reading activities.

The second study by Dunst, C., Simkus, A., & Hamby, D. (2012). Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development; it had the purpose to understand the effects of reading to infants and toddlers in a meta-analysis of six intervention studies which included 408 participants.

This meta-analysis is one of two Centers for Early Literacy Learning (CELL) reviews that examine the effects of early-onset shared reading to infants and toddlers. The goal of the meta-analysis reported in this CELL review is to ascertain if interventions increased the frequency and type of reading to infants and toddlers have beneficial effects on the intervention group participants' language outcome.

Methodology

This study has a qualitative approach for several reasons. First, according to Bogdan et al. (2003), in general, qualitative research methods are especially useful in discovering the meaning that people give to events they experience and that are precisely what we proposed as objective in the study.

▪ *General objective*

To know how teachers use story books in preschool for the teaching of English language to develop the reading competences in children.

▪ *Specific objectives*

To identify the skills and competencies developed by teacher's storybook reading in preschool children.

To describe how preschool teachers from the cases studied use storybooks to teach language to their students.

To classify the different types of books used to read stories to preschool children.

To characterize the strategies used by teachers while teaching English as a second language.

To analyze how teachers are using storybooks, what they do and what strategies they use to enrich the learning process in preschoolers.

▪ *Research questions*

What competencies and skills are developed while reading storybooks to children at preschool level?

How do preschool teachers use storybooks to the children to teach English?

What are the different types of books used by teacher to read stories to preschool children?

What are the strategies used by the teachers while teaching English as a second language?

How are teachers using storybooks in preschool?

What are the strategies that the teachers use before, while, and after reading storybooks?

Study design

The research adopted a descriptive point of view; this technique allowed exploring the perceptions and experiences of the participants in relationship to the object of study, providing a detailed profile of how teachers use storybooks for teaching English language at bilingual schools in Tegucigalpa. The study intended to obtain information and to describe the process of how teachers read storybooks to children.

A case study is basically what the researcher developed throughout the whole qualitative research process in which description is done as much as possible to provide a clear view of what is being done when reading storybooks to preschoolers. The phenomena under research were the strategies used by each one of the teachers who participated in the study to read storybooks to preschoolers. These teachers are a selected, group of qualified preschool teachers who work in the participant bilingual schools in Tegucigalpa city.

Categories

A category system was conducted to allow all of the data to be categorized systematically. All of the ideas based on the strategies from different subtitles from the literature review were adopted. Based on the information from each subtitle, the researcher elaborated a checklist guide including some important aspects to be observed before, during, and after teachers read a storybook. Here we provide some examples of the categories for each question from the interview: selection of books, frequency of reading time. And also some examples of categories from the checklist: introduced the story, showed the cover and ask for predictions, etc.

Coding system

Coding has to do with ways to represent the participants, institutions, instruments, etc., without having to name them all the time. Also, coding helps into the researcher compromise with the participants to keep the secrecy and anonymity of the participants. We designed the coding system to understand which strategies teachers used before, during and after reading. Teachers took decisions freely, like choosing the story, its materials, and the strategies to use.

This example shows exactly what the coding is about. For the interviews, the Schools and participants were coded using letters and symbols (S1L where S=school, 1 =Number it appears in the tables, and L the initial letter of the school's name), this was done because the information is just pertinent to the researcher

Subjects and participants

The study was conducted in 10 private bilingual schools in Tegucigalpa, Honduras. As we know, there are many bilingual schools in Tegucigalpa, but not all of them allow visitors, and even worse, researchers in order to conduct a study. In that sense, 10 preschool teachers were considered. The 10 teachers were female, with ages between 21 and 44 years old. The participants had at least 3 years of experience in teaching a pre-school level. Each teacher had approximately between 16-20 students in the classroom.

Data Collection

To perform this study the researcher used interviews, checklist, and research diaries to collect the data, which allowed the researcher to observe, register and analyze the actions happening in their natural environment.

a. Interview

This instrument had 11 open-ended questions that were set in an interview-guide. As part of the interviewing process, the researcher recorded the whole interview to verify and to catch deep details about each of the topics addressed during the conversation.

b. Checklist

The researcher elaborated a checklist as an instrument for verification of the general guidelines performed by teachers and the strategies used to do the book reading activities. The checklist had three moments which were under observation: strategies used by teachers before, during and after reading a book.

c. Research diary

This instrument was certainly one of the most important tools during this study; it allowed the researcher to document details from the ten teachers during each reading activity. The diary was used to write about concerns and questions that came about during the two whole days of observations in each reading class. It was observed teacher's attitudes towards reading stories, communication with children and time spend with the students. Also, we observed the children's positive reactions. Every event possible was registered in the diary. Additionally, the diary also included notes we considered important about things that happened during the interviews and the observations conducted for this study.

▪ *Analysis of data*

Several techniques were used during the analysis to explore and process the data. Each one contributed to the final stage of the study by allowing the data to be viewed from different perspectives. For data reduction, the researcher performed this activity processing the mass of qualitative data obtained from the interviews, observation guide, and research diary, reducing and organizing the content in units of analysis or categories, writing summaries and discarding irrelevant information.

The data was organized and processed, and then the results are presented as a narration as the events occurred while the teachers read storybooks to children.

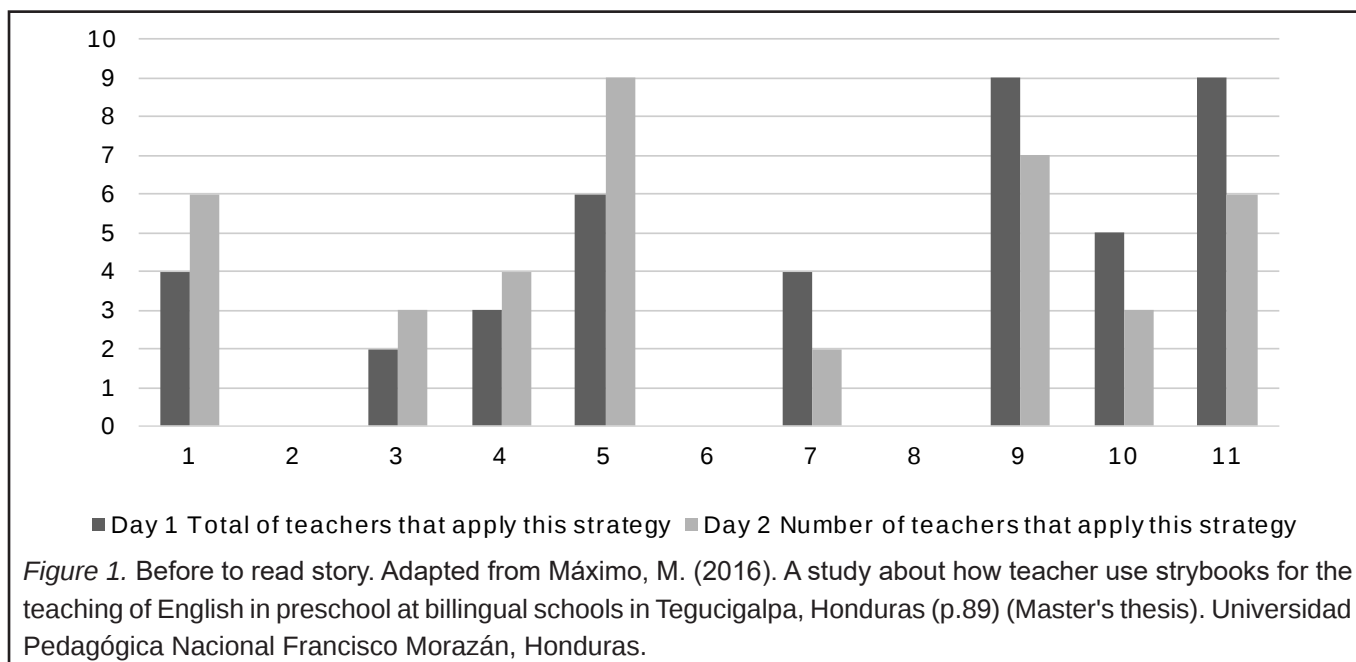
Results

In this section, we describe the analysis of all the data collected from the interviews, checklist, and research diary. Each group of data was organized in a different way and presented as a narration. First, for the interviews, the information was transcribed, compared and then the answers of every participant were analyzed at the same time. At the end, all the answers were compared to get the main finds from the interviews.

Finally, regarding the checklist, a table providing the information obtained was designed, which

included the data from the first and the second-day of observation; then, the results were resuming in a graphic and also in a narrative form.

Before the reading



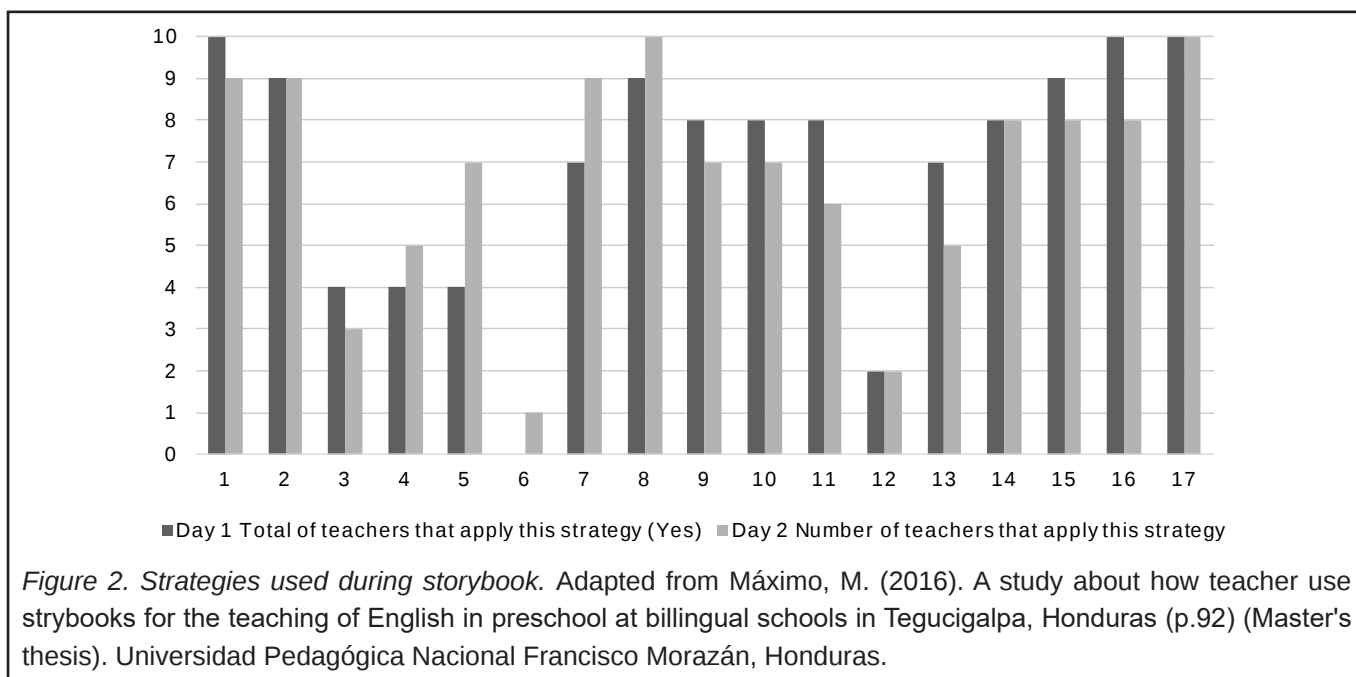
The strategies are the following: 1-She introduced the story before reading. 2- Mentioned the name of the author. 3- Showed the cover and makes predictions before reading a text. 4- Encouraged the children to pay attention to the story. 5-Explained that there is an order from left to right and top to bottom; the book has a cover, title, authors, etc. 6-The teacher placed the children in a circle or in an appropriate area for reading, and they choose books on topics that interest children. 7-If the book was big; teachers place the book with the group of children so that children can visually follow the lines read.8-The story was brief and clear. 9- Shared knowledge and experiences that were related to the story being read. 10-They had selected reading material early. 11- They were reading at the same height of children.

