



Niño con mandolina. Óleo de José Luis Quezada (pequeña)

Año 12 N° 15, Noviembre 2003. Tegucigalpa, Honduras.

Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán

Dirección de Investigación



ESTEBAN GUARDIOLA
MARIO CASTILLO, ÓLEO SOBRE TELA.

RECTOR

M.Sc. Ramón Ulises Salgado Peña

VICE RECTORA ACADÉMICA

M.Sc. Lea Azucena Cruz

VICE RECTOR ADMINISTRATIVO

M.Sc. David Orlando Marín López

SECRETARIO GENERAL

Dr. Gustavo Adolfo Zelaya

DIRECTOR DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Dr. German Edgardo Moncada

ASISTENTE DE LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

M.Sc. Mario Alas Solís

DIRECCIÓN DE LA REVISTA

Lic. Dania María Orellana López

COMITÉ EDITORIAL

Mario Alas Solís

Bessy Dolores Hernández

Russbel Hernández

Dania María Orellana López

Margarita Suazo

COLABORADORES DE LA EDICIÓN

Ana Julia Borjas Moreno

PORTADA

"Superación"

Acrílico

Año 2002

Jean Paul

FONDO EDITORIAL UPNFM

2003

Índice

Presentación

Uso e Impacto de la Información Empírica en la Formulación y Ejecución de Políticas de Educación Básica en Honduras en el Período 1990-2002

German Moncada, Russbel Hernández, Marina Chávez y otros 1

Nivel de Rendimiento en las Escuelas Primarias de Honduras: Segunda Parte.

Ricardo Pavón Castillo 48

Dialogar con el Pasado: Una Reflexión Hermenéutica

Arturo Álvarez Balandra 62

Estudio de Validez del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad.

Elma Barahona Henry..... 70

Acuerdo Valórico en la Pareja Conyugal y su Relación con la Satisfacción Marital.

Claudia María Sánchez 98

Un Movimiento Étnico-Religioso en el Área de Copán: La iglesia milenarista del siglo nuevo.

Ignacio Mena y Lázaro Flores..... 126

Presentación

Con especial satisfacción, la Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán se complace presentar a usted la edición número 15 de la Revista Educativa PARADIGMA.

PARADIGMA tiene como objetivo contribuir a la divulgación de conocimiento sobre la educación hondureña a través de investigaciones y reflexiones teóricas que en materia educativa dan cuenta de la realidad de nuestra educación, con miras a solidificar los procesos educativos, orientar la formulación de políticas educativas y procesos de toma de decisiones.

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



Uso e Impacto de la Información Empírica en la Formulación y Ejecución de Políticas de Educación Básica en Honduras en el Período 1990–2002

German Moncada, Russbel Hernández, Marina Chávez,
Dania Orellana, Mario Alas y Bessy Hernández
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

En este artículo se sintetiza la reconstrucción del proceso seguido en la formulación y ejecución de cuatro políticas educativas en Honduras: la formación y capacitación docente, la descentralización educativa, la evaluación del aprendizaje y la extensión de la educación básica a nueve grados. Para este trabajo se tomaron en cuenta los factores que influyeron en el diseño de estas políticas, el curso que siguieron a lo largo del período 1990-2002, los cambios que se operaron en ellas y la producción de conocimiento en este período. En la realización de la investigación se recurrió a fuentes documentales, se entrevistó a informantes clave vinculados con el proceso en estudio: autoridades de la Secretaría de Educación, analistas simbólicos o brokers, -actuando como asesores de las autoridades- y también a investigadores. Se encuestó a docentes en servicio para conocer el impacto de las políticas educativas. La investigación se propuso establecer *Cómo se ha utilizado la información empírica en la concepción, formulación y ejecución de las políticas sobre la Educación Básica en Honduras y cuál ha sido su impacto en el período 1990-2002*. Para leer las políticas estudiadas se recurre a la taxonomía de Carol Weiss.

Palabras clave:

<políticas de educación> <utilización de la investigación>
<educación básica>

Uso e Impacto de la Información Empírica en la Formulación y Ejecución de Políticas de Educación Básica en Honduras en el Período 1990–2002

German Moncada, Russbel Hernández, Marina Chávez,
Dania Orellana, Mario Alas y Bessy Hernández
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

En este artículo se sintetiza la reconstrucción del proceso seguido en la formulación y ejecución de cuatro políticas educativas en Honduras: la formación y capacitación docente, la descentralización educativa, la evaluación del aprendizaje y la extensión de la educación básica a nueve grados. Para este trabajo se tomaron en cuenta los factores que influyeron en el diseño de estas políticas, el curso que siguieron a lo largo del período 1990-2002, los cambios que se operaron en ellas y la producción de conocimiento en este período. En la realización de la investigación se recurrió a fuentes documentales, se entrevistó a informantes clave vinculados con el proceso en estudio: autoridades de la Secretaría de Educación, analistas simbólicos o brokers, -actuando como asesores de las autoridades- y también a investigadores. Se encuestó a docentes en servicio para conocer el impacto de las políticas educativas. La investigación se propuso establecer *Cómo se ha utilizado la información empírica en la concepción, formulación y ejecución de las políticas sobre la Educación Básica en Honduras y cuál ha sido su impacto en el período 1990-2002*. Para leer las políticas estudiadas se recurre a la taxonomía de Carol Weiss.

Palabras clave:

<políticas de educación> <utilización de la investigación>
<educación básica>

Aproximación al Objeto de Estudio

La investigación objeto de este artículo se orientó por los objetivos siguientes:

1. Objetivos

- Caracterizar los estudios identificados en términos de autores, fechas, temáticas e instituciones patrocinadoras.
- Analizar la correspondencia entre el uso de la información empírica y las políticas educativas en Honduras.
- Describir el rol desempeñado por los distintos actores participantes en la implementación del proceso de toma de decisiones.
- Identificar los elementos discursivos de tipo empírico, ya sea explícitos o implícitos que sobre sus roles tienen los involucrados.
- Determinar consecuencias de las políticas educativas y el papel que desempeñó en ellas la información empírica.

2.- Abordaje Metodológico

La investigación se realizó haciendo aplicación de la metodología cualitativa, poniendo énfasis en la recuperación de la experiencia seguida en el proceso de concepción, formulación y ejecución de las políticas educativas en estudio. Para ello fueron utilizadas como técnicas: el análisis de los documentos oficiales en los que se contienen las propuestas programáticas de los gobiernos, para identificar los aspectos relacionados con cada una de las cuatro políticas. Se identificaron los documentos, referidos a la información empírica producida en el período, clasificándolos por su mayor o menor presencia de características de investigación científica, incluyendo desde informes de investigación, informes de ejecución y de evaluación de proyectos así como estadísticas y artículos de opinión. El proceso de reconstrucción y de uso de la información empírica se obtuvo del contenido de las entrevistas abiertas hechas a los informantes clave: tomadores de decisiones, analistas simbólicos e investigadores. Para aproximarse al nivel concreto de ejecución de las políticas estudiadas se encuestó a docentes de educación básica en servicio. El análisis de la abundante información recolectada permitió la elaboración de matrices cruzando las variables en estudio con las fuentes de información.

Introducción

En el período 1990–2002 la Educación Básica siguió constituyendo prioridad en la política educativa en Honduras. Este informe investigativo intenta reconstruir el proceso de concepción, elaboración y ejecución de cuatro políticas educativas: la formación docente, la descentralización educativa, la evaluación del aprendizaje y la extensión a nueve grados de la educación básica. De igual manera se intenta destacar el papel de la información empírica (informes de investigación, censos educativos, diagnósticos, evaluación de programas y proyectos, informes de ejecución) utilizada en el proceso analizado, aplicando la taxonomía de uso de la información de Carol Weiss.

El informe está estructurado en tres apartados: En el primero se presenta la aproximación al objeto de investigación, en términos de sus objetivos, el abordaje metodológico y la perspectiva teórica adoptada. El segundo apartado incorpora los hallazgos en lo referente a la caracterización de la investigación educativa en el período, analizado en relación con sus orientaciones temáticas, autores y fechas de publicación. Se hace un balance de la producción científica en educación en Honduras, desde 1990 al 2002. En el tercer apartado se presenta la reconstrucción de las cuatro políticas. Para ello se analiza la evolución en el tiempo en cuatro momentos, que corresponden a los períodos gubernamentales dirigidos por los presidentes Rafael Callejas (1990 –1993), Carlos Reina (1994 –1997), Carlos Flores (1998 –2001) y Ricardo Maduro (2002 a la fecha). Adicionalmente se analiza el uso de la información empírica en la toma de decisiones bajo el modelo de Carol Weiss. Al final se incluyen las conclusiones generales de la investigación. Esta investigación constituye parte de las iniciativas apoyadas por el Programa Regional para la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), en el marco del Fondo de Investigación Educativa y su primer concurso de investigación: “¿Cómo se usa y qué impacto tiene la información empírica en el mejoramiento de los sistemas educativos en América Latina?”.

Se espera contribuir con la generación de conocimiento confiable y válido en torno a los procesos que se siguen en la toma de decisiones respecto de las políticas educativas y a derivar lecciones sobre el uso de la información empírica así como del impacto que la misma logra tener en la formulación y ejecución de esas políticas.

Asimismo se utilizó técnicas descriptivas cuantitativas en lo que respecta a la situación de la investigación educativa en Honduras, analizamos la cantidad de estudios realizados anualmente en el período de estudio, el patrocinio de los estudios y las temáticas de estudio.

Unidades de Análisis

Las unidades de análisis que se consideraron fueron las siguientes:

1. *Tomadores de decisiones*: 4 Subsecretarios de Asuntos Técnicos de la Secretaría de Educación, 6 funcionarios de alto nivel en la Secretaría de Educación.
2. *Analistas simbólicos o Brokers*, en este caso se consultó a 5 de los principales asesores y consultores nacionales que actuaron en el período analizado.
3. *Investigadores*: Se consultó a un grupo de 5 generadores de información empírica, constituido por aquellos investigadores que participaron en los trabajos más destacados del período.
4. *Docentes*: Se consultó un total de 130 docentes que laboran en 40 Centros de Educación Básica, representando el 8% de la población total; se estratificó la muestra en 15 centros del área rural, 15 del área urbano marginal y 10 urbanos.
5. *Fuentes documentales*: Estuvieron constituidas por la información escrita sobre las políticas educativas y sobre la investigación educativa.

Instrumentos

Se hizo uso de la entrevista abierta: En la misma se les pidió a los entrevistados, que hicieran un esfuerzo por recordar acerca de su participación, tratando de saber en qué políticas educativas estuvo implicado el funcionario consultado y cuál fue su papel en la concepción y formulación de las políticas. Un segundo tópico abordado en la entrevista fue respecto de los factores que influyeron en las decisiones tomadas, en este sentido se hicieron interrogantes referidas a la ingerencia de factores técnicos, políticos y sociales presentes en el momento de adoptar una decisión, seguidamente se le pidió comentara acerca de los factores influyentes en la ejecución de las políticas. El tercer tópico fue el que se refiere al papel de la información en la toma de decisiones, se intentó establecer hasta que punto la información participó en la formulación de políticas, y el uso de la información en la formulación y ejecución de las políticas.

Para el análisis de la información secundaria se procedió a identificar en cada uno de los documentos consultados la presencia explícita y/o implícita de la información utilizada. En las entrevistas se identificó la referencia específica hecha por los informantes clave en relación con la información utilizada. Asimismo, para el análisis del uso de la información empírica se siguió el modelo de Carol Weiss.

3.- Perspectiva Teórica

Esta sección recoge distintas fuentes que han analizado el tema de la información aplicada a las políticas educativas. Primero se aborda la conceptualización y tipos de la investigación educativa, seguidamente se presenta un acercamiento a la discusión sobre el uso de la investigación en la toma de decisiones y finalmente se valoran los ajustes que requiere la investigación para potenciar la gestión del conocimiento.

Es importante definir en primer lugar lo que se entiende por política educativa, y en este sentido Reimers y McGinn (Diálogo Informado, 1997 citados por Brown, 2001) abordan el tema de la política educativa asumiendo una definición bastante práctica: “La política educativa se refiere a las metas del sistema educativo y a las acciones para lograrlas” o “... una declaración de las acciones en la persecución de uno o más objetivos de una organización” (1997:29, citados por Neilson, 2001).

También, es importante clarificar lo que se entiende por investigación educativa y los tipos de investigación. Según Moreno Olivos (OEI), el concepto de investigación educativa ha ido cambiando y adoptando nuevos significados a la par que han aparecido nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. En la actualidad son múltiples los significados que puede asumir, si se consideran la diversidad de objetivos y finalidades que se le asignan.

Para autores orientados por la corriente empírico-analítica (positivista), investigación educativa equivale a investigación científica aplicada a la educación, y debe ceñirse a las normas del método científico en sentido estricto. Desde esta concepción se da importancia al carácter empírico de la investigación apoyándose en los mismos criterios y postulados que las ciencias naturales.

Para Reimers y McGinn, investigación y análisis de políticas son sinónimos, ya que en ambos el “objetivo es definir problemas e identificar soluciones efectivas para ellos” (2000: 25, citados por Brown 2001). Esta definición se distingue por su énfasis pragmático: no hay investigación posible si no se definen problemas y se identifican soluciones. Las fases

que los autores identifican como inherentes a la investigación son: 1)... la compilación y organización de hechos observables o datos; 2) la organización de los datos empleando técnicas analíticas o sintéticas; y 3) la capacidad de explicar o interpretar los datos en términos de conceptos o constructos no observados (Reimers y McGinn, 2000:24). Sólo se puede hablar de investigación cuando se llega al tercer momento, o sea, a la explicación e interpretación de los datos recurriendo a los métodos y herramientas propios de la investigación científica; de esta forma, la investigación aporta un valor agregado *sui generis* a los datos primitivos, que en la propuesta de los autores puede y debe ser aprovechado por los formuladores de políticas y por quienes toman decisiones.

En cuanto a los tipos de investigación, Weiss (1991, citada por Neilson, 2001) identifica tres modelos de investigación.

1. **Investigación como Datos.** Se describe desde un punto de vista tecnocrático de la investigación y tiende a ser más mecanicista en términos de su aplicación al problema. Asume que los datos o conjunto de resultados son presentados en encuentros para las necesidades de los usuarios. Se utiliza para influir en las situaciones de acuerdo general como los valores o metas.
2. **Investigación como Ideas.** La característica principal de la investigación como ideas es que los resultados actuales del estudio han desaparecido y han sido transmutados hacia una historia simple. En este sentido, la investigación se utiliza a menudo cuando los problemas tienen una naturaleza compleja, cuando la incertidumbre es muy alta y las ideas son demandadas. Es utilizada para influir en las primeras etapas de la discusión de la política (Weiss, 1991:2-3, citada por Neilson, 2001).
3. **Investigación como Argumentación.** Es tomada como una posición de defensa. Algunas veces los datos son desaparecidos selectivamente para hacer que los argumentos sean más persuasivos. Se utiliza cuando la decisión ha sido tomada y los hacedores de política y/o grupos de interés utilizan la investigación para tomar una posición de defensa. (Weiss, 1991:2-3, citada por Neilson, 2001). O como Coraggio (1998) denomina **Investigación Legitimante de las políticas educativas**, ya que está orientada por el objetivo de asegurar la aceptación de las políticas defendiendo el conjunto de ideas que las encubren y justifican. Para lograr ese objetivo se puede argumentar a favor del sistema propuesto de ideas y políticas, usar el lenguaje científico, acumular evidencia favorable, buscar ejemplos que

aumenten la plausibilidad de la propuesta. Un método usual de legitimación es apelar a la autoridad de expertos internacionales.

Uso de la investigación en el diseño de políticas

A partir de los escritos de Weiss (1977), Webber (1991), Sabatier y Jenkins-Smith (1993) (citados por Neilson, 2001) se plantea que el vínculo investigación-política no es directo, particularmente en relación con los datos y fuentes de información. Estos escritos apoyan la idea de que la investigación no es la única, sino una de muchas fuentes de información para los hacedores de política, y que no es una simple dicotomía entre 'uso' y 'no-uso' sino que la utilización del conocimiento de la investigación contribuye con el tiempo en un cambio gradual en el pensamiento conceptual. Esto es lo que Weiss acuñó como 'la función del esclarecimiento' o "función iluminativa" de la investigación.

En este sentido, cuando se habla de uso no se refiere a una dicotomía uso-no uso. Para Caplan (1979, citado por Neilson, 2001) hay varios tipos de uso que pueden oscilar desde el *no uso*, el *uso conceptual* y el *uso instrumental*. Caplan define el *uso instrumental* como el uso "... asociado con los problemas cotidianos de políticas de importancia limitada y que involucran aspectos de la política administrativa correspondiente a la administración burocrática y eficiencia en lugar de aspectos sustantivos de la política pública" (Caplan, 1979:462, citado por Neilson, 2001). Según Caplan, el uso instrumental se asocia casi siempre con decisiones del nivel micro o pequeñas decisiones basadas en datos empíricos.