The data collected showed in the first observation day only four of the ten teachers introduced the story before reading it. While, on the second day of observation it was found that six teachers did it.

In both days of observation, only two teachers mentioned the name of the author when reading the book. It's a way for the kids to know who created the stories and this way the kids will get a costume to mention writer's stories.

The researcher observed that three teachers showed the cover and made predictions before reading a text, moreover, for the second day there were four teachers that did it. Another aspect observed was that most of the teachers used encouraging words towards the children to pay attention to the story. Some teachers placed the children in a circle time or in a place where they can share the stories and chose books on topics that interested to the children. In addition, just a few teachers have big books. Most of the teachers choose brief and clear storybooks. According to the data, for the first day, half of the teachers shared knowledge and experiences that were related to the story being read; but, the second day it was less than five who applied this strategy.

During the reading



The strategies are the following: 1- She emphasized the images and the relationship with the context. 2- Allowed the children participate during reading. 3-Made predictions about what follows in the text. 4- Repeated interesting words or rhymes while reading or at any other time.

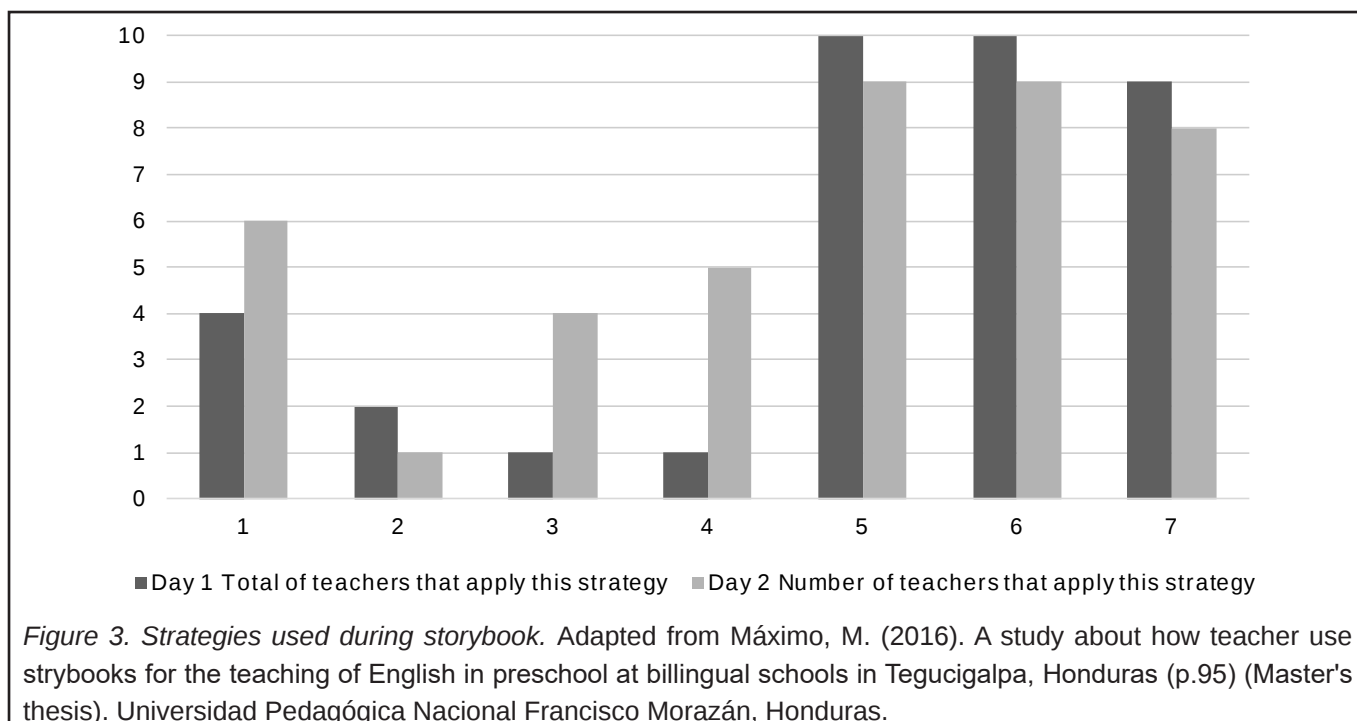
5-As you read, was showing the words so that children can become familiar with the literature. 6-Teacher emphasized the children to use words heard and speaking are represented by a series of graphic marks called letters. 7- The teacher used illustrations to clarify a word or sentence. 8-Showed the illustrations as you progress in reading. 9- Encouraged children to pay attention. 10- Used proper expression and enthusiasm, so as to constitute a model of good reader in front of them. 11- Introduced new words using gestures, pictures or using definitions. 12- Used different voices to represent the various characters in the story. 13- Asked the children to name unknown words. 14-In the reading process checked if the children understand the text. 15-The teacher can catch the student's attention through the language. 16-While was reading; attend to the interest and other reactions of children during reading. 17-The teacher's read the story with their children around without giving back.

The checklist showed that the first day of observation the ten teachers emphasized on the images and the relationship with the context from the story, while on the second observation, only one teacher did not do it. For the first and second day almost all teachers allowed children's age four between 5 to participate during reading. Less of the half of teachers made predictions about what follows in the text and repeated interesting words or rhymes while reading or at any other time. For the first day four teachers were showing the words so that children can become familiar with the literature while they were reading, but for the second day seven teachers used this strategy. Both days, almost all teachers told the children to use words that they heard and practice them in their speaking, the teacher showed the children that the letters are series of graphic marks in the books and that we can learn how to read them, and they also used illustrations to clarify a word or sentence.

During the two days of observation in each class, between seven and eight teachers in both days, encouraged children to pay attention and used proper expressions and enthusiasm, so as to constitute a model of a good reader in front of them. However, almost ten teachers showed the illustrations as they progressed in reading. More than half teachers introduced new words using gestures, pictures or using definitions. Just two teachers during these days used different voices to represent the various characters in the story; they asked the children to name unknown

words and during the reading process checked if the children understood the text with the strategies that teachers applied. In addition, it was observed that nearly all teachers could catch the student's attention through the language content; while they were reading, they paid attention to the interest and other reactions of children during reading, and read the story with their children without going back.

After the reading



The strategies are the following: 1. The teacher repeated important words. 2. It ended with an activity. 3. Allowed the students make comments about the story, and to share with each other their impressions. 4. Established positive comparisons between characters and children. 5. Read the entire story. 6. The story was fun and interest to children. 7. Praised the children when they participate.

On the first day of observation, four teachers repeated important words to children, while the second day six did it. Less than five teachers after reading a story applied an activity that has relationship to the story. None of them allowed the students to make comments about the story,

and to share with each other their impressions. Most of the teachers read the entire story, and praised the children when they participated. Most of the teachers looked for stories that were fun and catch the interest of children.

Triangulation

The triangulation used for cross-checking and verification of data was done through the use of the information collected from teachers' interview observation guide, and the research diary.

The interviews result it was observed through the ten teachers interviewed, most of them choose a book according to the topic they are going to teach and the frequency they read a storybook to children is almost every day. Only some teachers preferred to read a storybook once and twice a week.

The checklist results, we detected that less than half of ten teachers made predictions about what follows in the text and repeated interesting words or rhymes while reading or at any other time.

The research diary all teachers dedicated time to read the story, but it was observed that many teachers do not have a specific time to do it.

Findings

Most of teachers interviewed believe that reading storybooks helps their student's comprehension and vocabulary, and improves their speaking skills. Also, the study shows that the teachers use the storybooks to teach English by making questions about the story, repeating short words from the story, or repeating the vocabulary.

In spite of the teachers' choice of brief and clear stories, one found different points of view about the types of books used by them to read to children. Most of them chose a storybook according to the topic they are teaching. However, it was observed that one educator preferred to have a storybook with different stories, and then decided what story would be read from this book. Besides, it appears from the results that the use of big books is still limited.

It is suggested that preschools authorities support the teachers to receive trainings about story-book strategies. Because, knowing reading storybooks could be more successful, by accelerating children's oral vocabulary and listening comprehension. The way books are shared with children matters (Dickinson, 2001) emphasizes that effective read-aloud are those in which children are actively involved asking and answering questions and making predictions rather than passively listening.

It was common that before reading a storybook most of teachers used to select reading materials in advance and encourage the children to pay attention to the story. Though, few of the ten research participants lacked to explore others strategies that could be applied before such as: introducing the story before reading it, showing the cover, making predictions before reading text the book, and mentioning the name of the author. To explain that there is an order from left to right and top to bottom; the book has a cover, title, authors, etc. Also, forgetting reading at the same height of children. Few of the teachers placed the children in a circle or in an appropriate area for reading, but they chose books on topics that interest children. An important fact mentioned by the teachers is that almost all classrooms did not have a corner or appropriate area for locating the children during story time. In addition, the study showed that most of the teachers do not use reading at the same height of children.

We also conclude that while the teachers were reading the story, most of them used a variety of strategies like: emphasizing the images and the relationship with the context; allowing children to participate during reading; they used illustrations to clarify a word or sentence; showed the illustrations as you progress in reading; encouraged children to pay attention; used proper expression and enthusiasm, so as to constitute a model of good reader in front of them.

Also, most of the teachers introduced new words using gestures, pictures or using definitions; asked the children to name unknown words; in the reading process checked if the children understand the text; and the teacher's read the story with their children around without giving back. It is worth noticing that a small number of teachers made predictions about what follows in the text, and used different voices to represent the various characters in the story.



According to the data, after reading storybooks, even though all of teachers read the entire story **and it** was fun and interest to children, it was observed that most of teachers did not give opportunities to the students to make comments about the story, and to share each other their impressions. Furthermore, at the end of the story, the teachers were not sure what they could work with their students about it. It is also important to mention that teachers did not use enough strategies to support children's speaking skills.

Finally, we can conclude that teachers would like to know more strategies to read a book, to catch the student's attention and to control the students to pay attention.

Recommendations

This study suggests that the practice of reading storybooks to the students is essential to make the students become future good readers, especially since they are young. Krashen (as cited in Jain, 2014) states that "when students read for pleasure, when they get 'hooked on books', they acquire, involuntarily and without conscious effort, nearly all of the 'language skills' many people are concerned about" (p. 149).

The study also suggests that knowing and using special strategies to read storybooks has been effective because they help the children to maintain their interest in the story and help the teachers to reach effectively these children.

Therefore, this study confirms that the teacher may create opportunities for children to develop their listening comprehension, their ability of replaying different questions and to practice their vocabulary knowledge throughout reading sessions.

Moreover, we recommend this kind of research should also be done for different age classrooms and settings for understanding the preferred strategies by Honduran teachers.

Finally, is recommended to apply the data instrument following the correct order, first the interviews and then the checklist in order to facilitate the researcher understanding what they said.

References

- Bay, D.N. & Cetin, O.S. (July 4th, 2014). Storybook Reading Strategies of preschool Teachers in the USA and Turkey. *International Journal of education and Research*. Retrieved from <https://www.ijern.com>
- Beauchat, K., Blamey, K. & Walpole, S. (2010). *Effective Read-Aloud for Early Literacy: A Teacher's Guide for PreK-1*. Retrieved from <https://books.google.hn/books?i>
- Bleakley, T. (2012). *How to Read Aloud Books for Preschool*. Retrieved from http://www.ehow.com/how_5903211_read-aloud-books-preschool.html
- Bodgan, R. & Bikley, S. (2013). *Qualitative Research of Education. An Introduction to Theories and Methods*. 5 Edition. Syracuse University: Pearson.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. A. (2004). *Languages and children: Making the match*. Boston: Pearson Education.
- Diario Oficial de La República de Honduras. (22 de febrero de 2012). *La Gaceta*. 32,754 (A) pp. 1-15.
- Dickinson, P. (2002). Promoting Emergent Literacy and Numeracy de Canadian Children. *Child Study*, 27 (2), pp. 26-31. Retrieved from <http://www.cayc.ca/pastjournal>
- Dunst, C., Simkus, A., & Hamby, D. (2012). Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development. *CELL Reviews*, 5(4). Retrieved from <http://www.earlyliteracylearning.org>
- Educación bilingüe atiende a unos 50,000 estudiantes. (07 de abril de 2014)). *El Herald*. Recuperado de <http://www.elheraldo.hn/Secciones-Principales/Pais/Educacion-bilinguee-atiende-a-unos-50-000-estudiantes>



- Gilladres, C. & Castro, D.C. (2011). Storybook Reading for Young Dual Language Learners. *Young Children at January* 66(1). Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Hopkins, B. (2009). *Choosing books for preschool children*. Retrieved from Helium by HYPERLINK "<http://www.helium.com/items/1540097-choosing-books-for-preschoolers>
- Klein, L. & Knitzer, J. (2006). *Effective Preschool Curricula and Teaching Strategies*. *The National Center for Children in Poverty* (NCCP). New York: Columbia University.
- Kosur, H. & Wistrom, E. (2012). *Teaching ESL Students in the Preschool Classroom*. *Bright Hub Education*. Retrieved from <http://www.brighthubeducation.com/teaching-preschool>
- Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. United States of America: Cambridge University Press.
- Luby, J.L. (2006). *Handbook of preschool Mental Health: development, disorders and treatment*. New York: Guilford Press.
- National Institute for Early Education Research (NIEER). (2002). Recuperado de <http://nieer.org/resources/policybriefs/1.pdf>.
- Neeraj, J. (2014). *Responsive Reading Ideas and Strategies*. [diapositivas de power point Educarnival]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/eduexcellence2008/educarnival->
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2010). *Handbook of Early Literacy Research, 3rd Edition*. United States: Guilford Press.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2001). *Informe sobre la Educación Preescolar Honduras*. Madrid. (p.41-44). Retrieved from <http://www.oei.es/quipu/honduras/>
- Platzer, H., Snelling, J., & Blake, D. (1997). Promoting Reflective Practitioners in Nursing: a review of theoretical models and research into the use of diaries and journals to facilitate reflection.

Teaching in Higher Education, 2(2). Retrieved from [https:// https://www.tandfonline.com](https://www.tandfonline.com)

Sabino, M. M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*. Marzo, 45(5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf>.

Secretaría de Educación República de Honduras. (2015). CNB - *Currículo Nacional Básico*.

Supporting Bilingual Children in the EYFS. (2008). *The Qualitative Report*. 49 (17) pp. 1-23.

Victorian Early Years Learning and Development Framework. (2009). *For Children from Birth to Eight Years a draft for trial and validation*. East Melbourne, Victoria: 3002

Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *ERIC* 63 (1),62-72.



Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: Un estudio en la formación inicial de docentes

Evaluation of the development of investigative competences: A study in the initial training teachers

Lorenzo Estrada ¹

Resumen

La formación investigadora, se ha constituido en las últimas décadas en un campo fundamental para la preparación inicial del profesorado. En ese sentido, este trabajo presenta los resultados de un estudio encaminado a evaluar el desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes de las carreras de la modalidad a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. La investigación se realizó desde una aproximación metodológica que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Participaron 163 estudiantes en práctica profesional y 6 docentes que facilitan espacios formativos orientados a la investigación. Los resultados revelan que el nivel logrado por los estudiantes es intermedio-avanzado y no se identifican diferencias significativas por sede de estudio. En cuanto a la valoración del profesorado se concluye que las estrategias didácticas que se privilegian son las activas, colaborativas y aquellas que vinculan la teoría y la práctica.

Palabras clave: competencias investigativas, formación inicial de docentes, educación a distancia, práctica docente

¹Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. ORCID 0000-0003-4095 8224. lestrada@upnfm.edu.hn

Recibido 12 de abril de 2019 / Aceptado 12 de junio de 2019

Abstract

The research training has been constituted in the last decades in a fundamental field for the initial preparation of the teaching staff. In this sense, this work presents the results of a study aimed at evaluating the development of research skills in students of the distance program of the National Pedagogical University Francisco Morazán. The research was conducted from a methodological approach that combines quantitative and qualitative techniques. 163 students participated in professional practice and 6 teachers who facilitate training spaces oriented to research. The results reveal that, the level achieved by the students is intermediate-advanced and no significant differences are identified by headquarters location. Regarding the assessment of the teaching staff, it is concluded that the didactic strategies that are privileged are the active, collaborative and those that link the theory and practice.

Keywords: investigative competences, initial teacher training, distance program, teaching practice

Introducción

Existe una creciente necesidad de formar a los docentes en pre-servicio en el campo de la investigación educativa, esto debido a la consolidación del enfoque profesional de la docencia y la asunción de la práctica docente reflexiva, orientada a la mejora y la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para el logro de tal fin, se requiere que los futuros docentes desarrollen la capacidad de identificar y reflexionar sobre problemas pedagógicos y formular preguntas de investigación adecuadas para investigarlos. Con estas habilidades, los estudiantes de magisterio estarán equipados para diseñar investigaciones, posteriormente recopilar, interpretar y utilizar datos para perfeccionar su práctica pedagógica (Hampden-Thompson y Sundaram, 2013; Lim, Chai y Churchill, 2011).

Sumado a ello, existe una clara consciencia sobre la importancia y necesidad de una educación cada vez más humanista, inclusiva y solidaria que responda a los retos del siglo XXI y en ese sentido se considera a las competencias investigativas como piedra angular del proceso pedagógico y didáctico en el quehacer de un maestro en formación inicial, (Koichu y Pinto, 2018).



Teniendo en consideración estos aspectos, las instituciones formadoras de docentes han incluido la formación investigadora como un elemento clave de los planes de estudio de las carreras de magisterio y por ello cabe preguntarse; ¿cuáles son los modelos didácticos más apropiados para su desarrollo?, ¿qué estrategias de enseñanza han demostrado su efectividad?, ¿qué tipo de competencias investigativas, son las más complejas de fomentar?, éstas y otras interrogantes han derivado en esfuerzos de investigación que buscan robustecer el estudio empírico de esta temática. En ese sentido, Meyers y Jones (1993) y Gutman y Genser (2017) identificaron que existe una diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo las competencias investigativas en aquellos estudiantes que las aprenden desde el modelo de aprendizaje activo versus a los que se forman en un proceso de enseñanza tradicional.

Otro grupo de investigadores, (Baturay y Bay, 2010; Donnelly, 2010; Maor, 2003) probaron que el aprendizaje colaborativo constituye una estrategia efectiva en el desarrollo de este tipo de capacidades, pues se crean comunidades de aprendizaje sólidas. Los últimos estudios en este campo, indican su adaptación exitosa a las comunidades de aprendizaje en ambientes de aprendizaje mediados por las TICs. En este formato, el aprendizaje colaborativo aumenta la motivación y aumenta la sensación de conexión con otros estudiantes (Gutman y Genser, 2017).

Entre los componentes esenciales que se deben incluir en la formación investigadora se consideran de gran importancia: (a) obtener, procesar y seleccionar información adecuada, (b) saber plantear preguntas de investigación, (c) desarrollar el proceso de investigación, (d) escribir e interpretar los resultados de investigación, siendo esta quizás la habilidad más difícil y la última para ganar fluidez, pero una de las más esenciales para los estudiantes a largo plazo (Al-Buainain, 2009). La evidencia empírica ha demostrado que este grupo de capacidades son altamente positivas en el crecimiento profesional de los futuros docentes (por ejemplo, Alghamdi y Deraney, 2018; Jaworski, 2003; Taylor, 2017).

Siguiendo estas tendencias internacionales en la formación inicial del profesorado, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), incorporó al currículo de las carreras de pregrado un grupo de competencias y espacios formativos encaminados a desarrollar éstas

capacidades que han demostrado su importancia en el ejercicio de la profesión docente. A una década de la puesta en práctica de este ámbito de formación en la UPNFM, es de relevancia la valoración de los resultados del mismo en la modalidad de educación a distancia.

Por ello, se planteó la necesidad de llevar a cabo un estudio que permitiera contar con un panorama sobre el aprendizaje y la enseñanza de la investigación educativa, a partir de tres cuestiones que se consideraron de gran relevancia: (1) determinar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes de práctica profesional, (2) identificar si existen diferencias en el desarrollo de las competencias en estudio, según la sede en la que está inscrito el estudiante y (3) determinar las valoraciones del profesorado con relación a las estrategias didácticas implementadas y las competencias en las que se han identificado mayores retos para su desarrollo por el estudiantado. Con este trabajo, se ha buscado contribuir con resultados de investigación que aporten a la formación inicial de docentes en el área de la investigación educativa, como herramienta fundamental en la práctica docente reflexiva. Siendo esta la principal pretensión, este artículo se estructura de la siguiente manera: la sección 2 explica los métodos y materiales utilizados en el proceso de investigación. La sección 3 ahonda en los referentes teóricos del estudio, haciendo especial énfasis en los modelos didácticos utilizados en la formación investigadora. La sección 4, presenta los resultados y su discusión y, finalmente la sección 5 expone las consideraciones finales.

Métodos y materiales

Tipo y diseño de investigación

El estudio se desarrolló desde el enfoque mixto de investigación, el componente cuantitativo fue de tipo encuesta y el diseño es no experimental de corte transversal, pues lo que se pretendía era autoevaluación de los estudiantes sobre el nivel de desarrollo de las competencias investigativas, durante los años de formación en la UPNFM. Briones (1996) explica que este tipo de diseño se caracteriza por que el investigador no tiene el control sobre la variable independiente, pues la misma ya ha ocurrido cuando el investigador hace el estudio.

En el componente cualitativo se efectuó un estudio de caso para conocer desde la perspectiva y experiencias de los docentes el proceso de enseñanza que implementan para el desarrollo de las competencias investigativas.

Contexto y sujetos participantes

El contexto de la investigación es el Centro Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Los sujetos participantes fueron 163 estudiantes de Práctica Profesional II de las sedes de Tegucigalpa, Choluteca, La Ceiba, Santa Rosa de Copán, Nacaome y Comayagua (La Tabla 1, detalla la cantidad de estudiantes por sede). El 73.6% eran del género femenino y el 26.4% del masculino. La edad promedio de los estudiantes fue de 30 años, lo que indica una alta población con edades no tradicionales para la Educación Superior.