El *uso conceptual*, por otro lado, describe los cambios graduales en términos del conocimiento o conciencia de los hacedores de política y reorientación de sus perspectivas básicas. El uso conceptual "... incluye aspectos importantes de política que afectan a toda la nación" (Caplan, 1979:464), y casi siempre se asocia con las decisiones del nivel macro.

Y en la dimensión de lo micro y macro, para la UNESCO la investigación tiene dos niveles: **Nivel micro**, en el cual la investigación influye sobre la escuela y fuera de la actividad escolar (el currículo, desarrollo de libros de texto, procesos de enseñanza-aprendizaje, valores y actitudes de estudiantes y la organización de actividades escolares). **Nivel macro**, que corresponde al grado de influencia de las políticas nacionales, las opiniones políticas y el sistema político, implicadas en la planificación de actividades educativas (UNESCO, 1995).

Por otro lado, los datos de varios estudios sugieren que el mayor uso de investigación social no es la aplicación de datos específicos a decisiones específicas. Más bien, los hacedores de políticas gubernamentales tienden a usar la investigación de manera indirecta, como una fuente de ideas, información y orientaciones al mundo. Es así que la perspectiva de Carol Weiss (Weiss, 1977:531, 1991, citada por Neilson, 2001) proporciona un acercamiento complejo, donde son posibles varios modos de uso, como se puede ver en la tipología siguiente:

1. **Modelo Lineal:** asume una relación directa entre investigación e implementación de políticas y se observa en la aplicación de la investigación básica; se asume que la investigación básica provee una oportunidad para aplicarla en una política pertinente o relevante. Los usos de tipo lineal, es decir, donde la investigación tiene una aplicación directa en la toma de decisiones o diseño de políticas, son relativamente raros, ya que requieren de un encadenamiento de muchas circunstancias. Entre las condiciones requeridas se incluye: investigación directa a la pertinencia de un problema para la toma de decisión, estar disponible antes del tiempo de decisión, que se dirija al problema dentro de los parámetros de acción factibles. La investigación en este sentido es de tipo instrumental.
2. **Modelo de Resolución de Problemas.** La investigación sirve para resolver un problema específico del tomador de decisiones. Este modelo implica que hay acuerdo o consenso general entre los investigadores y los hacedores de política en la solución o estado final del problema.
3. **Modelo Interactivo.** Los investigadores y tomadores de decisiones dialogan y colaboran en la solución de problemas específicos. Los investigadores compiten con otros agentes para servir como fuentes de información; esto implica que los hacedores de política están buscando información relevante o pertinente a la política y que no es solamente de la investigación social. Se considera que este tipo de uso es más realista de cómo los hacedores de política utilizan la información para el proceso de política. Un investigador puede involucrarse en el proceso de toma de decisión y diseño de políticas cuando es contratado como consultor. Con su conocimiento aportado por la investigación, participa en el “toma-y-dame” del desarrollo de una política. Él participa interactivamente con los tomadores de decisiones para diseñar la política, es decir, el uso de la investigación

social parte de un juego complicado de intercambios en donde también se “usa” la experiencia práctica, la visión política, tecnológica y social, así como el juicio de otros agentes. El investigador no trae tantos hallazgos, sino más bien aporta su trasfondo teórico, conceptual y empírico para el proceso de diseño de políticas.

4. **Modelo Político.** La investigación sirve para justificar decisiones ya tomadas. Este modelo es utilizado por hacedores de política para reforzar, apoyar o proveer munición contra la oposición. Es la investigación que se utiliza para reforzar el compromiso oficial acerca de una decisión, persuade o neutraliza a los críticos.
5. **Modelo Táctico.** La investigación es una excusa para evitar tomar una decisión. El tomador de decisiones o hacedor de política pide información adicional para demorar una acción. Este modelo es utilizado a menudo por agencias gubernamentales u otras organizaciones/instituciones como una respuesta a un problema o tema.
6. **Modelo Iluminado o Iluminativo.** La investigación gradualmente informa sobre los problemas y la identificación de opciones de política. Sirve para “educar” al hacedor de política, es decir, con el tiempo la acumulación de investigación influirá en la política, luego de que ha estado instruyendo al hacedor de política. La investigación puede proporcionar conceptos, sensibilidades, modelos, teorías y paradigmas que pueden influenciar sobre problemas que se ponen en la agenda política y los tipos de opciones de políticas que pueden ser consideradas. Los tomadores de decisiones absorben conceptos e ideas de manera sutil e indirecta y ellos no pueden identificar los estudios específicos que los influyeron y probablemente tampoco pueden reconocerlos.
7. **Modelo Intelectual.** La investigación, en conjunto con otros sectores, eleva la calidad del debate público sobre temas de política pública. La investigación de la política es simplemente un tipo de muchas búsquedas intelectuales.

Es así que en el esfuerzo de identificar el uso de la investigación para la toma de decisiones y el diseño de políticas en América Latina, ciertos estudios reportan un escaso uso de la información educativa en la toma de decisiones. Por ejemplo, Briones (1990) encontró que investigadores

educacionales indicaron que en Chile el nivel de utilización de los resultados de la investigación educativa es “bajo” o “regular”. Se señala que “...muchas personas que adoptan decisiones en educación no toman en cuenta los resultados de la investigación cuando son incompatibles con sus creencias o posiciones políticas”. En efecto Briones (1990) reporta que los tomadores de decisiones no usaron la información educativa argumentando que los resultados no estaban disponibles, la ausencia de investigaciones pertinentes, el recargo de acciones de administración de corto plazo y la falta de equipos estables de asesoría que procesen información, debido a la desconfianza que provocan las investigaciones.

Según el estudio de Brunner (1996), en Latinoamérica se usa muy poco la información; sostiene que la escasa utilización de estas fuentes se debe a que en la mayoría de los casos no se cuenta con los conocimientos o estudios requeridos en las instituciones o centros de investigación, puesto que estos conocimientos son más habituales en organismos internacionales como la CEPAL, el Banco Mundial o la OCDE y que resultan del análisis de la actuación de sistemas o de la evaluación de políticas.

Se hace escaso uso de la información a pesar de que se cuenta con información básica suficiente para caracterizar los principales problemas de la educación en Latinoamérica; paradójicamente, existe una fuerte demanda por más y mejor información estadística (Schiefelbein y Tedesco, 1995).

Por el contrario, Rojas (1992) presenta evidencia de conversaciones especializadas cuando se toman decisiones que tienen que ver con el sistema educacional. Esto demuestra que no es del todo cierto que no se usa la información, sino que depende de la óptica que se utiliza para identificar el uso y también depende de la calidad de la investigación, es decir, de la investigación que cumple algunos requerimientos.

Requisitos que debe cumplir la Investigación para poder usarse Reimers y McGinn (2000:46) parten del supuesto de que no toda la investigación que se realiza es relevante para informar las decisiones políticas: “la investigación más pertinente es aquella que se diseña para anticipar las consecuencias de la acción. Esto es lo que entendemos por investigación para las políticas, por oposición a la investigación diseñada para explicar por qué el mundo es como es, sin describir qué se podría hacer para que fuera diferente”.

Otra consideración importante es que el uso está determinado por la naturaleza de la información generada. Es necesario indicar que la

producción de conocimiento no ocurre fuera de la cultura; el conocimiento es parcial y está influenciado por los valores de quienes lo crean y usan (Watkins, 1996). Además, hay dificultad de entendimiento entre investigadores y políticos debido a la contradicción entre la esencia de lo científico y lo político. La ciencia tiene un carácter no concluyente, mientras que la política necesita datos definitivos. La comunidad científica es crítica y tiene como meta el desarrollo teórico, mientras las necesidades políticas requieren estabilidad y entran en contradicción con la propia idiosincrasia de la comunidad científica.

La investigación tiene muy poca y lenta aceptación si su disponibilidad es deficiente, si los datos no se han analizado adecuadamente o la información no es compatible con las expectativas de los usuarios (Schiefelbein, 1999).

Para Gajardo (1986), la investigación educativa producida en Latinoamérica generalmente responde a las teorías y paradigmas producidos en los países desarrollados. Estos paradigmas, aunque válidos como principios teóricos coherentes, han probado no ser apropiados para explicar los fenómenos educativos en un contexto marcado por cambiantes situaciones sociopolíticas y por un creciente escepticismo debido a experiencias pasadas sobre la relación entre educación y desarrollo. Por otro lado, la investigación educativa tradicionalmente ha sido financiada por agencias extranjeras, lo cual significa que los investigadores tienen que adecuar los objetivos y los acercamientos metodológicos de sus estudios a las tendencias y prioridades establecidas por las agencias donantes.

En la línea de Gajardo, también Neilson (2001) apunta que el modelo lineal ha llevado a las agencias donantes, a apoyar los esfuerzos sustanciales para fortalecer el análisis de la política en los países en desarrollo, en la expectativa de que un buen análisis se traducirá en una buena decisión y esto en una buena política. Esta expectativa, generalmente, ha tomado la forma de contratos de apoyo técnico para construir la capacidad de planeación y el análisis de la política en muchos sectores (Grindle y Thomas, 1990:1164). Y es que se considera a menudo que la investigación producida por los investigadores de los países en desarrollo es de pobre calidad, consecuentemente, los hacedores de política en estos países utilizan a menudo resultados de investigación o consultores de países industrializados (Neilson, 2001).

Sin embargo, autores como Coraggio (1998) critican lo anterior y consideran que un aspecto importante de mencionar en la política de los

organismos financieros, y específicamente del Banco Mundial (BM), es que antes privilegiaba el nivel de proyectos, y ahora aspira a trabajar con sectores completos. El BM no tiene ningún problema en proponer —desde el mismo Estado— recortar, descentralizar, transformar los sistemas de gestión y organización en materia de educación. Las propuestas de acción se presentan con apoyo de enormes resultados de investigación para legitimar el sistema al que se quiere llegar. En los documentos del BM se encuentra gran cantidad de cuadros estadísticos, de estudios comparativos de regiones remotas (a veces se comparan situaciones incomparables), de referencias bibliográficas. Su objetivo es más el de legitimar que el de decidir sus políticas educativas. No se trata de que se hayan elaborado políticas innovadoras basadas en las conclusiones y datos producidos por esas investigaciones. Esas políticas ya estaban diseñadas mucho antes. No es entonces una investigación científicista, sino legitimante, hecha para justificar, para defender una propuesta predeterminedada. Pero tiene el formato de investigación científica; maneja datos, hipótesis (aunque no se plantean como conjeturas, sino como proposiciones más allá de toda duda), y por lo tanto es susceptible de ser analizada desde esa perspectiva.

A manera de síntesis y considerando los antecedentes latinoamericanos, es importante apuntar que para que se utilice la investigación en el diseño de políticas, debe referirse a problemas concretos que enfrenta el tomador de decisiones, proveer conocimiento oportuno, escribirse de manera entendible para una persona que no es experta en investigación, y no debería violar las restricciones políticas específicas que enfrenta el que toma decisiones (Levin, 1982, citado por Cariola, 2001). Para que tenga impacto, la información debe ser pertinente al tema, idónea en su lenguaje y productiva —en cuanto debe transformar la realidad. Según Sánchez (1990), los investigadores deben participar activamente en la difusión, extensión y aplicación de conocimientos, los productos deben ser escritos en un lenguaje asequible y usar más canales de información en la transmisión del conocimiento.

La Investigación Educativa en Honduras

En Honduras algunos estudios han abordado el estado de la investigación educativa en los últimos diez años. Por ejemplo, Bendaña (1991) en su estudio incluyó a 34 entidades que realizan investigaciones en el campo de la educación, de las cuales 31 funcionan en Tegucigalpa y 3 en San Pedro Sula, y concluyó que la investigación educativa no tenía

prioridad en los planes nacionales de educación, pues existía una desvinculación entre los investigadores y los tomadores de decisiones.

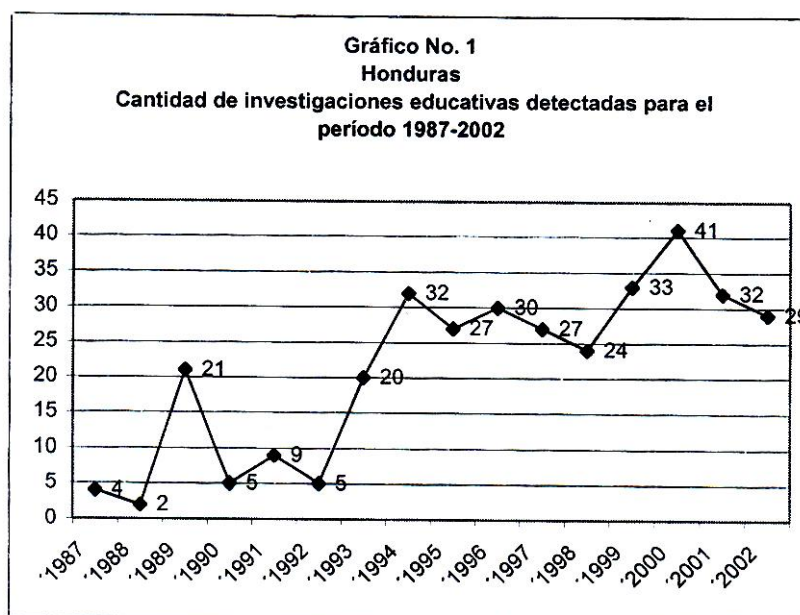
Asimismo, Van Steenwyk (1999) analizó las investigaciones educativas realizadas en Honduras desde la década del '80 hasta 1999 y estimó que Honduras necesita mayores esfuerzos para producir más información que coadyuve a la mejora de los sistemas educativos, ya que acceder a la mayoría de los estudios es difícil porque muchos están escritos en inglés, son documentos internos, tuvieron escasa difusión o están en posesión de las agencias internacionales y de uso restringido. Además, Steenwyk aduce que el paso del huracán Mitch, que destruyó gran parte de los archivos de la Secretaría de Educación, obliga a generar más información para la toma de decisiones. Por su parte, Enge (1993) expresa que la investigación educativa está caracterizada por estudios con énfasis descriptivo, con muestras locales con escasas posibilidades de generalización.

La Dirección de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, UPNFM, en un documento sobre la situación de la investigación en ese centro de estudios, señala que la investigación educativa en Honduras es cada vez más costosa ya que por lo general se contrata a consultores internacionales que encarecen los costos de la ejecución de los estudios, y apunta el hecho que la circulación de la información es muy restringida (Dirección de Investigación, UPNFM, 2002).

Cantidad de estudios según el período de realización y el año de publicación.

Se detectaron 27 estudios en el período de gobierno 1987-1989, correspondiente al 8% del total, 39 (11%) estudios en el período 1990-1993, 116 (34%) en el período 1994-1997, 130 (38%) estudios en el período 1998-2001, y 29 estudios (8.4%) en 2002, que corresponde a primer año del gobierno actual (2002 –2005), es decir, que el período más productivo en materia de investigación educativa fue entre 1998-2001. El gráfico siguiente muestra la producción investigativa por año.

En el gráfico N° 1 se observa que la investigación educativa ha tenido un crecimiento en los últimos años. En el 2000 se detectó la mayor cantidad, 41 estudios, correspondiente al 12% del total detectado en dieciséis (16) años, seguido del año 1999 (33 estudios) y de los años 2001 y 1994 con 32 estudios detectados.



Es manifiesto entonces que la investigación educativa en nuestro país cada día cobra mayor importancia para el mundo académico universitario, para las autoridades de la Secretaría de Educación y para los organismos internacionales que brindan su apoyo técnico-financiero al sector educativo hondureño.

Patrocinio de los estudios

La Secretaría de Educación y el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE), han realizado aproximadamente 150 estudios, es decir, casi el 50% del total de estudios detectados, los cuales han sido realizados en su mayoría con el apoyo de organismos e instituciones internacionales como USAID, el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), GTZ, UNICEF, UNESCO, PNUD, OEI, FNUAP y JICA. Estas instituciones u organizaciones internacionales han financiado las investigaciones o han realizado los estudios directamente con sus equipos de consultores. Estos datos están estrechamente relacionados con los proyectos educativos financiados por fuentes externas, es decir, que la cooperación internacional realiza estudios antes, durante y después de financiar proyectos en el sector educativo, tanto para la preparación del proyecto como para su evaluación intermedia o final, antes de extenderlo o cancelarlo.

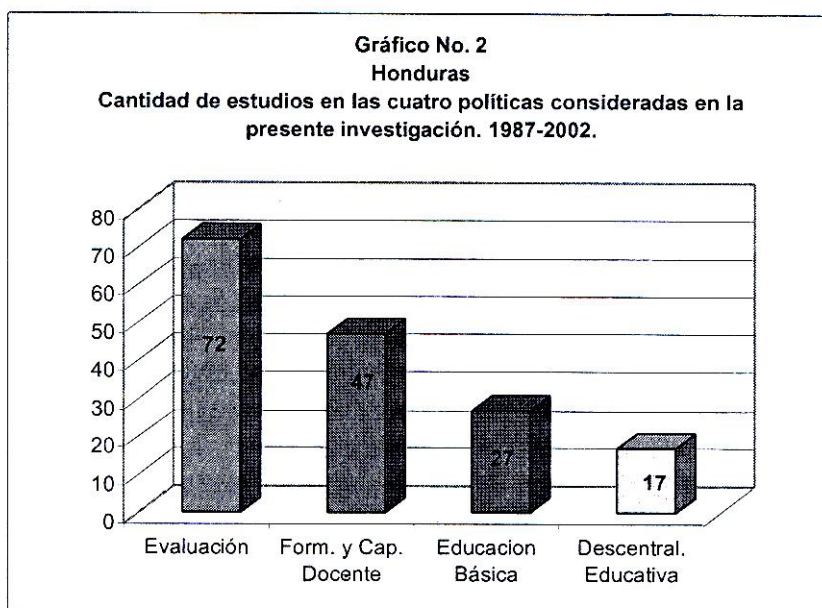
Una cantidad considerable de estudios es patrocinada y desarrollada por instituciones académicas como UPNFM, principalmente a través de la Dirección de Investigación que cuenta con un equipo de investigadores de diversas disciplinas a tiempo completo. También se han realizado estudios en el campo educativo en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), aunque en menor escala.

Temática de los estudios

Los estudios se agruparon según su temática en relación con las políticas de Formación y Capacitación Docente, Evaluación del aprendizaje, Descentralización Educativa y Extensión de la Educación Básica a nueve grados.

Para estas cuatro políticas, se detectaron 163 reportes de investigación o de información empírica, lo que representó el 48% del total. Se detectaron 72 estudios relacionados con la política de Evaluación (21% del total), 47 en Formación y Capacitación Docente (14%), 27 en Descentralización Educativa (8%), y 17 en extensión de la Educación Básica (5%).

Es evidente que la política de Formación y Capacitación Docente es la que ha presentado la mayor preocupación para investigadores. Estos datos se reportan gráficamente a continuación.



Al describir la política de extensión de la Educación Básica a nueve grados, cuya oficialización nacional data de 1995, se detectó que la mayor cantidad de informes se realizó en el período 1994-1997 (12 estudios en total), precisamente cuando el Estado hondureño legalizó esta política educativa. Se destacan los documentos “*Basic Education and Skills Training*”, elaborado por la USAID (1995), el cual propone fortalecer la educación básica desde el sistema no formal, y el “*Report No. HO-0078*” del BID (1997) que sirve de base al proyecto de apoyo a la educación básica desde el sistema formal. Se detectaron 11 estudios correspondientes al período 1998-2001, los cuales apoyan y justifican la política de extensión de la escuela primaria tradicional de seis (6) grados a nueve (9) grados, sobre todo el Documento del BID (2000) “*Third Level Basic Education and Secondary Education. Report No. HO-0041*”, el cual fortalece la educación básica apoyándose en la investigación evaluativa realizada por el BID.

Por otra parte, en la política de evaluación del aprendizaje se destaca el documento del Banco Mundial (1995) “*Basic Education Project. Report No.13791-HO*”, en el cual se hace una propuesta clara de lo que será la Unidad de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE).

Para la política de Descentralización Educativa se detectaron 17 documentos, de los cuales “*Basic Education Project. Report No.13791-HO*” (Banco Mundial, 1995) destaca en el período de gobierno 1994-1997, en el cual se definen claramente las direcciones departamentales y distritales, así como las actividades anuales para desarrollarlas y ponerlas en funcionamiento. En el período 1998-2001 se le da otro enfoque a la descentralización, otorgándosele cierto poder a las comunidades locales a través de las Escuelas Comunitarias (PROHECO) y Asociaciones Comunitarias (AECO's), las cuales con apoyo del Banco Mundial y del BID encuentran su fundamento en los documentos “*Honduras-Community Based Education Project, Report No. PID9538*”, (BID, 2000) y “*For a HN/Community –Based Education, Report No.21851*” (World Bank, 2001).

En la política de Formación y Capacitación Docente la mayor cantidad de documentos (26 en total) corresponde al período 1994-1997. En este período sobresale el *Estudio Sectorial/Plan Decenal (SE/GTZ,1997)* que es el esfuerzo investigativo más relevante que se ha realizado en Honduras en los últimos años, tanto por las investigaciones que sirvieron de insumo, como por la cantidad de consultores nacionales y extranjeros, así como autoridades involucradas, además del financiamiento brindado para su ejecución, en el cual se incorporan importantes lineamientos de política educativa. Otro documento destacable en esta política es el *Estudio*

Diagnóstico sobre las Escuelas Normales de Honduras (Alas, Hernández y Orellana, SE, 2002), utilizado por las autoridades educativas para respaldar y apoyar la decisión de formar a los docentes de primaria en el nivel superior y que comienza a desarrollarse en el año 2002.

Por otra parte, en el inventario de investigaciones educativas se detectaron estudios realizados en otras temáticas del campo educativo como: economía de la educación, educación pre-escolar, educación primaria, educación media, educación superior, propuestas de políticas, programas o proyectos educativos, educación y género, educación y etnicidad, educación y trabajo, estadísticas y censos educativos, etc.

Las Políticas Educativas en Honduras y el Uso de la Información Empírica

1. Reconstrucción de las Políticas Educativas.

A continuación se describe el proceso de formulación y ejecución de cada una de las cuatro políticas analizadas en el período de estudio, el cual se realizó a partir de información primaria recolectada a través de las entrevistas. Además se utilizó información secundaria como los documentos oficiales de planes y programas de gobierno.

1.1. Formación Docente

En el sistema educativo hondureño se reconocen dos modalidades de formación docente: la formación permanente o capacitación y la formación inicial. De acuerdo con el Artículo 163 de la Constitución de la República (1982), la educación magisterial es función y responsabilidad del Estado, y la ejercen la Secretaría de Educación en la formación de docentes a nivel primario y la UPNFM en los niveles preescolar, básico y medio.

En el período analizado hay objetivos trazados, declaraciones y acciones políticas de cada gobierno. Constantemente se han desarrollado esfuerzos en este sentido, reconociendo que el papel del docente es clave en el desempeño de las políticas educativas. Se han realizado múltiples inversiones para actualizar a los docentes; aunque no hay una legislación que obligue a los docentes a mantenerse actualizados, se han hecho conexiones con otras políticas, como por ejemplo la política de salarios, en la cual la capacitación constituye un incentivo para mejorar la remuneración.

Durante el período en estudio, la política de formación docente en Honduras ha tenido un fuerte sustento en la investigación educativa. Ya desde el final de la década de los años 80 se fue evidenciando que en educación primaria el rendimiento de los alumnos era poco satisfactorio, y los centros de formación inicial de los docentes de educación primaria se percataron de esta situación.

Período 1990 – 1993

En 1982, la Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán —actual UPNFM— había realizado un estudio en el cual se había cuantificado el fenómeno del empirismo docente, y por otro lado, en 1986, un investigador japonés realizó un estudio en el que establece el nivel de conocimiento matemático de los estudiantes de primero y tercer cursos de la educación normal. Según el estudio, la formación pedagógica es fuerte y la información científica es baja (Nakamura, 1986).

Chávez y Hernández (1992), analizan el plan de estudios de educación normal de 1992 y concluyen que éste refleja una composición muy desigual de las áreas en que se divide. Plantean que el docente no puede enseñar sobre conciencia ciudadana si no cuenta en su formación con una asignatura de Historia y Geografía de su país o si carece de un espacio teórico que le permita analizar los problemas sociales, políticos, económicos y culturales de su entorno para ubicar su acción transformadora en ese contexto.

Período 1994 -1997

Un estudio realizado en la UPNFM en 1994 encontró, a partir de una prueba de conocimiento basada en los Rendimientos Básicos de matemática, que los alumnos de sexto grado de las escuelas primarias manejaban el 21.66% de los conocimientos básicos de aritmética y geometría. Los estudiantes del último año de las escuelas normales mostraron una media de 26.73% sobre conocimientos de aritmética y geometría. Un contraste de medida entre ambos resultados mostró que no hay diferencia significativa entre los conocimientos básicos de aritmética y geometría entre alumnos del sexto grado y estudiantes del último año de Educación Normal (Hernández, et al. 1994).

En 1994, la Secretaría de Educación encomendó a sus técnicos la elaboración de un estudio para la reconversión y el mejoramiento de las escuelas normales. El estudio, “*Reformulación Plan de Formación de Docentes*” (1994), hacía la siguiente propuesta: cuatro escuelas normales para la formación exclusiva de docentes de primaria, cuatro escuelas normales

para la formación de docentes de educación pre-escolar, bilingüe intercultural y educación de adultos, y cuatro escuelas normales transformadas en institutos que atienden los ciclos común y diversificado de nivel medio o institutos técnicos. Como parte de la propuesta se planteó una práctica profesional intensiva a realizarse durante un año después de cursar tres años en la normal, para ello se preveía una dotación económica de 10 meses para el practicante.

Esta propuesta causó descontento en las escuelas normales, por lo que una comisión organizada por la Ministra de Educación realizó una gira de consulta en todas ellas, congregando a docentes, alumnos y fuerzas vivas de la comunidad. Una de las causas principales del rechazo de esta propuesta es el elevado prestigio social del que históricamente gozan las escuelas normales en el país, ya que son consideradas patrimonio cultural y su impacto económico se extiende sobre toda la comunidad que las alberga. Este resultado obligó a las autoridades educativas a dar marcha atrás en la decisión que se había tomado.

En 1996, una investigadora contratada por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y la Secretaría de Educación, realizó un diagnóstico en el que determinó que el currículo no responde a las exigencias que plantea el desarrollo socioeconómico del país en la época actual y en el próximo quinquenio. Estos hallazgos originaron un proceso de transformación curricular de la educación normal. Se decide un plan de 6 años, se incorpora el ciclo común en el plan de formación docente con la finalidad de elevar el nivel, ya que hasta el momento los alumnos no llegaban con la preparación básica. En los tres primeros años se esperaba reforzar los hábitos, actitudes y destrezas necesarias para la futura labor docente. Este plan fue aceptado por 8 de las 12 escuelas normales (Santos, 1996). Sin embargo, los técnicos y la cooperación internacional consideran que la iniciativa constituye un retroceso en el contexto de las tendencias mundiales de formación docente, pues al ubicar el plan en los ciclos básico y diversificado de la educación media, se aleja de la tendencia de ubicar la formación inicial de primaria y básica en el nivel de educación superior.

Período 1998 – 2001

En 1999, una comisión bipartita UPNFM-SE diseñó el plan de Formación Inicial de Docentes (FID). Hay que señalar que ya estaba en marcha el proceso de transformación de la educación primaria en educación básica, lo cual influyó en la formación de docentes para

educación básica ya que ambos niveles deben estar articulados. En el 2000 se estructuró la propuesta y se discute el tipo de profesor que es necesario formar, teniendo en cuenta las nuevas necesidades en la educación básica. En el 2001 se sentaron las bases legales para aprobar el plan, el cual dio inicio en el 2002.

Período 2002-

En este año la Secretaría de Educación y la UPNFM retomaron el proceso de conversión de las escuelas normales, que hasta ese momento era un plan de transición, y para desarrollar esta iniciativa se contó con la cooperación cercana de la GTZ, que ha capacitado personal fuera del país; y para que la experiencia resulte satisfactoria se han establecido convenios con universidades de otros países.

En primer lugar, la UPNFM y la Secretaría de Educación decidieron hacer la transformación aunque no conocían específicamente las condiciones actuales de las normales, por lo que se encargó un estudio diagnóstico a un equipo de investigación de la UPNFM. Este estudio determinó las condiciones de cada uno de los centros educativos. Se detectó que algunas normales pueden pasar a formar centros universitarios, ya que cuentan con las condiciones necesarias de infraestructura y recurso humano. No obstante, los investigadores muestran que en algunos casos no hay condiciones técnicas suficientes para hacer esa transformación, pues no tienen la infraestructura ni el recurso humano calificado; en esas circunstancias, se optó por hacer una conversión gradual, introduciendo *criterios político-estratégicos*, para considerar los centros que están en puntos geográficos estratégicos para el país (Alas, Hernández y Orellana/SE 2002).

1.2. Descentralización Educativa en Honduras

La descentralización educativa en Honduras se inicia a partir de la reforma de la Ley General de Administración del Estado. Puede observarse un protagonismo del Estado que implica una reforma de la educación y la modernización del aparato estatal.

Período 1990 - 1993

Según los tomadores de decisiones de la época, a finales de la década de los 80 y principios de los 90, la descentralización ya era un tema conocido, pero no había experiencia de los profesionales. Se hablaba del tema con desconfianza; sin embargo, los efectos del sistema centralizado

eran agobiantes. La educación estaba politizada, y en ese contexto emergían ideas descentralizantes acompañadas de la reciente llegada de la democracia al país. Investigadores señalan que los diagnósticos educativos de la época indicaban que había una crisis en el sistema, provocada en parte por el modelo de gestión educativa. Simultáneamente se tendía a la descentralización en países como Argentina, Chile y Colombia, cuyos modelos de educación históricamente han ejercido importante influencia sobre Honduras.

El Estado de Honduras, a inicios de los 90, con la llegada de un gobierno que favorecía la entrada de políticas neoliberales, permitió la llamada *Modernización del Estado*. Pero fue hasta el tercer año de gobierno de Rafael Callejas (1992) que se aprobó el Programa Nacional de Modernización de la Educación, como una política de Estado, cuyo objetivo era renovar y modernizar el sistema educativo y ajustarlo a las nuevas condiciones que exige un mundo cada vez más complejo, integrado, polarizado y competitivo. Se encargó a un consultor, financiado por el Banco Mundial para realizar un estudio operativo que dio como resultado un plan para la reorganización de la Secretaría de Educación.

Por la misma época las Naciones Unidas a través del Fondo de Población (FNUAP) había iniciado un proyecto llamado *Población, pobreza y empleo*, que usó el Censo Nacional de 1988, la Encuesta Permanente de Hogares e investigaciones de campo, para generar informaciones empíricas. La novedad del proyecto fue presentar información desagregada por municipio, para mostrar diferencias en los departamentos que hasta entonces eran relativamente desconocidas. En 1993, este Consejo nombra una comisión para coordinar la ejecución de la política de modernización educativa. Sin embargo, 1993 fue un año político, lo cual frenó las acciones, aun en este contexto la UNESCO, en coordinación con la Secretaría de Educación, desarrolló una propuesta para operacionalizar el programa de modernización de la educación en Honduras.

La propuesta de operacionalización del Programa de Modernización generó fuertes reacciones y movilizaciones del sector magisterial, particularmente por el componente de descentralización, pues un lineamiento político señalaba: "Realizar un proceso de descentralización mediante la regionalización, privatización y municipalización de la educación". La oposición de las organizaciones magisteriales estaba dirigida contra la privatización y la municipalización y se cuestionaba el marginamiento de éstas en la formulación, lo cual frenó el proceso.

Período 1994 - 1997

En 1994 el nuevo gobierno plantea un nuevo modelo educativo: la "Escuela Morazánica", que adopta los fundamentos legales y las políticas de modernización del Estado, pero no los planes, programas y proyectos formulados por la administración anterior de la Secretaría de Educación.

La reorganización y descentralización se discute y elabora con un equipo técnico desde la Secretaría de Educación y el BM (1995), quienes definen los términos de un plan de reorganización de la Secretaría, las regulaciones, evaluaciones, la reforma al régimen de empleos y salarios, la construcción de oficinas, dotación de equipos, entrenamiento y diseño de sistemas de información. Concretamente se pone en marcha una estructura consistente en 18 Direcciones Departamentales y 86 Direcciones Distritales.

La experiencia de Honduras hasta este momento, catalogada como *desconcentración administrativa*, muestra una fuerte debilidad gerencial de los responsables de las direcciones, se trata de un cambio estructural en el que no hay una influencia directa en los procesos en el aula, ni de una estrategia ágil para mejorar la calidad de la educación. Simultáneamente varios tomadores de decisiones y técnicos del proceso conocen empíricamente otras modalidades de descentralización — en Nicaragua, El Salvador (EDUCO) y Guatemala (PRONADE)— en las que el objeto de la intervención es directamente beneficiado por la descentralización.

Período 1998 - 2001

A partir de 1998, se hace una rápida revisión y ajuste de las políticas, programas y proyectos que se venían ejecutando y se les da cierta continuidad, particularmente al Programa de la Escuela Morazánica, operacionalizado en el Proyecto *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica* (PROMEB); sin embargo, se produce un giro estratégico en el tema de descentralización.

En el marco de la política de desconcentración/descentralización educativa, se diseña el *Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria* (PROHECO), para proveer servicios educativos a las comunidades rurales distantes, donde no existe un centro educativo. Este proyecto emplea una estrategia de gestión en la cual son los padres de familia los que asumen la responsabilidad de administrar los servicios educativos. El objetivo de PROHECO es ofrecer servicios educativos con mayor eficiencia, equidad y calidad desde el nivel preescolar hasta el segundo ciclo de la educación básica. Una evaluación del BM en noviembre de 1999 indica que un

40.3% de los alumnos PROHECO ya estaban en el sistema educativo, lo que contradice el mandato de atender niños que no están en el sistema.