Tabla 1

Número de estudiantes participantes por sede de estudio

Sede	f	%
Tegucigalpa	26	16.0
Choluteca	18	11.0
La Ceiba	55	33.7
Santa Rosa de Copán	20	12.3
Nacaome	11	6.7
Comayagua	33	20.2
Total	163	100.0

Nota: Datos socio demográficos del cuestionario Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la Investigación

Para el componente cualitativo se consideró la participación de 6 docentes que facilitan los espacios formativos orientados a la investigación educativa. Como criterios de selección se consideraron: (a) el interés en participar en el estudio, (b) contar con al menos un año de experiencia facilitando alguno de los espacios de investigación y, (c) contar con más de 5 años de ejercicio profesional en docencia universitaria.

Técnicas e instrumentos

Con la finalidad de identificar un instrumento que hubiera probado su efectividad en los procesos de autoevaluación de los estudiantes sobre el nivel desarrollo de competencias investigativas, se efectuó una búsqueda en bases de datos y revistas especializadas en temas de la formación docente. De este proceso se obtuvo el Instrumento para la Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la investigación de la Universidad de Santo Domingo. Posteriormente se procedió a realizar la adecuación del mismo para el contexto de la UPNFM, quedando estructurado en cinco dimensiones o competencias investigativas: (a) Búsqueda de información; (b) Utilización de recursos tecnológicos en investigación; (c) Capacidad para desarrollar la metodología de investigación; (d) Capacidad para la comunicación de resultados de investigación; (e) Capacidad para trabajar en equipo. El total de ítems es de 42 y en su conjunto autoevalúan el nivel de desarrollo de la competencia investigativa. El estudio de las propiedades psicométricas del cuestionario reveló que, a nivel de confiabilidad, el instrumento presenta una alta consistencia interna de los ítems ($\alpha = .97$). Respecto a la validez del constructo se analizó por medio del procedimiento de componentes principales. Los resultados obtenidos en las pruebas de adecuación muestral ($KMO = .95$) y esfericidad de Barlett $\chi^2 = (861) = 9062$; $p = .000$, resultaron adecuadas para proceder con el estudio. El análisis de componentes principales reveló 5 factores o componentes con autovalores superiores a 1, que coinciden con la estructura de las dimensiones del instrumento. La solución de los 5 factores explicó el 57.55% de la varianza.

Respecto al componente cualitativo se empleó como técnica de producción de información la entrevista semi-estructurada, para ello se elaboró un guion de preguntas orientadas a identificar las opiniones y experiencias de los docentes, con relación al proceso formativo de las competencias investigativas y así contar con una valoración del mismo. La pauta de entrevista fue revisada por tres expertos en el campo de la formación investigadora.

Procedimientos

Esta investigación surge a partir de la necesidad de evaluar el desarrollo de las competencias investigativas en las carreras de pregrado de la UPNFM en la modalidad a distancia. Para



formular el problema de investigación, se efectuó una revisión a los antecedentes del tema en estudio, efectuando una consulta teórica y empírica en textos y en bases de datos como EBSCO HOST, ERIC, y SciELO.

Para efectuar este estudio, se solicitaron los permisos necesarios en la Vicerrectoría del Centro Universitario de Educación a Distancia. Durante el acceso al campo y previo a la administración de los instrumentos, se realizó el consentimiento informado. El levantamiento de los datos cuantitativos se efectuó en línea, mediante el programa LimeSurvey.

Plan de análisis de la información

Para analizar los datos cuantitativos se utilizó el software IBM STATISTICS SPSS 23, efectuando un análisis descriptivo de los datos y pruebas no paramétricas para determinar la existencia de diferencias significativas en el desarrollo de las competencias según sede de estudios.

Respecto al análisis de las entrevistas realizadas con los docentes que facilitan los espacios de investigación, se efectuaron las transcripciones de las grabaciones realizadas y posteriormente se desarrollaron las tareas planteadas por Miles y Huberman (1994) para la información cualitativa: (a) reducción de datos, (b) disposición y transformación de los mismos y, (c) obtención de resultados y verificación de conclusiones. Para el desarrollo de las mismas se hizo uso del software Atlas Ti 8.

Discusión teórica

La discusión teórica que aquí se presenta inicia abordando el tema de la formación inicial de docentes en el campo de la Investigación Educativa, seguidamente se analiza el enfoque de la Educación Basada en Competencias, en la preparación de los docentes en pre-servicio, para culminar con el estudio de los modelos didácticos empleados en el desarrollo de competencias investigativas.

Formación inicial de docentes en investigación educativa

Los docentes son considerados como un factor determinante en la calidad educativa, por eso muchos estudiosos (Buchberger, Campos, Kallos, y Stephenson, 2000; Pogré, 2011) concuerdan en que su preparación inicial debe ser multiparadigmática e interdisciplinar, con miras a la formación integral, que conduzca a desarrollar conocimientos, capacidades, creencias y actitudes en armonía con la justicia social, la equidad, el cuidado del medio ambiente y el avance de la sociedad a nivel de la ciencia y la cultura.

Debido a esta nueva concepción sobre la docencia, la región Iberoamericana ha venido realizando esfuerzos de reforma educativa, colocando como uno de los focos de interés el tema de la formación inicial y permanente del profesorado (UNESCO, 2006). Uno de los aspectos claves de este proceso, es la introducción a los planes de estudio de formación de docentes el componente de investigación en educación, ya sea como un eje transversal o mediante espacios curriculares orientados a desarrollar competencias investigativas.

Enríquez (2007, p.89), explica que “la Formación Docente en Investigación Educativa se ha convertido en un área de preocupación para docentes e investigadores en estos últimos años, porque constituye un espacio estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de la práctica docente”. Para este autor, la formación docente inicial se conceptualiza como la etapa durante la cual se prepara a los futuros docentes para desempeñar la profesión mediante un proceso sistemático, organizado, en el cual se vinculan estrechamente la teoría y la práctica.

Vaillant y Marcelo (2015), concluyen que un buen programa de formación inicial permite que los docentes en pre servicio:

Desarrollen competencia en los contenidos, en las estrategias de enseñanza, en el uso de las tecnologías y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad. Se trata de programas que promueven la indagación y la mejora continua en la escuela. Son organizados como un plan coherente a largo plazo y evaluados sobre la base del impacto en la eficacia docente y el aprendizaje de los estudiantes (p.49).

Siguiendo la perspectiva de estos autores, se confirma que un elemento sustantivo en la formación inicial del profesorado, es el desarrollo de actitudes y habilidades propias de la investigación educativa. Este tipo de preparación permite a futuro el desarrollo del ejercicio de la docencia crítica y reflexiva, orientada a la innovación y a la mejora de los procesos educativos. Stenhouse (2003), explica que para que se propicie el desarrollo del currículum, es necesario que el docente aprenda a reflexionar, y para ello deberá adoptar una actitud investigadora desde los inicios de su configuración como docente.

En la actualidad los planes de formación en las Instituciones de Educación Superior, han adoptado como enfoque curricular las competencias, este es el caso de la UPNFM, que sustentó hace una década su modelo educativo desde la perspectiva de este enfoque, incluyendo en el perfil del graduado competencias vinculadas con la investigación educativa.

Enfoque curricular basado en competencias

El enfoque curricular basado en competencias centra su atención en formar una persona integral que pueda responder a las demandas del contexto en el que se desenvuelve, partiendo de necesidades particulares hasta llegar a situaciones más generalizadas (Tobón, 2008). Podríamos decir que es un enfoque pensado para el educando, en donde él se convierte en el protagonista principal; y donde se requiere además contar con educadores que internalicen esta concepción y promuevan un proceso educativo centrado en el desempeño de los educandos y que tenga como fundamento ciertos principios. La Dirección de Desarrollo Curricular de la UPNFM (2008) declara que estos principios son:

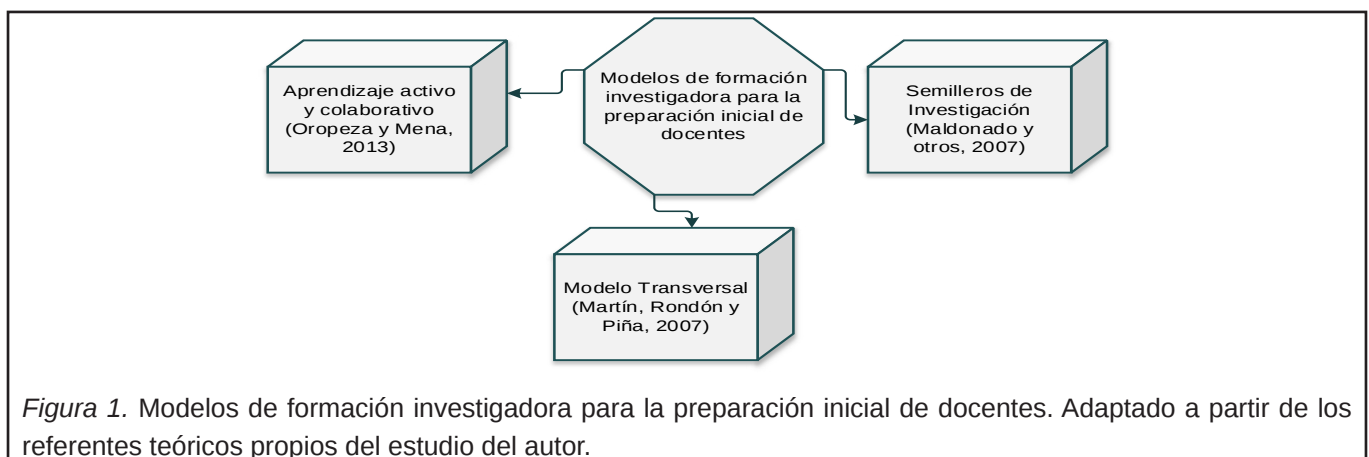
- Reconocer las necesidades y problemas de la realidad: con base en un diagnóstico.
- Enfatizar en la transferencia del conocimiento (principio de transferibilidad), lo que se estudia y analiza en las aulas, talleres, laboratorios y espacios de práctica, debe basarse en la aplicabilidad a situaciones de la vida real.
- El aprendizaje debe de construirse, reconstruirse y aplicarse en la resolución de problemas (aprendizaje significativo) y debe concebirse como una perspectiva de

proceso abierto, flexible y en permanente cambio o adecuación.

- Las competencias deben de orientarse a las necesidades y contextos de la sociedad, con la finalidad de que no exista desfase, entre lo que se aprende en la institución educativa y lo que se necesita en un momento dado para la aplicación de las competencias profesionales a la vida real, o sea debe de prevalecer el principio de la multirreferencialidad.
- Los procesos formativos deben de desarrollarse en ámbitos educativos y en la realidad profesional, esta alternancia de contextos permite acercar al educando con la realidad a la cual se enfrentarán al egresar de la unidad académica.
- En la experiencia de aprender haciendo, los educandos aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan convertirse en expertos y se les ayuda a hacerlo así gracias a la mediación que ejercen sobre ellos otros “prácticos reflexivos” más experimentados, que usualmente son los profesores; pero que también pueden ser compañeros de clase más avanzados o tutores (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998).