En noviembre del 2000, la *Propuesta de Transformación de la Educación de la Sociedad Hondureña* del Foro Nacional de Convergencia (FONAC) propuso, en términos de la gestión administrativa, las siguientes iniciativas: i) Un modelo de gestión descentralizado y flexible, en función de las características propias de las regiones y localidades, ii) Mecanismos para que la sociedad civil participe en la gestión educativa, y iii) Fortalecer la autonomía de los centros educativos a fin de fortalecer su integración con la comunidad y su capacidad autogestora e innovadora.

En ese mismo año el BID continúa apoyando la participación comunitaria y aprobó una extensión de PROHECO hasta el 2004, lo que amarra esta política al siguiente gobierno.

Período 2002-

El nuevo gobierno pretende alejarse de las políticas anteriores. Se evalúan los pasos dados en materia de descentralización y se concluye que las acciones realizadas se han limitado a cuestiones de orden formal; faltan estrategias con objetivos de fondo y no objetivos contingentes; en segundo lugar, se ve la necesidad de que participen las municipalidades, teniendo en cuenta su importancia en el desarrollo local, sus necesidades de desarrollo y de fortalecimiento técnico. Esta perspectiva, muestra un giro importante hacia el fortalecimiento municipal y origina un cambio en la estructura central de la Secretaría de Educación, que crea una dependencia de coordinación interinstitucional.

Con esta perspectiva tuvo menor influencia la desconcentración desde arriba hacia abajo y se conservó la estructura de los directores departamentales y distritales, pero sin el apoyo ni las condiciones para tener un papel protagónico. Además, se destacan dos instrumentos complementarios que propician el desarrollo de la descentralización: la creación de las *Asociaciones de Desarrollo Educativo Local* (ADEL) y el *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) planteados en un documento del Banco Mundial (2001). Las ADEL son instancias del nuevo proceso de gestión con la participación de los docentes, padres de familia, estudiantes y el director del centro; se concibe como un organismo de gestión del centro educativo con participación comunitaria. Por su parte, el PEC se enmarca dentro de la planificación estratégica para lograr objetivos y metas a mediano y largo plazo mediante una metodología que traduce la misión del Centro Educativo.

1.3. Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes

El tema de la evaluación de la calidad de los aprendizajes ha sido bastante descuidado. La historia de este tema es reciente: no se tenía un discurso preciso sobre ella ni se había visto la necesidad de establecer criterios, sino hasta finales de la década de los años 80.

Período 1990 - 1993

La primera iniciativa importante sobre evaluación fue la del *Proyecto Eficiencia de la Educación Primaria en Honduras* (PEEP), que surgió en 1986 en el marco del convenio suscrito por la Secretaría de Educación y la USAID. El equipo técnico de USAID diseñó el proyecto e introdujo el componente Elaboración de Objetivos y Evaluación del Aprendizaje alcanzado por los niños en el aula.

Para lograr su propósito, este componente se propuso como trabajo inicial la definición de los Rendimientos del aprendizaje, cuya finalidad era delimitar los niveles de competencia a los que se esperaba llegaran los alumnos en cada grado de la escuela primaria y orientar la instrucción que ofrecían los docentes. Finalmente se optó por definir los Rendimientos Mínimos, con la idea de establecer lo menos que debían aprender los niños en la escuela, esto permitió contar con un punto de referencia para evaluar. No obstante, técnicos de la Secretaría de Educación y el PEEP concluyeron que el término *rendimientos mínimos* no era el más apropiado, por esta razón su nombre se cambió por el de *Rendimientos Básicos* (RB). Sin embargo, las validaciones —investigaciones de tipo operativo— demostraron que los RB eran muy extensos y que un maestro difícilmente podía cubrirlos en el tiempo disponible en el calendario escolar.

Las pruebas evaluativas realizadas por el PEEP en 1990 se fundamentaron en tres aspectos básicos, resultantes de tres estudios distintos: en los contenidos desarrollados por los maestros en el aula, en los RB provisionales jerarquizados y ordenados de acuerdo a su forma de medición y en los libros de la *Serie Mi Honduras*, que son la fuente de conocimiento común que poseen los niños en las escuelas primarias públicas.

Período 1994 - 1997

En 1994 el PEEP estaba llegando a su fin. Al mismo tiempo, el BID trabajaba en un proyecto de apoyo a la educación básica que incluía la evaluación como uno de sus componentes.

Teniendo en cuenta que las evaluaciones sistemáticas de los logros académicos son un instrumento para la toma de decisiones sobre políticas

educativas y para la búsqueda de la calidad educativa, la SE y la UPNFM firmaron el 7 de diciembre de 1995 el convenio para crear la Unidad Externa de Medición de la calidad de la Educación (UMCE); la responsabilidad técnica del convenio quedó a cargo de la UPNFM. En enero de 1996 comenzó a funcionar la UMCE con la misión de “producir en forma permanente información de los aprendizajes logrados por los alumnos en los niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo nacional y los factores asociados a dichos aprendizajes”. Dicha información retroalimentaría los procesos de evaluación y toma de decisiones de los diversos sectores y actores involucrados en la acción educativa.

En este período comienza el diseño de las pruebas con base a criterio. Este proceso recibe apoyo de investigadores norteamericanos. También se contrata un equipo de investigación que elabora un estudio sobre el uso de materiales didácticos y prepara instrumentos sobre factores asociados al rendimiento académico.

Período 1998 - 2001

A finales de 1998 se inició la preparación del informe de factores asociados al rendimiento escolar y los informes parciales por departamento y por escuela. La información generada por la UMCE tuvo una importante difusión entre autoridades y funcionarios de la Secretaría de Educación; los medios de comunicación, a su vez, alertaron sobre la crítica situación de la educación hondureña. Posteriormente, se volvió a realizar el estudio de factores asociados y el equipo técnico, con una mayor experiencia y con procesos mejor definidos y experimentados, realizó un trabajo más eficiente.

En 1999 el Banco Mundial produjo una evaluación intermedia que dio a conocer, entre otras debilidades del proyecto, que la muestra real de la evaluación representa sólo un 8.6% de los establecimientos, cuando el compromiso demandaba un 20% de los centros educativos; en realidad, la UMCE no tiene la capacidad financiera ni institucional para responder a tal porcentaje. Se señaló que las muestras reducidas plantean problemas de inferencia y de regresión con datos poco confiables. Se recomienda incluir otras variables más descriptivas (ingreso familiar) y el uso de técnicas de análisis de componentes principales. Finalmente, el informe de evaluación criticó el uso ineficiente de los informes de la UMCE por parte de la Dirección General de Evaluación de la Calidad de la Educación

(DIGECE) y por la propia SE, ya que los resultados de la UMCE no estaban sirviendo para el rediseño o evaluación de las políticas educativas.

Período 2002-

En el marco de la reforma educativa de la Educación Básica se ha retomado la idea de configurar un auténtico Sistema Nacional de Evaluación que pueda vincular el proceso de formación y la evaluación.

Ahora que está a punto de iniciarse un nuevo currículo y se han definido estándares de calidad, es oportuno establecer una línea de base referencial sobre la situación de los estudiantes. Al mismo tiempo en que se diseña el Currículo Nacional Básico ya hay trabajos adelantados; la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), comenzó a elaborar los estándares centroamericanos, con la participación de Honduras, pero únicamente se trabajó de primero a sexto grados. Según autoridades actuales de la Secretaría, los estándares nacionales se están ajustando a los estándares centroamericanos y estos van a ser la referencia para elaborar los programas y las pruebas estandarizadas para el sistema. Al incorporar los estándares, se hace necesario que la evaluación sea parte integrante del proceso, porque en la nueva estructura del plan aparecen las pruebas estandarizadas para pasar de un nivel a otro.

1.4. Extensión a Nueve Grados de la Educación Básica.

La educación básica aparece incorporada en el Artículo 153 de la actual Constitución de la República vigente desde 1982, pero no se le dio importancia sino hasta años después.

Período 1990 - 1993

Del 5 al 9 de marzo de 1990, en Jomtien, se realizó la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*. El lanzamiento mundial de la *Educación para Todos* influyó en la reorientación de las políticas y estrategias educacionales, conforme a las particularidades del país. Como consecuencia de esta iniciativa se formuló el *Plan Nacional de Acción Educación para Todos de Honduras*, elaborado por sectores gubernamentales y no gubernamentales con el apoyo técnico de UNESCO y UNICEF. El plan es una respuesta de Honduras a la filosofía y compromisos contenidos en la Declaración Mundial.

Período 1994 - 1997

Los pocos resultados positivos logrados en el período anterior impulsaron, en el nuevo período presidencial, un renovado compromiso con la educación básica. Altas autoridades educativas del país manifestaron que se requería un giro importante y una visión ampliada sobre lo ya existente: “un nuevo paradigma en educación” (Euceda A., 1994). Estas ideas promovieron la preparación de un proyecto con el BM en 1995, para dar fuerza a la educación básica, lo cual creó las condiciones financieras y de voluntad para materializar la Educación Básica (EB). También varias investigaciones fueron calando en la conciencia de los tomadores de decisiones, que se apoyaron, entre otros, en datos procedentes del *Censo de Población y Vivienda* de 1988 y el *Censo Educativo Nacional* de 1995.

Se decidió expandir la Educación Básica a nueve grados, la cual se aprobó en 1996 y se obliga al Estado a desarrollarla a través de la Secretaría de Educación. La Educación Básica se organiza en 3 ciclos de 3 años cada uno, el primer ciclo tiene una orientación instrumental y atiende de primero a tercer grados. El segundo ciclo es la orientación conceptual, atiende de cuarto a sexto grados y el tercer ciclo, que atiende de séptimo a noveno grados, provee una orientación vocacional hacia el trabajo productivo. Esta decisión fue avalada por el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) en 1996.

Mientras se desarrollaba la política de extensión a nueve grados de la EB, la USAID apoyó la creación de los proyectos *EDUCATODOS* y *Telebásica* en 1995, que permiten que jóvenes trabajadores continúen sus estudios y terminen la educación primaria. *EDUCATODOS* se apoyó en la política de extensión a nueve grados. Se planteó que uno de los requisitos educativos para lograr el desarrollo sostenible del país es que el 90% de la fuerza laboral emergente termine su educación primaria y por lo menos el 50% de la fuerza debe completar su educación secundaria (Steenwyk, 1996).

El *Estudio Sectorial y Plan Decenal* (1997) apoya la Educación Básica, pero señala que a pesar de que es una política de cobertura, sugiere mejorarla cualitativamente, ya que estaba descuidada. Señala que el aumento de la cobertura y la matrícula bruta de la educación primaria no se compensan con la falta de acceso al ciclo común, diversificado y la educación superior, perjudicando las posibilidades de que Honduras pueda competir en la economía regional y global o lograr el desarrollo económico sostenible (SE/GTZ, 1997).

Período 1998 - 2001

En este período hay informes de que se ha avanzado en la cobertura bruta a nivel primario, incluso se establece que Honduras tiene la cobertura bruta más alta de América Central en la educación primaria y la matrícula neta más alta de este nivel (Steenwyk, 1998). Sin embargo, la cobertura neta se mantiene más o menos estable, con un promedio del 85% (Guadamuz, Ramírez, Posas y Boquín, 1999).

Hacia el final de esta década se evaluó el plan de acción nacional y se estableció que los avances en la reducción de las tasas de repitencia y deserción son todavía modestos y queda mucho por hacer en este terreno. Lo mismo puede decirse de los niveles de eficiencia interna de la educación (Guadamuz, Ramírez, Posas y Boquín, 1999). Según investigadores consultados, los centros de educación básica no han mejorado la calidad de la educación.

Período 2002-

Desde el 2001 se trabajó en la parte conceptual del currículo para la Educación Básica. Actualmente se están perfilando los programas de estudio, basados en el desarrollo del Currículo Nacional Básico. La demora en este proceso muestra la dificultad de llegar a un consenso en materia curricular. Uno de los aspectos más difíciles de consensuar en el currículo es el trabajo productivo. Se ha sugerido la importancia de una preparación prevocacional en este nivel, pero hay fuerzas que consideran que lo más importante es una mayor formación básica.

El Currículo Nacional Básico constituye el documento referencial que incluye los fundamentos que establecen los tres ejes manejados en la última declaratoria del FONAC: identidad, democracia participativa y trabajo productivo.

Sin embargo, existe una pugna entre el modelo impulsado por la Secretaría de Educación y el que impulsa la USAID. Existen datos que indican que por la vía tradicional de educación formal no es posible cumplir con las metas de cobertura deseables de séptimo a noveno grados. Por ello se hace necesario tener formas alternativas de entrega.

Un estudio de investigación realizado por ESA Consultores (2002) y contratado por USAID mostró las dificultades para lograr una mayor cobertura; presentó una simulación de supervivencia en el sistema de educación básica, el cual indica que si no se mejora la eficiencia terminal del nivel primario, no es factible alcanzar una cobertura neta de 70% en el tercer ciclo de básica. Finalmente esta investigación analizó el

comportamiento del crecimiento demográfico, proyectó posibles escenarios y descubrió que la única estrategia viable consiste en expandir con programas para la retención de estudiantes —como EDUCATODOS y Telebásica— y en expandir razonablemente la participación del sector público a través de la modalidad de Centros de Educación Básica.

2. El Uso de la Información en cada política analizada, según los modelos de Carol Weiss

Con base en la clasificación propuesta por Carol Weiss y utilizando las categorías de análisis identificados en el cuadro siguiente, se construyeron las matrices en que se sistematiza el uso de la información empírica en relación con cada política estudiada.

Modelos de Weiss	Tiempo en el que se realizó la investigación	Forma de difusión verbal	Patrocinio	Uso principal de la información
Lineal	Antes	Directa a los decisores o tomadores de decisiones	Instituciones financieras internacionales	Persuadir o Convencer
Resolución de problemas	Antes/Después	Directa a los decisores o tomadores de decisiones	Universidades, Instituciones Técnicas	Proponer
Interactivo	Simultáneo	Directa a los decisores o tomadores de decisiones	Secretaría de Educación, Universidades, Instituciones financieras	Apoyar
Político	Antes/Después	Medios masivos Otras audiencias	Instituciones financieras, Secretaría de Educación, Universidades	Justificar, defender
Táctico	Antes/Después	Conversación con decisores, Medios masivos, Otras audiencias	Instituciones financieras, Secretaría de Educación	Evitar
Iluminativo	Antes	Ambiente	Universidades, ONGs, Instituciones Financieras	Conocer, ilustrar

Elaboración propia en base a: Martinic 2001, Brown 2001, Weiss 1980 y Neilson 2001.

Modelo de Uso de la Información Empírica en el diseño de políticas según Weiss.

- **Política de Formación Docente**

En el curso histórico de esta política se ha detectado la existencia de investigaciones que han logrado hacer conciencia sobre las consecuencias que se estaban obteniendo. Las ideas se han ido filtrando y difundiendo a diferentes niveles, creando un clima favorable que ha permitido ciertos cambios. Una de las transformaciones más importantes sufridas en este ámbito es el paso de la formación inicial al nivel universitario, lo cual ha

sido posible en la medida en que los diferentes actores involucrados conocían la situación y que para superarla se requiere mejorar la calidad docente.

En esta política se encontró que los tomadores de decisiones usaron información empírica, en especial sobre la situación de la formación docente, lo cual ha permitido decidir en dicho aspecto. Las investigaciones han informado a los tomadores de decisiones, dándoles opciones políticas para que las consideren. Además, luego de haber decidido en materia de formación docente (sobre todo en el proceso de reconversión de las escuelas normales), las autoridades educativas han usado ciertos estudios para respaldar sus decisiones.

Bajo estos criterios, se detectó que la información empírica ha sido usada por los tomadores de decisiones, principalmente bajo el modelo iluminativo y político de Weiss. De los 14 informes relacionados con estas políticas 6 de ellos (43%) se insertan en el modelo de uso iluminativo cumpliendo el propósito de conocer e ilustrar las decisiones. Cinco de los catorce estudios (36%) se ajustan al modelo político de uso dada su intención de apoyar y justificar la decisión tomada. Destaca en el modelo político el *Diagnóstico sobre las Escuelas Normales de Honduras* (Alas, et al, 2002), usado por las autoridades educativas para justificar y respaldar en el 2001 la decisión de elevar la formación del maestro de primaria al nivel universitario. Dicho estudio fue utilizado por las autoridades para mostrar a los docentes, padres de familia y diputados opositores, que la decisión se tomo con base en estudios investigativos realizados.