Modelos didácticos para el desarrollo de las competencias investigativas

La revisión de la literatura ha permitido identificar, tres modelos que se constituyen en un referente básico, sobre los componentes y características de los modelos empleados en la formación investigadora para los estudiantes de magisterio, los que se describen a continuación



Modelo del aprendizaje activo y colaborativo

Oropeza y Mena (2014) proponen un modelo conformado por subsistemas y componentes, integrado de la siguiente manera:

- Un subsistema cognitivo: desde el que se espera: (a) Obtener información científico-educativa, (b) Procesar información científico-educativa e (c) Indagar información científico-educativa.
- Subsistema procedimental: (a) Problematizar situaciones educativas, (b) Resolver problemas educativos y (c) Argumentar soluciones por el método de proyecto investigativo-participativo.
- Subsistema actitudinal-comunicativo: (a) Procesar resultados obtenidos, (b) Asumir responsabilidad y (c) Comunicar resultados con ética pedagógica. (Oropeza y Mena, 2014, pág. 92-93).

La aplicación del modelo debe desarrollarse en el marco de la ética y los valores reconocidos universalmente. Comunicar y socializar los resultados y logros científicos es un elemento primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje y esencial para la satisfacción social como la razón de su investigación y, por último, cultivar la espiritualidad en ese quehacer investigativo, mediante al aprendizaje activo y colaborativo (Oropeza y Mena, 2014).

Modelo transversal

En este modelo de Martín, Rondón y Piña (2007), la idea es que las competencias investigativas se desarrollen de forma transversal y no solo a través de los cursos o asignaturas específicas estructuradas en un eje heurístico. Desde este modelo se espera que los distintos objetivos, contenidos, estrategias instruccionales, estrategias de evaluación, actividades vivenciales y comunitarias, y actividades de extensión, implícitas en los demás cursos de formación docente y de la especialidad; contribuyan a la formación investigadora. Asimismo, es necesario que tales actividades de investigación se desarrollen a través de la participación de los estudiantes en los distintos proyectos académicos de investigación propios de cada departamento o especialidad.

Semilleros de investigación

Para Maldonado, y otros (2007) el semillero es el espacio para el cultivo del talento estudiantil en investigación. Estos autores explican que en general:

Los semilleros de Investigación son pequeñas comunidades de aprendizaje de una o varias disciplinas, constituidas para responder una pregunta, desarrollar una idea, un tema, una propuesta de investigación. También se los puede definir como grupos de estudiantes conformados para desarrollar el autoaprendizaje y la práctica de la investigación. Desde el punto de vista académico son espacios de extensión y formación extra curricular que pretende la formación investigativa, donde los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, y en últimas, los responsables de construir su propio conocimiento y de adquirir las actitudes y aptitudes propias del ejercicio de la investigación (Maldonado, y otros 2007, p. 47).

La creación de esta comunidad de estudiantes, propicia la emergencia de sujetos inquietos, curiosos y críticos. Los semilleros de investigación se constituyen en un horizonte alternativo que propone estrategias para coadyuvar a la solución de las problemáticas de educación y generación de conocimiento, necesarios para el desarrollo de la sociedad y la mejora de los sistemas educativos.

A partir de esta fundamentación teórica y la revisión de los planes de estudio de la UPNFM, se identificó un modelo de formación investigadora compuesto por cinco competencias fundamentales: (a) búsqueda de información, (b) capacidad de utilizar recursos tecnológicos para la investigación, (c) proceso metodológico de la investigación, (d) comunicación científica y (e) trabajo en equipo. La siguiente sección contiene los resultados del estudio atendiendo a las tres cuestiones de investigación planteadas.

Resultados y discusión

Una de las finalidades de este trabajo era determinar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes de práctica profesional de la modalidad a distancia. La

autoevaluación se realizó mediante una escala de 4 puntos, que corresponden a los 4 niveles de logro planteados en los planes de estudio de la UPNFM. El primer nivel es el elemental, el segundo intermedio, el tercero intermedio-avanzado y el cuarto avanzado.

Respecto a la competencia de búsqueda de información (ver tabla 2), las sub competencias: ‘buscar información’ y ‘elaborar fichas documentales y de trabajo’, se encuentran en un nivel intermedio avanzado, el resto de habilidades y saberes se encuentran por debajo del promedio esperado (2.50), por lo que es posible determinar que el nivel de desarrollo es el intermedio. En tal sentido, será importante fortalecer estos saberes, intensificando el uso didáctico de las experiencias prácticas y el acompañamiento del profesor mediado por las TICs.

Tabla 2

Nivel de desarrollo de desarrollo de la competencia búsqueda de información

A. Búsqueda de información	$\bar{x}$	σ
1. Buscar información relevante en libros y revistas académicas en biblioteca	2.44	0.66
2. Buscar información relevante en revistas electrónicas	2.56	0.53
3. Buscar en bases electrónicas de datos	2.45	0.69
4. Elaborar fichas documentales y fichas de trabajo	2.53	0.50
5. Emplear un sistema de referencias para dar crédito a las fuentes consultadas	2.44	0.53
6. Distinguir evidencias científicas de otro tipo de evidencias	2.35	0.61
7. Contrastar planteamientos y posturas de diferentes autores	2.40	0.59
8. Realizar una evaluación crítica de diferentes posturas teóricas	2.46	0.54

Nota: Medias obtenidas en las unidades de competencia relativas a la capacidad de búsqueda de información del cuestionario Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la investigación.

La segunda competencia, implica el dominio de tecnologías que facilitan el trabajo investigativo (ver Tabla 3). De las sub competencias en estudio, es posible determinar que el ‘uso de paquetes estadísticos’ y de ‘bases de datos especializados’ se encuentran por debajo de la media y en un nivel intermedio. Hay que resaltar, que estas dos unidades de competencia son de gran relevancia para el trabajo investigador, por lo tanto, serán necesarias las experiencias de laboratorio y el

acompañamiento sistemático en el uso de las bases de datos disponibles en la institución, tanto en la plataforma virtual como el campus. El uso de procesadores de texto, cálculo, presentaciones interactivas y el internet está más potenciado, sin embargo, aún no se alcanza un nivel avanzado.

Tabla 3

Nivel de Desarrollo de la Competencia de utilización de recursos tecnológicos en investigación

B. Capacidad para la utilización de recursos tecnológicos en investigación	$\bar{x}$	σ
1. Word	2.83	0.38
2. Excel	2.51	0.50
3. Power Point	2.74	0.44
4. Internet	2.82	0.39
5. Paquetes estadísticos computarizados	2.26	0.58
6. Bases de datos especializados para la investigación	2.26	0.67

Nota: Medias obtenidas en las unidades de competencia relativas a la capacidad para la utilización de recursos tecnológicos en investigación, del cuestionario Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la investigación.

Con relación a la competencia para el desarrollo de la metodología de investigación (Tabla 4), es posible concluir que, desde la autoevaluación de los estudiantes, todas las sub competencias que conforman este saber, se encuentran por arriba de la media. Lo anterior permite ubicar las capacidades de los estudiantes en un nivel que se aproxima al intermedio avanzado. Esto probablemente se deba al uso por parte de los docentes de estrategias didácticas colaborativas, ya que estudiosos como Baturay y Bay (2010); Donnelly (2010) y Maor (2003) han demostrado la efectividad de las mismas en el desarrollo de la competencia investigadora. Las áreas con menor desarrollo son: 'la definición de las variables' 'identificación de categorías', 'la selección de la muestra' y 'establecer un procedimiento objetivo de análisis de la información'. Estas unidades se pueden ir potenciando en la medida en que las experiencias de aprendizaje basado en proyectos se caractericen por su alto grado de feedback y acompañamiento.

Tabla 4

Nivel de desarrollo de la competencia capacidad de desarrollar la metodología de investigación

C. Capacidad para desarrollar la metodología de investigación:	$\bar{x}$	σ
1. Plantear el problema a resolver a través de la investigación	2.64	0.48
2. Definir una pregunta de investigación que ayude a resolver el problema	2.66	0.48
3. Redactar el o los objetivos de investigación	2.67	0.47
4. Elaborar la justificación que explique la importancia de realizar la investigación	2.67	0.47
5. Construir el marco teórico que de sustento a la investigación	2.69	0.47
6. Elegir un tipo de estudio y/o de diseño de investigación	2.59	0.49
7. Definir la variable o variables a estudiar	2.51	0.50
8. Definir las categorías de análisis en una investigación de corte cualitativo	2.52	0.50
9. Realizar una adecuada delimitación de la población de estudio	2.61	0.53
10. Realizar una selección adecuada de la muestra a estudiar	2.57	0.50
11. Utilizar una técnica o estrategia adecuada para recopilar la información.	2.68	0.47
12. Seleccionar un instrumento adecuado	2.63	0.49
13. Construir un instrumento para el propósito de la investigación	2.61	0.49
14. Utilizar y describir un procedimiento objetivo la recogida de la información	2.56	0.53
15. Administrar los instrumentos a los sujetos participantes de la investigación.	2.61	0.49
16. Procesar y analizar los datos recopilados	2.65	0.48

Nota: Medias obtenidas en las unidades de competencia relativas a la capacidad de desarrollar la metodología de investigación del cuestionario Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la investigación.

La siguiente competencia en análisis era la capacidad de comunicación científica, (ver Tabla 5). Fue posible determinar que las sub competencias ‘redactar un artículo científico’ y ‘socializar el informe de investigación en un evento científico’, alcanzan el nivel de desarrollo más básico. Este hallazgo coincide el Al-Buainain (2009), quien determinó que estas habilidades en especial la escritura científica es quizá la más difícil y la última para ganar fluidez. El resto de unidades de competencia se ubica en un nivel intermedio-avanzado.

Tabla 5

Nivel de desarrollo de la competencia capacidad para la comunicación científica

D. Capacidad para la comunicación científica	$\bar{x}$	σ
a) Escrita		
1. Describir adecuadamente en texto la información obtenida	2.62	0.49
2. Presentar conclusiones congruentes con la pregunta de investigación	2.68	0.47
3. Redactar el informe de investigación con orden y estructura metodológica	2.71	0.45
4. Escribir el informe con una adecuada secuencia de ideas y en la redacción	2.65	0.48
5. Aplicar las reglas de ortografía al escribir el informe de investigación	2.73	0.45
6. Presentar una lista de las fuentes con el formato de referencias seleccionado	2.64	0.48
7. Presentar en anexos para complementar el informe de investigación	2.72	0.45
8. Redactar un artículo de un informe de investigación para su publicación	2.42	0.63
b) Oral		
9. Socializar el informe de investigación en eventos científicos	2.47	0.57

Nota: Medias obtenidas en las unidades de competencia relativas a la capacidad para la comunicación científica del cuestionario Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la investigación.

Para finalizar, se identificó que las sub-competencias que componen la capacidad para trabajar en un equipo de investigación (ver Tabla 6), se desarrollaron en un nivel intermedio-avanzado, según la autoevaluación de los estudiantes. Es probable que la modalidad de estudio, en este caso a distancia, ha contribuido a consolidar comunidades de aprendizaje, tal y como indican Gutman y Genser (2017) en su estudio sobre modelos para la formación investigadora.

Tabla 6

Nivel de desarrollo de la competencia trabajo en equipo

F. Capacidad para trabajar en un equipo de investigación	$\bar{x}$	σ
1. Fomentar la comunicación, y afrontar con madurez las diferencias de criterios	2.74	0.47
2. Demostrar voluntad e interés por compartir ideas e información.	2.77	0.46
3. Participar y colaborar en las tareas para el desarrollo de la investigación	2.80	0.44

Nota: Medias obtenidas en las unidades de competencia relativas a la capacidad para trabajar en un equipo del cuestionario Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la investigación.

Un segundo aspecto en estudio se orientó a determinar si existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de las competencias investigativas, según la sede de estudios del practicante. Para cumplir este propósito, se procedió a determinar la homogeneidad y linealidad de las varianzas mediante el test de Levene, obteniéndose un valor p inferior a .50, lo cual venía a demostrar que las varianzas eran diferentes. Debido a esta condición, se efectuó un análisis no paramétrico por medio de la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes. La Tabla 7 contiene las puntuaciones obtenidas para las cinco competencias en estudio; ninguna de ellas resultó ser significativa.

Tabla 7

Resultados prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes

Competencia	K	gl	P
Búsqueda de información	8.589	5	0.127
Uso de tecnología para la investigación	8.589	5	0.148
Desarrollo del proceso de investigación	8.589	5	0.65
Comunicación científica	8.589	5	0.448
Trabajo en Equipo	8.589	5	0.273

Nota: Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05

Por lo tanto, es posible concluir que el desarrollo de las competencias investigativas se caracteriza por ser bastante homogéneo ya que no existen diferencias significativas según la sede en la que se encuentra inscrito el estudiante. Pensando en la construcción de un espacio académico nacional, este resultado viene a indicar que el profesorado está promoviendo el perfil de egreso de los planes de estudio y que se recibe la misma formación en cada contexto universitario. Ejemplo de ello (ver figura 2), se evidencia en la capacidad de búsqueda de información, en la cual las medianas obtenidas por sede de estudio, no presentó diferencias significativas.

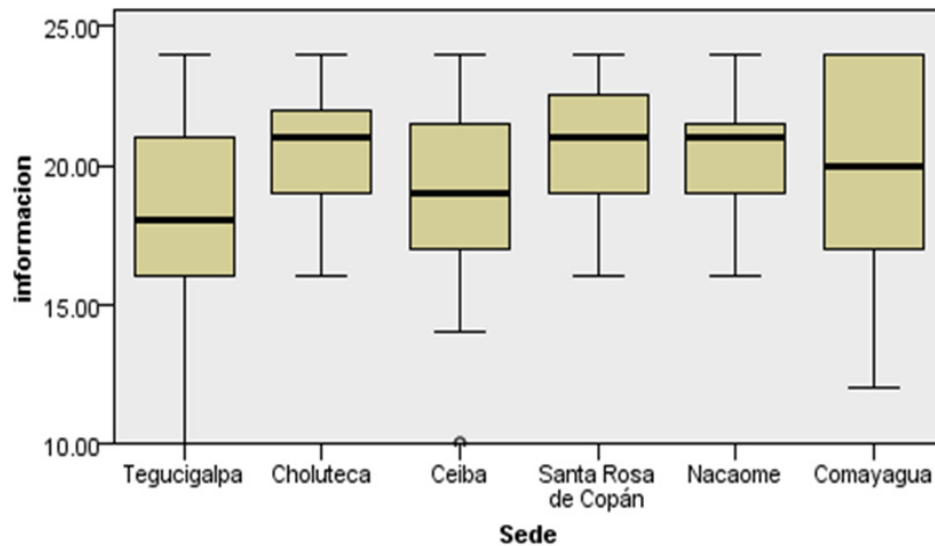
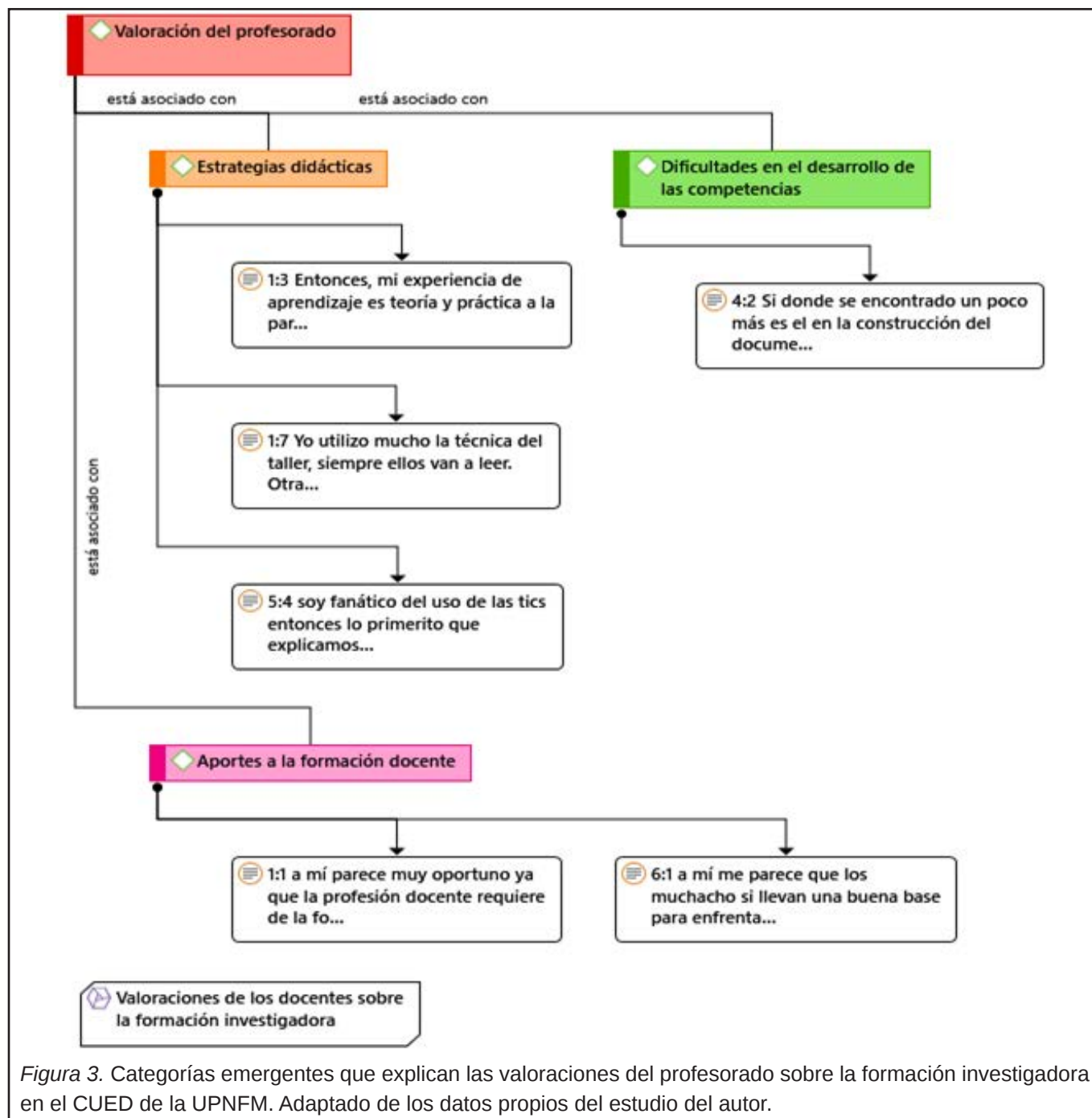


Figura 2. Gráfico de cajas sobre resultados de la prueba Kruskal-Wallis, según sede de estudio. Adaptado de los datos propios del estudio del autor.

La tercera cuestión en estudio estaba referida a identificar las valoraciones del profesorado universitario responsable de la formación investigadora. Del proceso de análisis de la información emergieron tres categorías que fueron organizadas mediante el diseño de una red semántica (ver figura 3).



En la primera categoría titulada estrategias didácticas se identificaron las experiencias de aprendizaje que se privilegian, entre ellas podemos mencionar: el uso de las TICs, (aspecto que se considera muy positivo por el tipo de modalidad de estudio), el taller y los proyectos de investigación. La idea que subyace es que en este tipo de formación se deben establecer vínculos entre la teoría y la práctica:

“Yo utilizo mucho la técnica del taller, siempre ellos van a leer. Otra de las técnicas es la lectura comprensiva basada en los organizadores gráficos -mapas mentales, mapas conceptuales, mapas cognitivos- esto para la lectura comprensiva, ya para desarrollar el proceso yo utilizo la técnica del taller, que implica desarrollar un poco de teoría, en el taller va planteado la teoría, los pasos que van a desarrollar en el taller y la experiencia de aprendizaje, a ese material de taller se le adjuntan otras matrices que van a ir ayudando al proceso”. Docente 01

La segunda categoría denominada dificultades en el desarrollo de la competencia explica que los formadores universitarios identifican que los estudiantes practicantes, a pesar de haber concluido el trayecto curricular, poseen un nivel básico en las habilidades de redacción, así lo expresa uno de los participantes:

“Y no hablemos de las citas yo les doy un taller de normas APA y ya llevaron español donde se les explica como redactar, ellos todavía llegan con esas falencias. En los espacios formativos de investigación nos hemos encontrado con esa dificultad igual no saben leer, ni escribir entonces, yo no puedo decir que todos, pero como estamos hablando dificultades les cuesta mucho leer y escribir y les cuesta mucho hablar y trasladar eso que están hablando a un papel”. Docente 06

La tercera categoría aportes a la formación docente detalla las apreciaciones positivas de este tipo de competencias para los estudiantes previo al servicio debido a que en la carrera docente se requiere de habilidades que permitan resolver problemas propios de la enseñanza y para fomentar la innovación en los momentos del aprendizaje.

Al respecto un docente manifestó:

*“Poder ver ambos enfoques de investigación, les permite a ellos llevar una base por ejemplo para una maestría o una base para formar algún tipo de investigación en sus centros educativos”.
Docente 03*

Efectuando una relación entre las categorías es posible valorar que, la formación investigadora es de gran relevancia para la profesión docente y que la misma es más efectiva si se utilizan

estrategias didácticas que promuevan la construcción de comunidades dialógicas de aprendizaje.

Consideraciones finales

Para concluir con este trabajo, en esta sección se presentan consideraciones sobre los tres cuestionamientos planteados, también se introducen algunas reflexiones sobre los aportes, alcances y limitaciones del estudio:

- Desde la autoevaluación de los estudiantes sobre el desarrollo de las competencias investigativas, es posible concluir que las mismas se han alcanzado en un nivel intermedio-avanzado. Lo que indica que los futuros docentes se sienten capaces de aplicar sus capacidades de investigación con apoyo o asesoría de un experto. Lo anterior supone que como institución formadora de docentes, la UPNFM aún tiene el reto de preparar a un docente con habilidades críticas y reflexivas que vengán a impulsar procesos de mejora y cambio escolar.
- Respecto a la determinación de diferencias en el nivel de desarrollo de las competencias investigativas por sede de estudio, no se identificaron significancias, por lo tanto, en el CUED la formación investigadora parece realizarse en un modelo aplicado en todos los centros y sedes.
- La experiencia de los docentes, facilitando los espacios pedagógicos de investigación, ha derivado en un proceso de aprendizaje profesional conducente a la creación de una comunidad de aprendizaje, de una institución que aprende y busca la mejora. Las dificultades identificadas durante el proceso están referidas al perfil de ingreso de los estudiantes, quienes cuentan con bajas habilidades en redacción científica.
- Se considera relevante evaluar el desarrollo de competencias investigativas desde la mirada de los graduados y empleadores, de tal forma que se tenga una visión de la apropiación de estas competencias y como se ponen en marcha en los contextos de ejercicio profesional.

- A nivel de aportes, este trabajo contribuye a robustecer la literatura empírica relativa a la formación investigadora, coincidiendo con los estudios previos que destacan la relevancia del aprendizaje activo y colaborativo para la consolidación de estas competencias.