Por otra parte, es interesante notar que el estudio *Informe de la gira realizada a las doce Escuelas Normales* (SE, 1995) fue utilizado tácticamente para dar marcha atrás al proceso de reconversión de las escuelas normales. Esta decisión fue tomada en 1994 y tuvo mucha oposición de los padres de familia, políticos y docentes de las escuelas normales. Así, la investigación se enmarca dentro del modelo táctico propuesto por Weiss.

La forma de comunicación mas frecuentemente utilizada es la entrega directa a los tomadores de decisiones y la mayoría de los estudios fueron realizados antes de que la política se pusiera en ejecución.

El cuadro siguiente presenta el detalle del análisis realizado.

Cuadro No. 1
Información y Modelo de Uso, según Weiss, aplicado en la política de Formación Docente

Año y nombre del documento o tipo de información	Tiempo en el que realizó el estudio	Forma de difusión verbal	Patrocinio	Uso principal	Modelo de Uso
1990. Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, Tailandia	Antes	Ambiente	UNESCO	Ilustrar, conocer, iluminar	Iluminativo
1994. Euceda, A. Educación para Todos en el año 2000. ¿Se puede? ¿cómo?. Secretaría de Educación.	Antes	Directa. Ambiente	SE	Conocer, proponer alternativas de solución	Resolución de problemas
1995. Banco Mundial Report No. 13791-HO Project Basic Education	Antes	Directa	BM	Apoyar, Justificar	Político
1996. Censo Escolar 1995	Antes	Ambiente Directa	SE	Ilustrar, conocer, iluminar	Iluminativo
1996. Van Steenwyk , y Mejía, M. Recursos Humanos hacia el año 2000.	Simultáneo	Directa	USAID	Apoyar, Justificar	Político
1997. BID. Project No. 1000, Report No. HO-0078	Después	Directa a decisores	BM	Apoyar, Justificar	Político
1997. Estudio Sectorial / Plan Decenal SE/GTZ	Después	Directa. Diálogos	GTZ/SE	Conocer, proponer	Interactivo
1998. USAID/Honduras. Visión sobre la problemática educativa en Honduras. Propuestas Alternativas.	Después	Directa a decisores	USAID	Apoyar, Justificar	Político
1998. Van Steenwyk, y Mejía, M. Escolaridad de la fuerza laboral emergente en Honduras.	Después	Conversaciones	USAID	Apoyar, Justificar	Político
1998. Giovanni, R.	Después	Verbal	USAID	Apoyar, Justificar	Político
1999. Guadamuz, L. y otros. Honduras: evaluación del Plan Nacional de Acción de Educación para Todos	Después	Directa a decisores. Foro consultivo Internacional	BM, PNUD, FNUAP, UNESCO, UNICEF, GTZ, BID	Apoyar, Justificar	Político
2001. BID. Project No. 1069. Report No. HO-0141. Programa de Transformación de la Educación Nacional (Tercer Ciclo de Educación Básica y de la Educación Media).	Después	Directa a decisores	BID	Apoyar, Justificar	Político
2001. ESA Consultores. Análisis tentativo y proyección de corto plazo para la reducción de la pobreza	Antes	Directa	USAID/ESA	Ilustrar, conocer, iluminar	Iluminativo

- **Política de Descentralización Educativa**

En la década de los noventa se pasó de la idea dominante de la centralización a la idea de la descentralización; muy pocos hondureños defienden ahora la idea de la centralización. Esta política surge a la sombra de la modernización del Estado, de la fuerza que tiene la democratización y la participación social.

La operacionalización de este proceso se realiza mediante un modelo desconcentrado, que implica tareas y trabajo y otras unidades que se crean en la Secretaría de Educación. Al finalizar la década se ha pasado a un modelo participativo que transfiere mayor autoridad e independencia a los centros escolares.

La investigación en este campo ha jugado un papel limitado. Hay pocos estudios sobre el tema y se cuenta únicamente con información procedente de otros ámbitos temáticos o de investigaciones realizadas en otros contextos; sin embargo, algunas agencias financieras como el Banco Mundial y el BID han hecho una búsqueda sistemática de información, realizando evaluaciones para establecer los alcances del proceso.

La política de descentralización educativa en Honduras está fuertemente asociada al modelo político de uso de la información planteado por Weiss, ya que los tomadores de decisiones han utilizado seis (6) estudios, mencionados por ellos, para respaldar la política, a través de la implementación de las *Direcciones Departamentales y Distritales de Educación*, (DDE) en un primer momento (1996), y la implementación posterior (1999) de la participación comunitaria en la administración y gestión educativa a través de las *Escuelas comunitarias* (PROHECO), implementadas en otros países latinoamericanos, en Guatemala y El Salvador, por lo que era necesario realizar estudios que buscaran apoyar la participación comunitaria en las escuelas PROHECO.

Es importante mencionar que existe un documento elaborado por el Banco Mundial (1995, *Report No. 13791-HO*) que define claramente lo que debe hacerse para implementar la descentralización a través de las DDE, e incluye las acciones, el recurso humano a necesitarse, los recursos financieros y el cronograma desde el año 1995, precisamente un año antes de que los tomadores de decisiones —en aquel momento la ministra Zenobia Rodas— y su equipo de trabajo diseñaran la política y se legalizara por parte del Estado. En este sentido se puede identificar el uso lineal de este estudio para la decisión de implementar y legalizar las DDE en 1996.

El *Estudio Sectorial* (SE/GTZ, 1997) tuvo un uso interactivo: los investigadores y los tomadores de decisiones trabajaron de manera conjunta para afinar lo que se implementó como creación de las direcciones departamentales para la administración de la educación nacional.

En esta política es notorio que los tomadores de decisiones usan información empírica, realizada y/o patrocinada por organismos internacionales como el BM, BID, GTZ o FNUAP. Además, mucha de esta información les fue transmitida directamente por parte de los investigadores u organismos patrocinantes de los estudios.

El cuadro siguiente presenta el análisis realizado.

Cuadro No. 2
Información y modelo de uso, según Weiss, aplicado en la política de Descentralización Educativa

Año y nombre del documento o tipo de información	Tiempo en el que realizó el estudio	Forma de difusión verbal	Patrocinio	Uso principal	Modelo de Uso
1990. UNESCO/OIT/FNUAP Honduras: Libro Q	Antes	Directa a decisores Ambiente	FNUAP	Conocer, proponer alternativas de solución	Resolución de problemas
1993. Consejo Nacional de Modernización de la Educación. Operacionalización del Programa Nacional de Modernización de la Educación en Honduras.	Antes	Directa a decisores	Gobierno de Honduras	Conocer, proponer	Interactivo
1995. Banco Mundial. Report No. 13791-HO Project Basic Education SE/GTZ	Antes	Directa	BM	Persuadir, proponer, diseño de política	Lineal
1997. Estudio Sectorial / Plan Decenal	Después	Directa. Diálogos	GTZ/SE	Conocer, proponer	Interactivo
1999. IV Reunión de Ministros de Educación de C.A. Experiencias de descentralización.	Después	Conversaciones. Directa Ponencias	Reunión de Ministros de Educ.	Conocer, proponer alternativas de solución	Resolución de Problemas
1999. SE/FOMH. Congreso Pedagógico Nacional. El Proyecto Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO)	Después	Conversación Directa. Congreso	SE/FOMH	Apoyar, Justificar	Político
1999. UNAT. Honduras: Análisis de Coyuntura. Secretaría de Estado en el Despacho Presidencial.	Después	Directa. Congreso	BID	Apoyar, Justificar	Político
2000. BID. Project HNPE7397, Report No. PID9538.	Después	Directa a decisores	BID	Apoyar, Justificar	Político

Continúa...

Año y nombre del documento o tipo de información	Tiempo en el que realizó el estudio	Forma de difusión verbal	Patrocinio	Uso principal	Modelo de Uso
2000. FONAC Propuesta de Transformación Educativa.	Después	Foros, consultas, medios comunicación	Gobierno	Apoyar, justificar	Político
2001. SE/BM. El Programa Hondureño de Educación Comunitaria: a un año de los esfuerzos iniciales.	Después Antes	Directa a decisores	SE/BM	Apoyar, justificar	Político
2001. World Bank. Report No. 21851 HN/ Community-Based Education Project	Después	Directa a decisores	BM	Apoyar, justificar	Político

• Política de Evaluación del Aprendizaje

La preocupación por la calidad educativa abrió el campo para las políticas de evaluación de los aprendizajes; no obstante, ese tema ha sido desatendido por el Estado. Los esfuerzos en este campo han sido protagonizados por proyectos financiados por agencias externas. Estos proyectos han producido una buena cantidad de datos e información que describen los logros educativos de los estudiantes; son esfuerzos de investigación que logran un impacto significativo en la opinión pública, sin embargo, aunque estos proyectos de evaluación externa aportan una cantidad importante de información, no han contribuido a hacer más eficiente y eficaz al sistema educativo. Los resultados de las evaluaciones han sido escasamente usados, no han constituido un auténtico mecanismo de control y rendición de cuentas, y de momento la información generada no parece tener mayores consecuencias que informar, sensibilizar y tomar conciencia.

La política de evaluación, sobre todo a través de la evaluación de aprendizajes y rendimiento académico medida por la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE), tiene un apoyo fuerte en la información empírica elaborada de manera considerable por el BM y el BID. Es importante mencionar que, según las entrevistas con los tomadores de decisiones, hay escasa evidencia de que ellos usaran la investigación. En términos generales la información ha sido utilizada bajo el modelo político propuesto teóricamente por Carol Weiss. Los estudios realizados principalmente por consultores de los organismos internacionales han apoyado la implementación de la política a través del

financiamiento y asesoría técnica de proyectos educativos relacionados con la política en mención, y sobre todo le han dado fuerza al trabajo de la UMCE.

Sin embargo, el *Reporte No. 13791* del Banco Mundial (1995) plasma en forma clara, nítida y completa la estrategia a implementarse en la evaluación de rendimientos académicos, de lo que posteriormente sería la UMCE. En este documento se presentan detalles como el número de consultores o el personal con que debía contar, el tipo de horario, los grados que se debía considerar en la evaluación y en los años respectivos, el tamaño muestral, así como estudios adicionales que debían realizarse bajo el patrocinio de la UMCE: los factores asociados al rendimiento escolar en 1997 y 1998, y el estudio sobre capacitación y uso de materiales educativos en Escuelas Primarias de Honduras realizado en 1997.

Esta política sigue siendo construida de tal manera que se defina en términos de dimensión nacional, que permita conocer y asegurar los resultados de una calidad superior en la educación básica hondureña.

El siguiente cuadro presenta el detalle del análisis realizado.

Cuadro No. 3

Información y modelo de uso, según Weiss, aplicado en la política de Evaluación del Aprendizaje

Titulo y nombre del documento o tipo de información	Tiempo en el que realizó el estudio	Forma de difusión verbal	Patrocinio	Uso principal	Modelo de Uso
95. Banco Mundial. Report No. 13791-HO Project Basic Education	Antes	Directa a decisores	BM	Persuadir, proponer, diseño de política	Lineal
97. SE/UPNFM Factores asociados al Rendimiento escolar. SE/GTZ	Después	Presentación a decisores y otras audiencias	SE/UMCE	Conocer, proponer alternativas de solución	Resolución de problemas
97. Estudio Sectorial / Plan Nacional	Después	Directa. Diálogos	SE/GTZ	Conocer, proponer	Interactivo
00. BID. Project 1069, Report No. HO-0141.	Después	Directa a decisores	BID	Apoyar, Justificar	Político
01. BID. Project HNPE7397, Report No. PID9538. Proyecto educativo basado en la comunidad	Después	Directa a decisores	BID	Apoyar, Justificar	Político
01. World Bank. Report No. 51 HN/Community-Based Education Project	Después	Directa a decisores	BM	Apoyar, justificar	Político

- **Política de Extensión a nueve grados de la Educación Básica**

En el cuadro siguiente se aprecia que la política sobre la extensión a nueve grados de la educación básica tiene sus fuentes principales en el contexto internacional, especialmente en la *Conferencia mundial Educación para Todos* (1990) y en la aprobación de la convención de los derechos del niño (1990). Además, los estudios ayudaron a resolver problemas de tipo operativo pero también contribuyen a detectar problemas que emergen de las decisiones tomadas.

Se muestra que ha habido cierto uso de información y que los tomadores de decisiones han tenido acceso directo a ella por parte de los investigadores o de analistas simbólicos (brokers) que trabajan como asesores educativos.

Según el modelo teórico de Weiss, en esta política el uso de la información se ajusta predominantemente al modelo político, en el cual la información empírica ha sido utilizada por los tomadores de decisiones y hacedores de política para apoyar, persuadir o justificar las decisiones tomadas por ellos. Mas del 64% de los estudios cumplen con este propósito, aunque la política tiene un enfoque esencialmente compensatorio pues está dirigida a ofrecer alguna opción educativa a los sectores rurales y urbano marginales en el que no existe la oferta institucionalizada de los dos ciclos de la educación media.

Es necesario mencionar que la iniciativa de extender la escuela primaria de seis a nueve grados se apoyó en el financiamiento del BID. Posteriormente, consultores contratados por la Secretaría de Educación o por las instituciones internacionales realizaron estudios y patrocinaron financiera o técnicamente (a través de proyectos educativos) la política, y en este sentido los estudios buscan darle fuerza a esta política. Algunos estudios, como el Censo Escolar de 1995, se realizaron antes de diseñar la política y sirvieron para iluminar a los tomadores de decisiones. También es importante mencionar que no se detectó una relación lineal entre información y toma de decisiones.

El siguiente cuadro presenta el detalle del análisis realizado

Cuadro No. 4
Información y modelo de uso, según Weiss, aplicado en la política de
Extensión de la Educación Básica a nueve grados

Año y nombre del documento o tipo de información	Tiempo en el que realizó el estudio	Forma de difusión verbal	Patrocinio	Uso principal	Modelo de Uso
1990. Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, Tailandia	Antes	Ambiente	UNESCO	Ilustrar, conocer, iluminar	Iluminativo
1994. Euceda, A. Educación para Todos en el año 2000. ¿Se puede? ¿cómo?. Secretaría de Educación.	Antes	Directa. Ambiente	SE	Conocer, proponer alternativas de solución	Resolución de problemas
1995. Banco Mundial. Report No. 13791-HO Project Basic Education	Antes	Directa	BM	Apoyar, Justificar	Político
1996. Censo Escolar 1995	Antes	Ambiente Directa	SE	Ilustrar, conocer, iluminar	Iluminativo
1996. Van Steenwyk , y Mejía, M. Recursos Humanos hacia el año 2000.	Simultáneo	Directa	USAID	Apoyar, Justificar	Político
1997. BID. Project No. 1000, Report No. HO-0078	Después	Directa a decisores	BM	Apoyar, Justificar	Político
1997. Estudio Sectorial / Plan Decenal SE/GTZ	Después	Directa. Diálogos	GTZ/SE	Conocer, proponer	Interactivo
1998. USAID/Honduras. Visión sobre la problemática educativa en Honduras. Propuestas Alternativas.	Después	Directa a decisores	USAID	Apoyar, Justificar	Político
1998. Van Steenwyk, y Mejía, M. Escolaridad de la fuerza laboral emergente en Honduras.	Después	Conversaciones	USAID	Apoyar, Justificar	Político
1998. Giovanni, R.	Después	Verbal	USAID	Apoyar, Justificar	Político
1999. Guadamuz, L. y otros. Honduras: evaluación del Plan Nacional de Acción de Educación para Todos	Después	Directa a decisores. Foro consultivo Internacional	BM, PNUD, FNUAP, UNESCO, UNICEF, GTZ,	Apoyar, Justificar	Político
2001. BID. Project No. 1069. Report No. HO-0141. Programa de Transformación de la Educación Nacional (Tercer Ciclo de Educación Básica y de la Educación Media).	Después	Directa a decisores	BID	Apoyar, Justificar	Político
2001. BSA Consultores. Análisis tentativo y proyección de corto plazo para la reducción de la pobreza	Antes	Directa	USAID/ ESA	Ilustrar, conocer, iluminar	Iluminativo

Es así que las políticas analizadas en este estudio se han valido de diferente manera de los datos, conceptos e información existente en nuestro entorno. Parece bastante claro que la relación entre información y toma de decisiones no es tan directa. En tres de las políticas las decisiones fueron tomadas siguiendo criterios ligados a influencias conceptuales internacionales, tratados según los informantes clave, en reuniones específicas en la que con apoyo de consultores extranjeros logran apropiarse de las categorías básicas relacionadas con la política (este fue el caso de la puesta en marcha de la política de desconcentración – descentralización en lo que a la Secretaría de Educación se refiere).

Las políticas de extensión de la educación básica a nueve grados y de evaluación de los aprendizajes están estrechamente vinculadas a la información que sirve de fundamento al otorgamiento de empréstitos para la ejecución de un proyecto específico. En estos dos casos el financiamiento provino del Banco Mundial ('90s) y del BID al final del '90.