Referencias

- Al-Buainain, H. (2009). Students' writing errors in EFL: A case study. *Journal of Faculty of Education: University of Alexandria*, 19(1), 311-351
- Alghamdi, A. K. H., y Deraney, P. (2018). Teaching Research Skills to Undergraduate Students Using an Active Learning Approach: A Proposed Model for Preparatory-Year Students in Saudi Arabia. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 184-194
- Baturay, M. H., y Bay, O. F. (2010). *The effects of problem-based learning on the classroom community perceptions and achievement of web-based education students*. *Computers & Education*, 55, 43-52
- Briones, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Colombia: ARFO Editores.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., y Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Suecia: TNTEE and the Editors.
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dirección de Desarrollo Curricular. (2008). *Documento Base de la Reforma Curricular de la UPNFM*. Tegucigalpa, Honduras: Sello Editorial.
- Donnelly, R. (2010). *Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning*. *Computers & Education*, 54, 350-359



- Enríquez, P. G. (2007). *El Docente-Investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis, Argentina: LAE Ediciones.
- Gutman, M., y Genser, L. (2017). *How pre-service teachers internalize the link between research literacy and pedagogy*. *Educational Media International*, 54(1), 63-76
- Hampden-Thompson, G., y Sundaram, V. (2013). Developing quantitative research skills and conceptualising an integrated approach to teaching research methods to education students. *AISHE-J: The All Ireland in Higher Education*, 5, 901-924
- Jaworski, B. (2003). *Research practice into/influencing mathematics teaching and learning development: Towards a theoretical framework based on co-learning partnerships*. *Educational Studies in Mathematics*, 54(2), 249-282
- Koichu, B., y Pinto, A. (2018). Developing Education Research Competencies in Mathematics Teachers Through TRAIL: Teacher-Researcher Alliance for Investigating Learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 18(1), 68-85
- Lim, C. P., Chai, C. S., y Churchill, D. (2011). A framework for developing pre-service teachers' competencies in using technologies to enhance teaching and learning. *Educational Media International*, 48, 69-83
- Maldonado, L., Lándazabal, D., Hernández, J., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H., & Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación: Estrategias para el Desarrollo de Competencias Investigativas. *Studiositas*, 2(2), 43-56
- Maor, D. (2003). The teacher's role in developing interaction and reflection in an online learning community. *Educational Media International*, 40, 127-138
- Martín, P., María, L., Rondón Mora, L. M., y Piña de Valderrama, E. (2007). La Investigación como Eje Transversal en la Formación Docente. Una Propuesta Metodológica en el Marco

de la Transformación Curricular de la UPEL. *Laurus*, 13(24), 173-194

Meyers, C., y Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Segunda ed.). London: Sage Publications.

Oropeza, M. y Mena, A. (2014). Modelo de formación y desarrollo de la competencia investigativa en docentes en ejercicio de la educación media superior sin formación pedagógica, vinculados a la benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(1), 85-97

Pogré, P. (2011). Formar Docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Prespectiva Educacional*, 51(1), 45-56

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y Desarrollo del Curriculum* (Quinta ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Taylor, R. B., Anderson, T., y McConnell, P. (2003). Competencies and interest in a problem-focused undergraduate research methods criminal justice course: Two assessments. *Journal of Criminal Justice Education*, 14(1), 133-148

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

UNESCO. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile, Chile: Andros Impresores.

Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid, España: NARCEA.



Acerca de Paradigma

Paradigma, revista de investigación educativa, es una publicación que inició bajo la responsabilidad de la Dirección de Investigación, hoy convertida en Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Paradigma, nació con la finalidad de formar conciencia sobre la importancia de la difusión científica, de expresar el pensamiento científico de una manera muy clara y de ofrecer a los lectores aportes significativos de las investigaciones realizadas en materia de educación. El objetivo de Paradigma es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter social, específicamente educativo. Sólo se reciben para su publicación colaboraciones originales e inéditas, de carácter académico.

Las colaboraciones podrán ser:

1. Resultados de informe de investigación educativa: artículos de investigación en los que se den a conocer los resultados generales o parciales de una investigación empírica con sustento teórico que posibiliten un insumo en la comprensión del fenómeno en estudio.
2. Ensayos y/o reflexiones: análisis teórico o reflexiones sobre la práctica educativa y/o problemática de la misma desde una perspectiva económica, epistemológica o socio pedagógica.
3. Sistematización de prácticas educativas: intervenciones educativas que tengan como objetivo el cambio o innovación en el quehacer educativo.
4. Reseñas: revisión comentada de un libro o cualquier otro tipo de documento dedicado al tema de la educación.

Todo profesional que desee colaborar en la Revista deberá observar su política de publicación que se detalla a continuación:

Norma Editorial

I. Estructura del Documento

Título

El título del artículo debe expresar claramente el tema y ser congruente con el contenido general y no debe sobrepasar las 20 palabras, va sin negrita y solo la primera letra en mayúscula. Debe estar escrito en español e inglés (se reciben también en portugués).

Autor (es) incluyan

- Nombres completos de los autores; cada nombre separado por comas.
- Afiliación (institución de origen) de cada uno de los autores, separados por comas.
- Dirección de correo electrónico (una) de cada uno de los autores, separados por comas.
- Código ORCID. Puede solicitarlo en <https://orcid.org/>

Reconocimientos

Si la investigación ha sido desarrollada con apoyo financiero o en convenio se debe escribir debajo del título de la investigación el ente de financiamiento.

Resumen

Debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá 150 palabras como máximo.

Abstract

El abstract del artículo se escribe en inglés y debe describir de manera clara, breve y precisa el propósito del estudio, la metodología utilizada y los resultados más relevantes. Consistirá en un único párrafo, sin sangrado y contendrá 150 palabras como máximo.

Palabras claves

Las palabras clave o descriptores del artículo deben estar relacionadas directamente con

el tema del estudio. Deben escribirse en minúsculas y separadas por comas, cursivas, sin negrita y sin punto final. Serán 4 palabras como mínimo y 6 como máximo. También deben escribirse en inglés (Keywords).

Introducción

La introducción precisa la importancia del tema y sus antecedentes conceptuales. Concretamente, redacte de tal forma que el lector pueda identificar con claridad el problema estudiado y haga un compendio balanceado de las principales investigaciones, novedosas y relevantes realizadas en torno a su tema de investigación. En este apartado no se refiera a la metodología.

Métodos y Materiales

Este apartado hace referencia a la metodología de investigación, por ello, si el artículo es producto de una investigación cuantitativa debe considerar los siguientes aspectos:

- El diseño: describir el tipo de experimento (aleatorio, controlado, casos y controles)
- La población y muestra: describir el marco de cada uno de ellos, y expresar cómo se ha hecho su selección.
- El entorno: describir dónde se ha realizado el estudio.
- Los experimentos: describir las técnicas, mediciones y unidades, pruebas piloto y tecnologías aplicadas, etc.
- El análisis estadístico: describir los métodos estadísticos utilizados, y cómo se han analizados los datos.

Sí, por el contrario, el artículo es producto de una investigación cualitativa, debe enfatizar en los siguientes aspectos:

- El diseño empleado.
- Las categorías de análisis.
- Los participantes.
- El método utilizado.

- Las técnicas e instrumentos de recolección de información.
- Las técnicas de análisis de los datos

Discusión Teórica

La fundamentación teórica o discusión teórica del artículo, debe describir de manera lógica, precisa y comprensible, los conceptos o teorías relevantes y actualizadas sobre el tema en estudio. Debe contener citas de autores (textuales y/o parafraseadas) con su respectiva referencia tomando como base las normas de APA 6. De no citar y/o referenciar autores, el artículo no será considerado, puesto que será tomado como plagio; el INIEES y la Revista Paradigma tienen muy claramente definidas sus políticas de ética en relación a esta situación.

Resultados

En este apartado se describe de manera lógica, precisa, completa y comprensible los resultados o el análisis de datos del estudio, los cuales deben ser congruentes con la metodología y los objetivos expresados en los apartados anteriores. Debe incluir gráficos, tablas, cuadros, mapas u otras figuras que, por sí solas expresen claramente los resultados del estudio. Esta sección debe redactarse con verbos en tiempo pasado.

Conclusiones y/o consideraciones finales

Las conclusiones expresadas en el artículo van incluidas en el texto y deben dar respuesta a las hipótesis propuestas en el caso de las investigaciones cuantitativas, y a los objetivos y/o preguntas en el caso de las investigaciones cualitativas; además, deben dar respuesta a los objetivos y preguntas del estudio de forma lógica, precisa y comprensible. Deben escribirse con verbos en tiempo presente.

Recomendaciones (sí aplican)

Las recomendaciones son opcionales; las mismas deben describir acciones precisas relacionadas con los resultados del estudio. Preste especial atención en no presentar las mismas como conclusiones y viceversa.

II. Formato General del Texto

El texto debe redactarse tomando en consideración las siguientes normas:

- En un rango aproximado de 20 páginas de contenido, incluyendo sus referencias, como mínimo y 30 páginas como máximo, en papel tamaño carta, márgenes de 2,5 en los cuatro lados, escrito a 1.5 con letra Times New Roman de 12 puntos, en formato Word.
- Los párrafos no deberán ser indentados.
- El encabezado de cada sección, como por ejemplo Introducción, deberá aparecer en mayúsculas y negrita, solo la primera letra de cada palabra, alineado a la izquierda, sin punto final.
- No enumere ninguno de los encabezados.
- Otros encabezados irán en cursivas, mayúsculas solo la primera letra de la primera palabra, sin punto final.
- El trabajo deberá ir con paginación enumerada en la parte superior derecha.
- El uso de color está permitido y recomendado. las fotografías que figuren deben apoyar la información proporcionada y tener cada una, pie de foto. Las fotografías deben incluirse en el formato original JPG o PNG.
- Las notas a pie de página deberá colocarlas en la parte inferior de la columna y en la misma página del texto en el que se hace referencia a ellas. Utilice Arial, tamaño de fuente de 9 puntos con espaciamiento sencillo. Se recomienda su uso moderado para aclarar términos importantes o aclaraciones pertinentes.

Las Figuras y tablas deberán diagramarse, titularse y enumerarse siguiendo las siguientes recomendaciones:

Tabla

Las tablas y las figuras se insertarán el texto, en el lugar que les corresponda. La base tendrá 8 cm o 16.5 cm, exclusivamente, y el formato en el que se presenten deberá ser el definitivo para su publicación. Se situarán a la izquierda, sin sangrado, y el título tampoco se sangrará. Las tablas llevarán su título, en *itálicas* y sin negritas, en la parte superior y se construirán

con un espaciado sencillo con un tamaño de fuente de 11 puntos para el contenido y en Arial tamaño 9 para la nota a pie de página de cada tabla. Todas las filas y columnas llevarán su propio encabezado. No se colocarán líneas de división verticales y únicamente se pondrán tres líneas horizontales: dos exteriores y una bajo los títulos de columna, como en el ejemplo. Cualquier información necesaria para entender la tabla (por ejemplo, explicación de abreviaturas) deberá ir en una nota debajo de la tabla. Se evitará que la tabla quede partida entre dos páginas.

A continuación, se le proporciona los elementos y el formato para la elaboración de la tabla según APA. (2010). Manual de Publicaciones (3a. ed.). México: Editorial El Manual Moderno. Páginas 143-151

Número de tabla ➤ Tabla X

Título de tabla ➤ Número de niños con o sin prueba de ciudadanía paterna.