En otras ocasiones las políticas se decidían con un mayor aporte de información. Es el caso de la política de formación inicial de docentes a nivel universitario en donde Honduras ha sido apoyado por varios estudios realizados con apoyo de la GTZ, a través del proyecto Asesoría a la Secretaría de Educación, y del Programa de Formación Inicial de Docentes (PROFID). Otros estudios realizados por la Dirección de Investigación de la UPNFM también contribuyeron en la construcción de la política. La política de Formación de docentes constituye la única cuya relación con el uso de la información empírica se asocia más estrechamente con el modelo iluminativo de Weiss y en segundo lugar con el modelo político, pues desde la década de los años ochenta se genera conocimiento en torno a la calidad de la formación de los docentes de educación primaria. En el período analizado se producen varios estudios que permiten profundizar en la problemática de la formación inicial de docentes.

También parece ser que en algunas ocasiones la política se asume sin contar de manera explícita con el apoyo de investigadores o de los analistas simbólicos. Resulta que los tomadores de decisiones actúan con criterio político más que científico, de allí que aunque exista la base empírica, no siempre se apoya en ella para guiarse. El Estudio Sectorial (1997), que debió ser base de la política educativa del gobierno iniciado en

1998 se derivó a la construcción de una nueva propuesta surgida en el marco del FONAC 1999 –2000.

En resumen, en el período de estudio la documentación analizada es utilizada en primer lugar, según el modelo político de Weiss, ya que el 55% de los documentos se orientan directamente a este tipo de uso de la información y en segundo lugar aparece el modelo de uso iluminativo con un 20% de los documentos.

Síntesis del Uso de Información en la Formulación de las Políticas Educativas.

El cuadro No. 5 nos permite presentar la relación entre las políticas objeto de esta investigación y las variantes en el modelo de uso de la información empírica según los planteamientos de Carol Weiss

Cuadro No. 5
Las Políticas Educativas y el Uso de la Información según Carol Weiss

Modelo de Uso	Formación Docente		Descentralización		Evaluación		Extensión		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Iluminativo	6	43	-	-	-	-	3	21	9	20
Interactivo	2	14	2	20	1	16.6	-	-	5	11
Táctico	1	7	-	-	-	-	-	-	1	2
Político	5	36	6	60	3	50	10	71	24	55
Resolución	-	-	1	10	1	16.6	1	7	3	7
Prob	-	-	1	10	1	16.6	-	-	2	5
Lineal	14	100	10	100	6	99.8	14	99	44	100
Totales										

Conclusiones

- En primer lugar, esta investigación ha establecido que en Honduras se han producido aproximadamente 350 investigaciones en el período estudiado. Se ha determinado que la tendencia de producción de conocimiento presenta un ritmo creciente, que se incrementa gradualmente año con año. La Secretaría de Educación es la mayor productora de conocimiento: la investigación que realiza es financiada y condicionada por agencias internacionales. La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán es la segunda productora de conocimiento y también mucha de la investigación que realiza es financiada externamente.
- Esta investigación encontró que en la extensión de la educación básica, evaluación y descentralización, el uso de la información fue predominantemente de tipo político, en formación docente fue de tipo iluminativo y en capacitación docente fue bajo el modelo de resolución de problemas. Teniendo en cuenta que para esta categorización se hizo uso de la taxonomía de Carol Weiss, en la cual la información puede ser usada no solo linealmente, se puede concluir que la información empírica ha tenido cierto impacto, no necesariamente positivo ya que, como se ha señalado, ha servido más para respaldar o justificar decisiones tomadas, por lo que se ha instrumentalizado la investigación con el fin de legitimar las propuestas, ya que tiene argumentos contundentes para validar las propuestas.
- En el caso específico de la descentralización educativa, el uso de la información ha sido predominantemente político; así lo sugiere el hecho de que la investigación fuera posterior a la decisión política de desconcentrar la gestión educativa en Direcciones Departamentales y Direcciones Distritales, así como la participación comunitaria. Dado que los estudios fueron generados por consultores contratados por organismos financieros patrocinantes de proyectos educativos (BM, GTZ, BID), los resultados fueron entregados directamente a las autoridades educativas, en forma verbal o a través de informes técnicos, es claro que estas investigaciones tenían el objetivo de reforzar o apoyar las decisiones previamente tomadas por los decisores, las cuales fueron adoptadas porque el Estado estaba en un proceso de modernización global. Considerando la cantidad de

documentos detectados sobre el tema y la cantidad de documentos utilizados por los tomadores de decisiones, se encontró uso de un 41% del total de documentos detectados en este tema.

- En el caso de la política de extensión de la Educación Básica, los hallazgos empíricos sugieren que la información ha sido utilizada sobre todo bajo el modelo político, en virtud de que la información proviene de organismos internacionales (USAID, BM, BID, GTZ, UNICEF, UNESCO, PNUD y FNUAP) que contratan consultores o utilizan sus equipos de investigación, para luego entregar los resultados a las autoridades educativas. De los 27 documentos detectados sobre el tema de educación básica 14 fueron usados (equivalente a un 52% del total), como demuestran fuentes documentales y entrevistas a los tomadores de decisiones y agentes.
- En formación docente se detectó que el modelo dominante de uso de información es el iluminativo, seguido del modelo político. En este caso se generó información previa a la toma de decisiones, que a la larga influyó en los funcionarios de la Secretaría. Se observó en su discurso que coincidían con las argumentaciones de las investigaciones, por lo que se puede concluir que fueron ilustrados o influidos en la interpretación que tenían sobre el tema, adoptando posturas consecuentes con los planteamientos sugeridos en la investigación. Casi toda la información fue generada por investigadores académicos con el fin de conocer o evaluar la formación y el desempeño docente; hicieron llegar los resultados a las autoridades educativas en forma de artículos de revistas o de informes académicos para ilustrarlos sobre la problemática detectada en la formación docente. Es lógico que la información también fue conocida por los técnicos de la Secretaría de Educación, que son los interlocutores de los tomadores de decisiones. Simultáneamente se detectó la existencia de estudios que respaldan decisiones de corto alcance, como la implementación de ciertas reformas curriculares y la reconversión de las escuelas normales que incluyen otras modalidades de educación media. El uso de estos estudios se ha catalogado bajo el modelo político de Weiss.
- En la política de evaluación del aprendizaje se ha mostrado poca evidencia de uso por parte de los tomadores de decisiones y solamente se hace mención a 6 documentos utilizados por ellos, lo que

representa un 8% del total de estudios detectados. Ello constituye un hecho destacable en la medida en que la investigación no ha servido para hacer cambios en la problemática educativa. Algunas decisiones han utilizado el modelo político, ya que han servido para apoyar el trabajo que se realiza en esta temática, principalmente por parte de la Unidad de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE).

- En lo que se refiere a los tomadores de decisiones, se ha podido detectar que hay una serie de motivaciones personales, que sugieren la necesidad de hacer uso de información, como por ejemplo ser oportunos, creíbles y resolver problemas. Pero también se ha podido establecer que en su discurso emergen situaciones de conflicto o tensiones en las que se mueven y que limitan la autonomía a la hora de tomar decisiones e incluso dirigen el curso de las mismas. En este sentido se mueven en el marco de fuerzas de carácter nacional frente a demandas de tipo internacional. También emerge el conflicto de hacer todo nuevo, ya que la crisis sugiere que todo lo anterior ha estado fallando y la necesidad de darle continuidad a lo anterior. Es visible también las divergencias entre los funcionarios y con otros actores principalmente los gremios de maestros. Emergieron también fuerzas que pugnan del lado político en contra de las de carácter técnico.
- Los investigadores por su parte, han presentado una serie de condicionantes para su actividad, entre las cuales cabe mencionar la deficiencia de las fuentes primarias de información, se señala la debilidad institucional que tienen los productores de conocimiento, que es una condición que arrastra una debilidad estructural de los investigadores. Se destaca la escasez de recursos humanos con capacidad para hacer investigación, finalmente se destaca la percepción de que los tomadores de decisiones, no le dan importancia a la investigación.
- Los analistas (brokers), han mostrado en sus discursos que su papel es generar ideas y ponerlas en agenda, influir en los tomadores de decisiones para asumir estas ideas. No obstante muestran un desencanto de lo político en el sentido de la poca racionalidad que tienen en las decisiones, pero también un desencanto de lo técnico por la escasa calidad que tiene la investigación, sobre la cual tienen desconfianza.

Referencias

- Alas, M., Hernández, R. y Orellana, D. (2002). *Diagnóstico sobre las Escuelas Normales de Honduras*. Secretaría de Educación.
- Banco Mundial. (1995). Report N°. 13791-HO Project Basic Education.
- Banco Mundial. (2001). Report N°.21851 HN/Community-Based Education Project.
- Bendaña, Elizabeth, (1991), *Tendencias actuales de la investigación educativa en Honduras: Uso e impacto*, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán-Centro de Información y Recursos Educativos (CIRE-REDUC).
- Briones, Guillermo, (1990), *Generación, diseminación y utilización del conocimiento en la educación*, Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), (3 Volúmenes).
- Brown César, Javier. (2001). REIMERS, FERNANDO Y NOEL MCGINN, *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*, México, Centro de Estudios Educativos-AUSJAL, 2000. En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)**, vol. XXX, núm. 2.
- Brunner, José Joaquín. (1996). *Investigación social y decisiones políticas: El mercado del conocimiento*, En: Revista Nueva Sociedad, Caracas, No. 146, Págs. 109-121, Nov-Dic. 1996.
<http://www.nuevasoc.org.ve/n146/index.htm>
- Cariola, P. Schiefelbein, E., Swope, J. y Vargas J. (1997). *La vinculación entre las investigación y la toma de decisiones en educación: un nuevo enfoque*. REDUC (RAE Asociado 08.236-00). Santiago, Chile. www.reduc.cl
- Castells M. (1998). *Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa*.
- Chávez M. y Hernández B. (1992) *La educación normal en Honduras: una aproximación a su problemática*.
- Coraggio, José Luis. (1998). *Investigación Educativa y Decisión Política. El Caso del Banco Mundial en América Latina*. PERFILES EDUCATIVOS, CESO-UNAM. Tercera Época, Volumen XX, Números 79-80.
- Doll. R. (1968) *El mejoramiento del currículo*. El Ateneo. Buenos Aires.

- Enge, K. et al. (1993). Informe del Análisis de Estudios sobre el Nivel Primario del Sistema Educativo Nacional. Su problemática 1980-93. SE, Academy for Educational Development y USAID.
- Euceda A. (1994) *Educación para todos en el año 2000 ¿se puede? ¿cómo?*. SE. Tegucigalpa.
- Gajardo, Marcela, (1986), *Educational Research in Latin America: Highlights and Trends*, Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- García Huidobro, (1988) La investigación sobre las relaciones posibles entre la investigación educacional y políticas educativas. CIDE. Santiago.
- Giovanni, R. (1989) Evaluation of the primary education sub-sector in Honduras.
- Guadamuz L, Ramírez M. Posas M y Boquín L. (1999) Honduras: Evaluación del plan nacional de acción para todos. SE/BM/FNUAP/PNUD/UNESCO/UNICEF.
- Gutiérrez M. (1997) La investigación en la práctica. Revista de investigación educativa. 15(2):119-142.
- Gutiérrez M. (2001) Educación, investigación y políticas en una perspectiva de pensamiento complejo. Revista Electrónica UMBRAL.7 [octubre, 2001]. <http://www.reduc.cl>.
- Hernández R. et.al (1994) Comparación de los Conocimientos en Matemáticas de los Alumnos del sexto grado y los estudiantes del último año de normal.
- Himmel, E. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación*, Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE, México), REDUC, Número de Rae: 00.500-03.
- Himmel, E. (1997). Impacto Social de los Sistemas de Evaluación del Rendimiento Escolar: El caso de Chile. Santiago, PREAL.
- Martinic, S. (2001). Uso de la Investigación para la Toma de Decisiones. Apuntes Para Una Discusión. Reduc (RAE Asociado 08.748-00). Santiago, Chile.

- McGinn, Noel F. (1997). El impacto de la globalización en los sistemas educativos nacionales, EN: Revista Perspectivas, Vol XXVII, No.1, marzo 1997.
- Nazif M. y Rojas A. (1997) La investigación educativa latinoamericana en los últimos 10 años. Revista de Educación. Madrid.
- Nakamura, Ryugo. (1986). *Informe de Investigación sobre el nivel Matemático de los alumnos de Primer y Tercer Curso de Educación Normal*. Ministerio de Educación Pública. Misión Técnica del Japón. Tegucigalpa, Honduras.
- Neilson, Stéphanie. (2001). Knowledge Utilization and Public Policy Process: A Literature Review. IDRC. Evaluation Unit.
- Picón, Cesar, (1999) *Hacia el cambio educativo en el Istmo centroamericano*, Tegucigalpa, Editorial Guardabarranco, Págs. 63 y 64. (Oficina de la UNESCO para Panamá y Centroamérica. Unidad Honduras- Red Hondureña de Investigadores en Educación).
- Rojas, A. (1992) Información y toma de decisiones en educación: un estudio de casos. UNESCO. Santiago.
- Sánchez D. (1990) La información y la construcción de procesos sociales en educación.
- Santos R. (1996). SE/CECC *Estudio Nacional sobre formación inicial de docentes de la educación primaria*.
- Schiefelbein E. y McGinn N. (1992) Hacia una integración de la investigación y planificación de la evaluación. Boletín del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. 28, 43-64.
- Schiefelbein, E. (1999) Algunas deficiencias en el uso de las investigaciones y estadísticas educativas. Mimiografiado.
- Schiefelbein, E. y Tedesco, J.C. (1995), *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, Buenos Aires, Santillana.
- SE (2002) Todos con educación Honduras 2003-2015: Propuesta para la iniciativa EFA-FAst Track. Tegucigalpa.
- SE/GTZ (1997) *Educación y Desarrollo*. Estudio Sectorial. Plan Decenal. Tegucigalpa.
- SE/SECPLAN. (1996). *Censo Escolar 1995*.

- Swope, J. (2000), *Conversación y tecnología: Uso de información y políticas educativas*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Pág. 2.
- Van Steenwyk, Ned y Marco Tulio Mejía. 1996. Honduras 2000: Recursos Humanos y Perspectivas para el Crecimiento Económico. SE y USAID.
- Weiss, Carol H. y Bucuvalas M. 1980. Social Science Research and Decisión-Making. Columbia University Press. New York.
- World Bank. (2001). Report No. 21851 HN/ Community-Based Education Project.

Nota de Autor

Esta investigación se realizó con el apoyo del Fondo de Investigaciones Educativas que coordina el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL con el apoyo del Global Development Network..

Uso e Impacto de la Información Empírica en la Formulación y Ejecución de Políticas de Educación Básica en Honduras en el Período 1990–2002 es una de las siete propuestas de investigación seleccionadas –correspondientes a cuatro países– bajo el marco del primer concurso de propuestas de investigación a nivel latinoamericano, el cual se centró en el tema “¿Cómo se usa y qué impacto tiene la información empírica en el mejoramiento de los sistemas educativos en América Latina?”.

La correspondencia a este artículo puede enviar a la dirección de correo electrónico investigacion@upnfm.edu.hn

Nivel de Rendimiento en las Escuelas Primarias de Honduras: Segunda Parte *Un Modelo de Capacitación*

Ricardo E. Pavón Castillo

Escuela Americana

El fracaso de los estudiantes es el fracaso de las escuelas y atribuir el fracaso a los estudiantes es culpar a la víctima, y perder de vista el propósito de la escuela (McGinn y Col. 1992).

En este segundo ensayo se describen tres enfoques que pueden ayudar a mejorar la calidad de la educación pública. Específicamente, los tres enfoques se refieren a: 1) el mejoramiento de la calidad de los nuevos y futuros docentes en cuanto a su proceso de formación, 2) el mejoramiento de la calidad profesional de los docentes en servicio estricto y, 3) el mejoramiento del tiempo de instrucción y supervisión en las escuelas del país. Además, se describe esquemáticamente el modelo organizativo de Alto Rendimiento escolar de Cole. Se hace énfasis en la premisa de que en la formación docente descansa gran parte del mejoramiento de la calidad de la educación.

Palabras clave:

<calidad de la educación> <formación de docentes>

<formación de docentes en el servicio>

Como se viera en la primera parte de este trabajo, los resultados de las primeras tres evaluaciones del rendimiento académico, a nivel nacional, efectuadas por la UMCE son deficientes tanto en la asignatura de Español como en la de Matemática, de ahí que el bajo rendimiento de los educandos de Segundo a Sexto Grado, requiere considerar tres grandes

enfoques que permitan mejorar la calidad y eficiencia de la educación, especialmente a través del mejoramiento de la calidad docente y el manejo del tiempo de instrucción anual, así como a través de una reorganización del Sistema Nacional de Educación.

Estos enfoques pueden enumerarse de la siguiente manera:

- I. Mejoramiento de la Calidad de los nuevos y futuros docentes en su formación en las Escuelas Normales del país.
- II. Mejoramiento de la Calidad Profesional de los docentes en servicio
- III. Mejoramiento del tiempo de instrucción y supervisión en las escuelas

Estos enfoques se justifican esencialmente con base en los resultados del rendimiento académico de los educandos evaluados por la UMCE. Específicamente, los resultados indican gran consistencia en el sentido cuantitativo y cualitativo que los promedios porcentuales de los educandos son bajos y muy similares año con año en los diversos estratos evaluados. Estadísticamente puede sostenerse que los promedios tenderán a ser muy parecidos de no efectuarse cambios sustanciales en los próximos años en cuanto a la calidad y efectividad del docente, nuevo y en servicio estricto.

Estadísticamente los educandos muestran que han aprendido alrededor de un cuarenta por ciento (en Español y ligeramente menos en Matemática) de los contenidos contemplados en las pruebas de la UMCE y por consiguiente con relación a los Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación del Nivel Primario.

El aprendizaje de los educandos indica estar limitado a bajos niveles de conocimientos y lo que es peor, pobremente ligado a procesos de comprensión y aplicación. Los promedios son tan parecidos que indican sorprendentemente que los educandos “sólo saben lo que sus maestros les enseñan”, a nivel de conocimientos en su mayoría y estrictamente memorizados.

Este fenómeno no es de extrañar pues indica a la vez que los docentes, año tras año, imparten la instrucción con la misma pedagogía y probablemente con las mismas técnicas o estrategias que ellos aprendieron en su formación académica y que no pueden sustituir por otras más

efectivas, si no se les provee y apoya oficial y sistemáticamente (a nivel central y local).

Admitir estos hechos no implica que el docente tiene toda la responsabilidad de las deficiencias académicas de sus educandos, por el contrario, es admitir que tales deficiencias tienen una base común, cual es la inadecuada formación recibida en el presente y pasado y no a conductas irresponsables de parte de los docentes. Sin embargo el docente tiene no sólo responsabilidades para con sus educandos sino que también para con su profesión.

Las responsabilidades de los docentes son también responsabilidades de las autoridades educativas, así como también de sus gremios magisteriales, de los padres de familia, de los educandos mismos y de la sociedad en general, cada uno de los cuales deberá articularse con los otros en la delicada empresa de mejorar la calidad y efectividad de la educación en nuestro país.

Desde el punto de vista de la formación docente, Tatto y colaboradores (1992), exponen que la calidad de la educación, cuando se mide de acuerdo al rendimiento académico de los educandos, es una función de la calidad de los docentes y, a la vez, la calidad de los docentes es una función del dominio que poseen éstos de las materias que enseñan, de los conocimientos y uso de habilidades, destrezas y pedagogía apropiadas para enseñar y de la adquisición de actitudes profesionales positivas. Manzoor Ahmed (1992), experto de UNICEF arguye que:

la calidad de la educación está fuertemente ligada a las metas de los programas educativos, lo que se deberá enseñar y a quienes se habrá de enseñar... que es necesario tener mayor claridad en cuanto a cómo establecer un equilibrio de las metas de la educación y su relación con la calidad: preparación académica de docentes y alumnos, conocimientos prácticos para la vida diaria, desarrollo de la creatividad, capacidad de razonamiento y solución de problemas, enseñanza sobre moralidad e ideología, todo lo cual, en parte determina los criterios sobre la calidad y efectividad de la educación.

pp. 3.

Por tales razones es altamente prioritario considerar las recomendaciones que se presentan a continuación y en función de los tres enfoques arriba enunciados.

I. Mejoramiento de la Calidad de los nuevos y futuros Docentes en su Formación en las Escuelas Normales del país.

En primer lugar, debe establecerse una imagen precisa de lo que es la enseñanza en la educación de nuestros educandos, niños y jóvenes, así como de la formación de docentes, que incluya un repertorio de técnicas para trabajar con niños y niñas del Nivel Primario. En este sentido, Membreño (1999, p. 46), establece que el “mejoramiento profesional del docente debe iniciarse con una revisión del currículum de las escuelas normales a fin de capacitar al futuro maestro en el manejo de la situación de la escuela rural, la organización comunitaria, las técnicas multigrado [y] el uso creativo de los recursos de la comunidad.” Este autor agrega que “el maestro de primaria enseña lo que ‘sabe’ ... En la revisión del currículum de las escuelas normales debe buscarse un equilibrio entre la formación pedagógica y la científica... Investigaciones sobre el nivel de conocimientos matemáticos de los estudiantes de las escuelas normales, muestran además que el estudiante que recién ingresa maneja ‘mejor’ los contenidos matemáticos cuando entra que cuando sale al cabo de tres años de educación formal; y el nivel del egresado alcanza escasamente el 50% del manejo de los rendimientos básicos de primaria (promedio de cuarto, quinto y sexto grados)”.

En apoyo a lo anterior, Hernández, Martínez y Guillén (1997) encontraron en su investigación que estudiantes de último año de seis de las doce Escuelas Normales del país, no diferían en sus promedios en Matemática (aritmética y geometría) de alumnos de Sexto Grado de escuelas primarias localizadas en las mismas ciudades en que están ubicadas las Normales evaluadas por ellos.

Seguidamente debe haber coherencia entre los contenidos que se enseñan en la Escuelas Normales (contenidos de Español, Matemática, Lectura, Escritura, Ciencias, Estudios Sociales, etc.) y las técnicas y experiencias docentes – incluyendo habilidades y destrezas – requeridas para la enseñanza-aprendizaje de nuestros educandos.

Existen las especificaciones necesarias para la docencia plasmadas en los Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación del Nivel Primario y los planes y programas, pero estas especificaciones no son suficientes, deben complementarse con un repertorio de estrategias y/o técnicas

pedagógicas que permitan que nuestros educandos vayan más allá del conocimiento de hechos, terminología y de niveles de comprensión limitada que no permite interpretar y extrapolar sobre ideas y relaciones entre los hechos.

La pedagogía debe ser práctica, menos teórica, sin obviar la psicología evolutiva y nuevas teorías del aprendizaje. Los nuevos docentes necesitan una gama de estrategias que les permita manejar y desarrollar el currículo, incluyendo estrategias en nueva pedagogía, evaluación y el contexto escolar, dado que los educandos que van a instruir son diferentes unos de otros y de contextos geográfico-culturales diferentes.

Los nuevos docentes necesitarán ayuda y constante supervisión en planificación semanal, mensual y anual, en dirigir a sus educandos de una actividad a otra, a enfocar las lecciones en la adquisición de habilidades y destrezas, así como en el pleno conocimiento de los contenidos programáticos.

Los nuevos docentes necesitarán reforzar aquellas áreas o contenidos en que los educandos (y docentes) han venido mostrando deficiencias específicas en Español y Matemáticas, especialmente Matemática para todos los Grados.

Para tales propósitos y a manera de ejemplo se presenta el Modelo de Alto Rendimiento Escolar propuesto a nivel internacional por la Asociación para la Supervisión y Desarrollo Curricular (Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD), con sede en Alexandria, Virginia (Estados Unidos). Este modelo conlleva la intención de que se pueda incrementar el rendimiento académico y la retención de los educandos en las escuelas en todo el mundo. El modelo enfatiza lo siguiente:

1.- Todo currículo de alto rendimiento debe ofrecer:

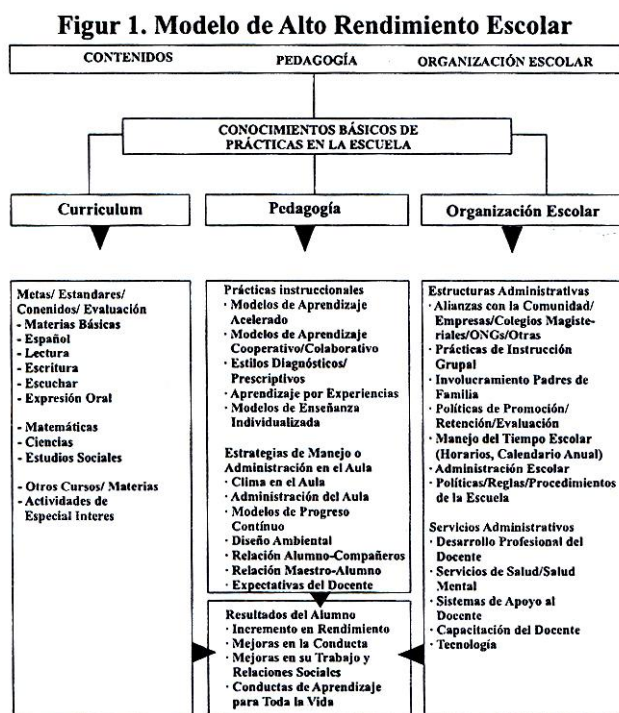
- a) un equilibrio entre los dominios básicos del conocimiento y las demandas sociales y las necesidades evolutivas de los educandos,
- b) materias altamente interesantes y relacionadas a los intereses y experiencias diarias de docentes y educandos,
- c) desarrollar actividades de aprendizaje basadas en los intereses de los educandos.

2.- Los docentes deben poseer y mostrar grandes expectativas en cuanto al rendimiento académico de los educandos. En tal sentido los docentes deben:

- a) diagnosticar cómo enseñar en mejor forma a estudiantes individuales para obtener de ellos un mejor rendimiento y mejores conductas,
- b) utilizar una variedad de estrategias instruccionales complementarias y estrategias de manejo en el aula,
- c) mostrar conductas docentes afectivas que apoyen a los educandos

3.- Las políticas y prácticas administrativas deberán crear un ambiente de alto apoyo (a docentes y educandos) en el cual el aprendizaje se considere al máximo y en el cual docentes y educandos sean altamente respetados.

Los contenidos y procesos de este modelo se presentan en forma esquemática en la siguiente figura.



Adaptado de Hodges, H. En R. W. Cole (Ed. 1995).

Este modelo ha sido propuesto y puesto en práctica en muchos de los estados de los Estados Unidos ya que en ese país existen problemas similares con el rendimiento académico de alumnos y alumnas, como los que encaramos en nuestro país, principalmente en cuestiones de formación docente.

Como puede verse en la Figura 1, el énfasis del modelo abarca el currículo, la pedagogía y la organización escolar, especialmente a niveles departamentales. A diferencia de los Estados Unidos, en Honduras contamos con un “currículo nacional”, es decir, un currículo para cada grado del Nivel Primario. Esto tiende a tener la ventaja de que todos los docentes del nivel deben enseñar, cuando menos teóricamente, los mismos contenidos para cada grado, con base en los Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación del Nivel Primario Planes y Programas y otros materiales de apoyo.

Los resultados de la evaluación del rendimiento por parte de la UMCE en los tres últimos años, tienden a mostrar que en efecto, los docentes de casi todos los departamentos del país parecen estar enseñando los mismos contenidos, al mismo nivel (de conocimientos en su mayoría) y con la misma pedagogía y enfoque tradicional (el alumno como ente pasivo-receptivo); exceptuando las escuelas privadas bilingües, en las que parece estarse enseñando más contenidos y por mucho más tiempo de clases. Esto es particularmente cierto cuando vemos que los promedios nacionales y departamentales, año tras año cambian muy poco y que, a medida que se escala de los primeros grados a los últimos del Nivel Primario, los promedios tienden a disminuir, como si los educandos no pudieran retener la información “recibida” de sus docentes. Esto hace pensar que en efecto los conocimientos se imparten a nivel de memorización, no se asocian o concatenan de forma que se súper impongan y relacionen a medida que se escala de un grado a otro, permitiendo así asociar, pensar y razonar en forma crítica e inteligente.

De ahí que es importante reconocer la necesidad de establecer una mejor organización y orientación hacia el objetivo de mejorar el rendimiento académico de nuestros educandos. El modelo que aquí se propone puede llegar a producir los resultados esperados si se implementa en forma adecuada y disciplinada, sobre todo con relación a los nuevos docentes o docentes del futuro. El modelo complementa los propuestos por Tatto y Col. (1992) y Windham (1991), presentados en la Primera Parte de este trabajo.

II. Mejoramiento de la Calidad Profesional de los Docentes en Servicio

Puesto que los educandos reflejan en su rendimiento lo que sus docentes les enseñan, lo que implica alrededor del 40% (en Español y aún menos en Matemática) de lo que “deberían saber”, es imperativo considerar la capacitación-actualización del cuerpo docente en servicio estricto a nivel nacional, esto es, si se espera que la calidad, eficiencia y equidad de la educación nacional sea una realidad.

De la Figura 1 se desprende que también es urgente la necesidad de mejorar programas especiales como el Programa de Capacitación Docente (PFC), CAD, Fomento a la Educación Básica en Lempira e Intibucá (FEBLI), Programa de Escuelas Saludables (PES) y otros. Estos programas deben ser parte oficial de los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación en el Nivel de Primaria o Básico ya que a través de ellos se pueden desarrollar en forma efectiva las prácticas instruccionales que necesitan dominar los docentes. Lógicamente esto sólo es posible si administrativamente se cuenta con una organización de calidad en las escuelas. En tal sentido es necesario pensar en los procesos de la Figura 1 como los necesarios para garantizar el control de calidad del sistema educativo nacional en sus tres componentes principales: currículo, docentes o pedagogía y didáctica y administración escolar.

III. Mejoramiento del Tiempo de Instrucción y Supervisión Anual en las Escuelas

De vital importancia en la administración escolar es el factor tiempo; tiempo efectivo de enseñanza o instrucción. Cabe apuntar aquí que, como se mencionara anteriormente, parte del éxito o mejor rendimiento académico en las escuelas privadas bilingües, reside en el hecho que en esta clase de escuelas el currículo se desarrolla en no menos de 180 días efectivos de instrucción cada año.

Es lógico pensar entonces que entre más días de clase se disponga, mayor será el tiempo para cubrir con control de calidad la mayor parte del currículo de cada grado de primaria (Chávez de Aguilar y Col. 1997; Hernández, Martínez y Guillén, 1997; Horn, Wolf y Vélez, 1995; McGinn y Col. 1992; Pavón Castillo, 1997, 1998; UMCE, 1998a). Ciento ochenta días de instrucción no es un bloque de tiempo arbitrario, es más bien un factor, hartamente probado, que permite cubrir los contenidos programáticos de forma tal que se da tiempo a que docentes y educandos aprovechen al máximo de la instrucción. Actualmente esto no parecer realizable si se

comprende que el número de días de clase en las escuelas oficiales no sobrepasa 110 días, sin contar los días de huelgas y ausentismo de los docentes (por razones varias).

Otros factores de importancia ligados al tiempo de clases lo constituyen el que en las escuelas bilingües y muchas privadas no bilingües existe supervisión y apoyo al docente. La supervisión es democrática en el sentido que no es una práctica “policial” o que sirva para “atrapar a los docentes” (buenos o malos) y sirve para que los docentes mejoren en su planificación, lecciones, pedagogía, etc; mejores salarios, condiciones de trabajo en general, suficientes materiales, transporte de alumnos y docentes y otras variables importantes para alumnos como para docentes. Lógicamente muchas de estas ventajas no están disponibles en escuelas oficiales, sobre todo en las rurales y urbanas más marginadas o marginales. De hecho tal situación deberá atenderse con nuevos cursos de acción por parte de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública.

Dados los resultados, se debe considerar las experiencias que funcionan en forma efectiva en las escuelas bilingües y muchas de las privadas no bilingües, se debe imitar sus prácticas ya que sus educandos año con año tienden a obtener los mejores promedios en las evaluaciones demostrando así aprendizajes de mayor calidad. Si en las escuelas Públicas se impartiera instrucción por igual número de días que en las Privadas Bilingües, es casi seguro que el rendimiento académico de nuestros niños y niñas mejoraría considerablemente, siempre y cuando se capacite en forma efectiva a los docentes en servicio y se atiendan muchos de los otros aspectos aquí presentados.

El mejor diagnóstico de la calidad de la educación nacional ha venido quedando patente en los últimos años a través de las evaluaciones efectuadas por la UMCE: la calidad es ineficiente, los docentes en servicio estricto necesitan ser capacitados profesionalmente, al igual que los futuros docentes que se forman en Escuelas Normales, para los nuevos retos de la educación hondureña, para así asegurar una “Educación de Calidad para Todos”.

El Modelo de Cole

El Currículo

En el modelo de Cole (1995), se puede ver que el primer componente es el del currículo, en el que se especifican las metas, estándares, contenidos y evaluación del currículum; los estándares se refieren en

nuestro caso a los Rendimientos Básicos e Indicadores de Evaluación para cada una de las materias de cada grado, incluyendo contenidos sobre otros cursos y actividades especiales que se pueden ligar a cualquiera de las otras materias o asignaturas.

El segundo componente se refiere a la pedagogía empleada en el servicio o prácticas instruccionales; incluye teorías y modelos de enseñanza-aprendizaje, estilos diagnósticos y prescriptivos, como el caso de discapacidades de aprendizaje, niños sobre dotados, con retardo mental, etc, así como estrategias básicas de enseñanza para niños especiales, en tanto los docentes no dispongan en su escuela de Aulas Recurso; también comprende estrategias de manejo o administración del aula en todos sus aspectos, relaciones alumno-alumno y maestro-alumno. Como producto de la pedagogía empleada en el aula, este componente del modelo comprende los resultados o rendimiento académico del alumno, así como aspectos relacionados con su conducta, habilidades para trabajar en el aula, sus relaciones sociales con sus pares, su actitud de aprendizaje y percepción del valor de la educación para toda la vida.