Título izquierdo:
encabeza la columna del extremo izquierdo

Subtítulo:
encabeza el ancho completo del cuerpo de la tabla, lo que permite más divisiones

Columna izquierda:
se ubica en el extremo izquierdo de la tabla

Notas de la tabla:
hay tres tipos de nota que pueden colocarse debajo de la tabla para eliminar las repeticiones del cuerpo de la tabla

Título mayor:
encabeza dos o más columnas

Título simple:
se fragmentó para evitar repeticiones de palabras en los títulos de las columnas.

Celdilla punto de intersección entre una fila y una columna

Subtítulo

Notas de la tabla:
hay tres tipos de nota que pueden colocarse debajo de la tabla para eliminar las repeticiones del cuerpo de la tabla

	Niñas		Niños	
Grado	Con	Sin	Con	Sin
Onda 1				
3	280	240	281	232
4	297	251	290	264
5	301	260	306	221
Total	878	751	877	717
Onda 1				
3	201	189	210	199
4	214	194	236	210
5	221	216	239	213
Total	636	599	685	622

➤ **Nota:** Las notas generales de una tabla aparecen aquí, incluyendo las deficiencias de las abreviaturas (ver sección 5.16).

* Una nota específica aparece en una línea aparte debajo de cualquier nota general; las notas específicas subsecuentes se entregan a renglón seguido (ver sección 5.16).

* Una nota de probabilidad (valor p) aparece en una línea aparte debajo de cualquier nota específica; las notas de probabilidad subsecuente se encuentran a renglón seguido (ver la sección 5.16 para obtener mas detalles)

Figura

Bajo la denominación genérica de “Figura” podrán incluirse gráficos, cuadros, mapas, ilustraciones y fotografías, siempre que vayan en blanco y negro. Se colocarán a la izquierda, sin sangrado, y con el título debajo. En los gráficos de barras se utilizarán gamas de grises para rellenarlas. Se procurará que las distintas series de datos sean fácilmente distinguibles unas de otras, sean barras o líneas. Todas las figuras deberán ser lo más sencillas posible y van sin marcos. El texto interior irá en letra de 10 puntos; en la base de la tabla colocar Figura (y el número) el título de la misma en Arial 10 utilizando la palabra Adaptado de. Se evitará que queden huecos en el texto del trabajo debido a la inclusión de figuras, moviéndolas a la siguiente página. Tanto en las tablas y figuras como en el texto se usará el punto (no la coma) para separar los decimales, y en los valores que no puedan ser superiores a 1 (como las correlaciones) no se pondrá un cero a la izquierda del punto decimal.

A continuación, un ejemplo tomado de APA. (2010). Manual de Publicaciones (3a. ed.). México: Editorial El Manual Moderno. Páginas 153-162.

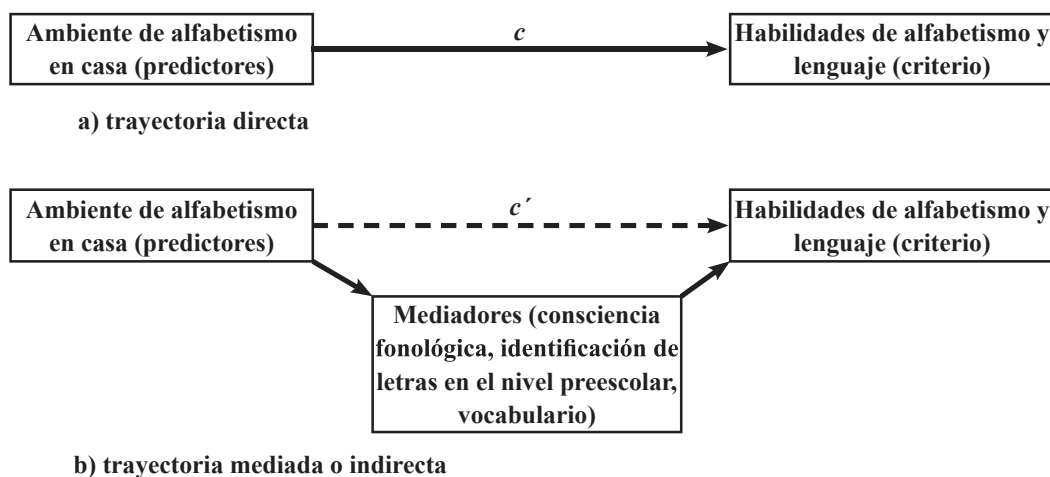


Figura X. Modelo de mediación genérico sujeto a prueba (de acuerdo con Baron y Kenny, 1996) adaptado de "Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis" por M. Hood, E. Conlon & G. Andrews, 2008, Journal of Educational Psychology, 100, p. 259. Copyright 2008 por la American Psychological Association.

III. Referencias

En esta sección se presentan todas las fuentes bibliográficas citadas en el artículo, las cuales deben aparecer al final de su documento, indentadas con sangría francesa y 1.5 de espacio colocadas por orden alfabético de autores y fecha de publicación. Para los estándares de esta revista es especialmente importante que las referencias estén bien confeccionadas.

El número máximo de referencias que contendrá el artículo será de 25. Las fuentes consultadas y citadas pueden ser impresas y digitales; las mismas también deben de ser ordenadas por el autor desde que hace su primer envío de acuerdo a las normas de APA (2010). Publication Manual (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association. Traducción al español: APA. (2010). Manual de Publicaciones (3a. ed.). México: Editorial El Manual Moderno.

A continuación, se proporcionan ejemplos correctamente referenciados:

- **Libro con autor**

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

- **Libro en versión electrónica**

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

- **Entrada con autor en una obra de referencia electrónica**

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

- **Entrada sin autor en una obra de referencia electrónica**

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

- **Tesis inédita**

Muñoz Castillo, L. (2004). Determinación del conocimiento sobre inteligencia emocional que poseen los maestros y la importancia que le adscriben al concepto en el aprovechamiento de los estudiantes. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Metropolitana, San Juan, PR.

- **Leyes**

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

IV. Disposiciones generales del proceso editorial en cuanto a calidad, transparencia, accesibilidad y gratuidad.

Cesión de Derechos de Autor (copyright)

- El autor o autora, al enviar el trabajo, manifiesta que es su voluntad ceder a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán los derechos patrimoniales que le corresponden como autor de su trabajo.
- Los derechos aquí cedidos comprenden todos los derechos patrimoniales (Reproducción, transformación, comunicación pública y distribución) y se dan sin limitación alguna en cuanto a territorio se refiere; esta Cesión se da por todo el término de duración establecido en la legislación vigente en Honduras.
- La cesión de los derechos antes mencionada no implica la cesión de los derechos morales sobre la misma, porque de conformidad con lo establecido en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, Capítulo II, de los Derechos Morales, Artículo 34, Artículo 25, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.
- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra es de autoría exclusiva y posee la titularidad de la misma.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.

- Al completar el Formato de Cesión de Derechos el autor manifiesta que el trabajo no ha sido publicado en otro medio, que los derechos sobre el trabajo no han sido cedidos y que sobre ellos no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.
- Los comentarios y juicios escritos por los autores de los artículos son de entera responsabilidad y en ningún momento comprometen a la UPNFM, ni a las entidades editoras de la Institución.

Metodología de Evaluación/Arbitraje de Artículos (Double Blind Peer Review)

En el proceso de selección de artículos para publicar, se realiza una evaluación inicial del Consejo Editorial para determinar si el manuscrito cumple con los términos y observaciones presentadas en este documento, en cuanto a pertinencia del área de enfoque de la revista, estilo y extensión:

- Los artículos que no llenen los requisitos de la convocatoria en cuanto a formato, no serán tomados en cuenta para su publicación y serán devueltos al autor para realizar las modificaciones sugeridas.
- En la segunda revisión se realiza un dictamen de su contenido científico y aporte por parte de Pares Revisores calificados de acuerdo al área correspondiente. Este proceso de dictamen es de modalidad "doble ciego" y lo que pretende es ocultar la identidad de los Autores y Pares Revisores en el proceso de arbitraje, contribuyendo así a la evaluación objetiva.
- El Consejo Editorial enviará una nota al autor, aceptando o rechazando el trabajo de investigación o documento, con las observaciones de mejora del Consejo Editorial según el dictamen del árbitro académico.
- Al completar el Formato de Cesión de Derechos el autor manifiesta que el trabajo no ha sido publicado en otro medio, que los derechos sobre el trabajo no han sido cedidos y que sobre ellos no pesa ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.
- La cesión de los derechos antes mencionada no implica la cesión de los derechos morales

sobre la misma, porque de conformidad con lo establecido en la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, Capítulo II, de los Derechos Morales, Artículo 34, Artículo 25, estos derechos son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

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

Accesibilidad al contenido publicado: CC BY-NC-ND

- La Revista Paradigma usa Creativa Commons License, Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada, CCBY-NC-ND el cual permite que sus lectores puedan descargar las obras y compartirlas con otros; siempre y cuando se reconozca la autoría, sin cambiar de ninguna manera los contenidos y sin utilizar los mismos comercialmente.

Política antiplagio. Turnitin

- El trabajo de investigación o documento debe ser original y haber sido realizado sin violar o usurpar derechos de terceros, por lo tanto, la obra enviada a Paradigma será de creación exclusiva.
- En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero, en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, el autor deberá asumir toda la responsabilidad sobre los derechos cedidos.
- El consejo editorial permanentemente someterá cada colaboración al proceso de detección de plagio para garantizar y promover la ética en la publicación científica.

Política de gratuidad. Paradigma sin APCs

- La Revista Paradigma no realiza nunca (léase durante la recepción, evaluación, edición y publicación) cargos monetarios ni de otro tipo a los y las autoras que envían su trabajo en la Convocatoria a publicar en la misma.
- La Revista Paradigma no cuenta con una política de exención debido a que el espíritu

de la misma es la divulgación del conocimiento de forma gratuita para autores y autoras de todos los países del mundo.

Ubicación de los Trabajos (DOI)

- La Revista Paradigma identifica sus artículos, reseñas y ensayos con un DOI, Digital Object Identifier, para facilitar la ubicación y referencia del manuscrito y a su vez garantizar la transparencia del documento en las diferentes plataformas virtuales OJS, DOAJ, AmeliCA, entre otros.

Fe de erratas

- Paradigma visibilizará las correcciones correspondientes, previo al análisis del documento, en el mismo número, si los servicios de información a donde se publicó la versión electrónica lo permiten.
- En la versión impresa el Consejo Editorial adjuntará una hoja membretada con las correcciones correspondientes.

Envío de los manuscritos al Consejo Editorial

- El autor o la autora deberá enviar junto con su artículo el acuerdo de Cesión de Derechos de autor, la Declaración de Originalidad, el Curriculum Vitae resumido en formato WORD y PDF con una breve reseña profesional biográfica adjunto a paradigma@upnfm.edu.hn. Los datos allí consignados serán incorporados en las Bases Bibliográficas que indexan la revista.
- Los trabajos no deben haber sido enviados a otras revistas simultáneamente para su revisión. Paradigma publica las colaboraciones semestralmente razón por la cual el período de recepción está abierto durante todo el año. El proceso de aceptación, revisión, evaluación y dictamen de un manuscrito se realiza en un periodo de tres meses, según calendario académico institucional.

Para mayor información diríjase a:

paradigma@upnfm.edu.hn (envío del manuscrito)

<http://web.upnfm.edu.hn/paradigma/index.php#> (normativa editorial)

<http://www.lamjol.info/index.php/PARADIGMA> (versión en línea)

Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES).

Edificio 14º, 4º Piso, Biblioteca Central.

Tel. (504)2239-8037 2239-8809 Extensión, 126, Apartado Postal: 3394.

Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, C.A