El tercer componente se refiere a las estructuras administrativas que incluyen la proyección del docente y alumnos hacia la comunidad, padres de familia e instituciones interesadas en el proceso educativo; también se refiere a aspectos relacionados con políticas de promoción, retención y evaluación de los alumnos, manejo del tiempo de clases (horario u calendario anual), supervisión del docente y otras políticas administrativas de la escuela.

En este componente sobresalen los aspectos relacionados con el docente, como su desarrollo profesional, apoyo y seguimiento, capacitación, tecnología y servicios a los alumnos en materia de salud y salud mental. Dentro de los servicios de salud se incluyen servicios de apoyo psicopedagógico, educación especial y trabajo social para los alumnos.

Si bien es cierto que algunos de los aspectos del modelo de Cole se llevan a cabo en muchas escuelas, la verdad es que no parecen estar muy bien organizadas dado lo extenso del Sistema Nacional de Educación, aparte de otros problemas relacionados con áreas críticas como son la supervisión (una supervisión técnico-científica que asista al docente en muchos de los aspectos de su labor diaria), una capacitación en servicio efectiva que permita al docente superar sus propias deficiencias en cualquiera o todas las materias que enseña, pedagogía actualizada, así como aspectos relacionados con el crecimiento y desarrollo del niño,

teorías de aprendizaje y de la enseñanza (como la Escuela Activa y Participativa), sistemas de evaluación del alumno y administración y manejo del aula.

Todo lo anterior debe entenderse en el sentido que, para tener calidad en cualquier sistema, es necesario tener un control de las condiciones de producción de lo que se desea producir. Este concepto no es nuevo pues deviene del concepto de Control de Calidad y Control Total de Calidad en la industria después de la Segunda Guerra Mundial que se aplica en diversos sistemas, incluyendo el educativo (Bostingl, 1992) y que parte de la noción que el control de la calidad de un sistema no incrementa el costo de producción sino que más bien lo abarata. En términos de cualquier país, una mala o baja calidad de la educación eleva los costos personales de los educandos, de sus familias y comunidades y, por consiguiente, eleva los costos sociales, produciendo así más delincuencia, ignorancia, insalubridad, deficientes fuerzas de trabajo, menor calidad de vida para los ciudadanos, etc. Bajo tales condiciones, los gastos de los estados se disparan exponencialmente dado que se requieren más centros de salud, más medicamentos, más centros policiales, penales y sus respectivos recursos humanos y materiales, por mencionar sólo algunos, aparte de los problemas propios de la educación: repitencia, deserción, bajo rendimiento y gastos colaterales.

Así, no es por nada que la Calidad de la Educación debe ser el tema central de cualquier agenda educativa; la idea central es que no se puede tener calidad a menos que se preste atención a los procesos del Sistema Educativo y, es más, se debe mejorar continuamente los procesos de forma que los productos (rendimiento académico en las diversas materias, valores y actitudes, etc.) se mejoren también continuamente.

Referencias

- Ahmed, M. Quality and relevance: Concepts and practice. Cambridge: **The Forum**, Harvard Institute for International Development, Vol. 1, 3, January. 1992.
- Chávez de Aguilar, M.A. Perdomo, J. Moncada, G.E. Alas, M. Hernández, B.D y Salgado, R. La reprobación en la escuela primaria en Honduras. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. **Paradigma**, 3, 3. 1994.
- Cole, R.W. **Educating everybody's children: diverse teaching for diverse learners**. Alexandria: ASCD. (Ed. 1995).
- Hernández, R. Martínez, B.C. y Guillén, R.O. Estudio comparativo de los conocimientos sobre aritmética y geometría de los estudiantes del último año de las escuelas normales y alumnos de sexto grado de las escuelas primarias del sistema educativo nacional. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. **Paradigma**, 6, 7. 1997.
- Horn. R. y col. (1995). Establecimiento de Sistemas de Medición del Rendimiento Académico en América Latina. Washington: **Banco Mundial**. 1995
- McGinn, N. Reimers, F. Loera, A. Soto, M. y López, S. **Why do children repeat grades? A study of rural primary schools in Honduras**. Cambridge: BRIDGES Research Report Series, N° 13. 1992, June.
- Membreño, T. B. Experiencias de aprendizaje en la enseñanza de la matemática y un enfoque sobre el paradigma de la matemática. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, **Paradigma**, 8, 9. 1999.
- Pavón Castillo, R.E. Confiabilidad de las pruebas de la UMCE. **Primera Evaluación del Rendimiento Académico, UMCE - 1997**. Tegucigalpa, Autor (Inédito). 1997a
- Tatto, M. T., Nielsen, D., Cummings, W., Kularatne, N.G. y Dharmadasaln, K. H. Educating primary school teachers: Comparing the effects and costs of different approaches to training teachers. Cambridge: **The Forum**, Harvard Institute for International Development, Vol. 2, 1, October. 1992.

Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación. **Informe de Resultados del Rendimiento Académico en Español y Matemática: Tercero a Sexto Grados, Primera Evaluación. (Abril, 1998).** Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. 1998a.

Windham, D.M. Indicators of educational efficiency. Cambridge: **The Forum**, Harvard Institute for International Development, Vol. 1, 2, September. 1991.

Nota de Autor

Ricardo Pavón Castillo hizo sus estudios superiores en el Los Ángeles City College en donde obtuvo su título de Associate of Arts-Psychology en 1970. Obtuvo su Bachelor of Art-Psychology en 1972 y Masters en Audiology y en Speech Pathology en la universidad California State University at Los Ángeles en 1975. Su experiencia ha sido diversa, sirvió por dos años en calidad de Psicólogo Escolar y Audiólogo-Patólogo del Lenguaje en los Distritos Escolares de Alambra City Schools y West Covina Valley Unified School District; Coordinador de Clínicas Universitarias en la universidad California State University at Los Ángeles por dos años y consultor para varios otorrinolaringólogos en las ciudades de Los Ángeles y Santa Ana, California. Fue jefe del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras por tres períodos, así como Profesor Titular III de dicho departamento (1976-1985) y Docente en Investigación, Dirección de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (1986-1991); Psicólogo y Audiólogo Clínico en Práctica Privada en Tegucigalpa (1975 al presente) y Psicólogo-Audiólogo, Escuela Americana (1991 al presente).

La correspondencia referente a este artículo puede enviarse vía correo electrónico a ricardo@edured.net

Dialogar con el pasado: una reflexión hermenéutica

Arturo Cristóbal Álvarez Balandra
Universidad Pedagógica Nacional de México

El dialogar no es solamente cualquier forma de habla, y menos si lo es con el pasado. Desde una posición hermenéutica el diálogo que se puede establecer con el pasado es un diálogo que corresponde al presente. Dialogar con el pasado es un recurso básico cuando de interpretación se trata, cuando se busca hacer una hermenéutica.; pues en todo acto de interpretación está presente la necesidad de poner el texto en su contexto.

Palabras clave:

<Lingüística> <Teoría lingüística>
<Comunicación verbal>

En la medida en que la pregunta se plantea como abierta comprende siempre lo juzgado tanto en el sí como en el no. En esto estriba la relación esencial entre preguntar y saber. Pues la esencia del saber no consiste sólo en juzgar correctamente sino en excluir lo incorrecto al mismo tiempo y por la misma razón. La decisión de una pregunta es el camino hacia el saber. Y esta decisión se toma porque predominan los argumentos a favor de una posibilidad y en contra de la otra; pero tampoco esto es el conocimiento completo. La cosa misma sólo llega a saberse cuando se resuelven las instancias contrarias y se penetra de lleno en la falsedad de los contraargumentos.

Hans-Georg Gadamer, t. I, 1994^{2ed.}: 442.

A lo largo del seminario de *Teoría de la hermenéutica* me encontré con la posibilidad de reflexionar y discutir una serie de planteamientos a través

de los cuales se puede pensar, de una manera distinta, el conocimiento y el acto de interpretación que los sujetos generan para comprender su realidad. En esta diversidad y complejidad generadora de ideas, angustias e incertidumbres, una de las cuestiones que más llamó mi atención y que pretendo aquí reflexionar, es la pregunta que el doctor Raúl Alcalá realizó cuando nos dijo: *¿se puede dialogar con el pasado?* Para reflexionar con base en esta pregunta, considero conveniente tomar como punto de partida el explicar: *¿qué es un diálogo?* y *¿qué implica dialogar?*

En el punto de partida de mi ensayo, quiero indicar que el modelo sistémico de la comunicación (el que se organiza en función de un emisor, un canal, un receptor, un código común entre emisor-receptor y un proceso de retroalimentación a través de ese código), resulta casi inútil y muy empobrecido para poder comprender lo que es el diálogo. No porque niegue la participación de estos elementos en él y mucho menos su existencia, sino porque en esta lógica sistémica, que es puramente instrumental, mecánica y de articulación de elementos, no se reconoce la función primordial que cumple la cultura, la sociedad y la historia para su realización.

En esta búsqueda por encontrar otras formas de explicación de lo que es el acto comunicativo, la lingüística —claro está que la construcción teórica que se ha hecho desde la lingüística no es homogénea, sin embargo en todas el objeto estudio es el lenguaje independiente del acto de habla que es su aplicación— ha dejado por fuera el diálogo y el mismo acto de habla, pues como dice Saussur: “...sería quimérico reunir bajo un mismo punto de vista la lengua y el habla”. En esta forma de pensar, el habla aparece como una cuestión individual y el lenguaje como la forma común que existe en la colectividad bajo la forma de una suma de signos que aparecen depositados en cada cerebro para saber que decir y que comprende, implicando con ello la idea de que es según Saussur “...a) [la] combinaciones individuales que dependen de la voluntad de quien habla, b) [el] actos de formación igualmente voluntarios, necesarios para la ejecución de esa combinación. No hay, por tanto, en el habla nada colectivo; sus manifestaciones son individuales y momentáneas”.

Sin negar la utilidad que la lingüística pueda tener en el estudio del lenguaje, considero que en ésta no se da la posibilidad de explicar lo que es el acto de habla, no digamos en el diálogo; pues en ella se despoja al lenguaje (y también a la lingüística) de su condición humana, de los valores e intencionalidades que implica su uso y de la condición socio-histórica y cultural de los sujetos que la emplean. Así, la lingüística (en sus

diferentes versiones), poco o nada nos dice del por qué una palabra implica un sentimiento de dolor en un sujeto y por qué en otro no, por qué alguien la emplea con toda honestidad y por qué otro para engañar. La lingüística funcional-estructuralista, por desgracia, no nos habla de la condición humana del lenguaje.

A diferencia de esta idea instrumental-estructuralista, Bajtín propone pensar a la comunicación como un diálogo en el que siempre está el *otro* que escucha y habla. Para él, en el acto comunicativo el oyente no es un ser pasivo que sólo debe escuchar y tratar de comprender al hablante, sino un sujeto que tiene una participación activa porque puede comprender el significado lingüístico del enunciado del hablante, lo que le permite pasar de oyente a hablante y así alternadamente. Para Bajtín el enunciado es la unidad básica de todo diálogo y en sí, constituye conclusiones y reglas concretas que históricamente se reconocen y emplean al dialogar. Pues: “Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados”. Por ello: “Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta”, se trata de un intercambio discursivo entre sujetos que se da de manera simple y obvia al margen de todo formalismo lingüístico.

Así, lo que Bajtín plantea, desde mi punto de vista, es un avance en la reflexión que se hace desde la lingüística, pues rompe con la formalidad que la caracterizaba y abre la discusión para pensar que la comunicación no es un hecho mecánico sino que se da en un diálogo vivo que se construye y se hereda con ciertas reglas del pasado. Por su parte, Wittgenstein refiere esta misma idea con lo que puede ser considerado como giro lingüístico. Lo que él propone, es que las cuestiones estructurales del lenguaje no es lo que importa sino su uso, dice Gadamer, refiriéndose a Wittgenstein: “Él habla de pragmática lingüística; esto es, el lenguaje pertenece a la praxis, a los hombres en cuanto están juntos unos con otros y frente a otros”, lo que implica, una idea de acción que Wittgenstein fundamenta en su noción de *juego lingüístico*.

Este avance que se logra con Bajtín y Wittgenstein, no llena del todo lo que para mí implica el diálogo, pues en sus planteamientos se olvidan incluir la función interpretativa-comprensiva e intencional que media en el diálogo; ya que, dice Gadamer: “La hermenéutica afirma que el lenguaje pertenece al diálogo (*Gespräch*); es decir, el lenguaje es lo que es si porta tentativas de entendimiento (*Verständigungsversuche*), si conduce al intercambio de comunicaciones, a discutir el pro y el contra. El lenguaje

no es proposición y juicio, sino que únicamente es si es respuesta y pregunta. Por ello, el carácter original de la conversación (o diálogo), según Gadamer, está dado en el horizonte de la pregunta, pues es éste el que permite comprender otra u otras posibles respuestas para lograr una fusión de horizontes. Dice Gadamer "...la comprensión no se basa en un desplazarse al interior del otro, a una participación inmediata de él. Comprender lo que alguien dice es, como ya hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias". Por ello, dialogar es "...pensar ante todo volvernos comprensibles a nosotros y al otro de tal modo que el otro puede respondernos, confirmarnos y rectificarnos".

Habermas crítica esta forma de entender el diálogo, pues según él implica un conservadurismo en el que se absolutiza la idea de tradición en el lenguaje. Motivo por el cual Habermas plantea que el diálogo es una acción comunicativa que refiere a "...la situación en la que los actores aceptan coordinar de modo interno sus planes y alcanzar sus objetivos, únicamente, a condición de que haya o se alcance mediante negociación un acuerdo sobre la situación y las consecuencias que cabe esperar". Para él, el uso comunicativo a través de expresiones lingüísticas no sirve solamente para expresar la intencionalidad del hablante, sino también para representar un estado de cosas (o suponer su existencia) y para establecer relaciones interpersonales o intersubjetivas (un *se-con alguien-sobre algo*), se trata de una relación ternaria en la que con el acto de habla el hablante busca entenderse con el oyente sobre algo. Así, la "...racionalidad del uso del lenguaje orientado al entendimiento depende, pues, de si los actores de habla son comprensibles y aceptables, de modo que el hablante consiga sus fines...". Situación comunicativa que yo creo sólo se da como un ideal, como algo deseable que difícilmente se ha de lograr.

Como yo entiendo, y reconociendo algunos de los anteriores planteamientos, el diálogo implica la posibilidad de interacción con el otro, un otro que pertenece a una comunidad que le transmite códigos, concepciones y valores, los que deben ser comprendidos para posibilitar la comunicación. Se trata de un diálogo en el que necesariamente debe haber un contexto y una actitud ética, ya que como dice Beuchot: "La misma posibilidad de diálogo depende de valores éticos fuertemente materiales y substanciales, [...estando] el respeto por la vida más allá [del mismo diálogo]..." Se trata de un diálogo que obliga a mantener cierta proporción, ciertos límites, una prudencial razón que permita discernir (con base en un contexto) entre diversas interpretaciones, que como dice

Alcalá permite: "...enfrentar al problema del conflicto de las interpretaciones, lo cual supone eso: un conflicto entre diversas interpretaciones (por lo menos dos). Pero en última instancia prohíbe que pueda haber una interpretación única, no en el sentido de que sea la verdadera, sino de que no tenemos otra alternativa a la mano".

Así, no basta con proponer el diálogo para que el diálogo exista. El que exista una urgente necesidad de que se dé diálogo puede hacer pensar, de modo simplista, que es suficiente con que se dé la cortesía (dejar que el otro hable, que el otro deje). Nada más falso, pues detrás de esa cortesía se esconde la mayoría de las veces, una impermeabilidad absoluta para lo ajeno y un desinterés suficiente como para convertir el diálogo en mero simulacro. El diálogo pues no es cualquier forma de habla.

Ante tal complejidad de lo que se dice es el diálogo, resulta complicado de responder: *¿se puede dialogar con el pasado?*. Iniciaré indicando que para pensar que esto es posible, no puedo partir del hecho de que el diálogo es una relación cara a cara con otro sujeto, pues si bien en el pasado hubo sujetos, lo único con lo que podría dialogar es con su obra. Por otro lado, si parto de considerar que el diálogo sólo se da como un acto de habla, me encontraría con la dificultad de que no habría con quién hablar ya que los sujetos del pasado no me pueden contestar. Finalmente si ubico al diálogo como una condición de pregunta respuesta, el problema es que sólo estaría yo para preguntar. Como sería inútil tratar de dar una respuesta a la pregunta si partimos de los supuestos anteriores, yo quiero plantear algunas consideraciones que me parecen permitirían para pensar otra forma de pensar la posibilidad de que se de éste diálogo.

Para comenzar, parto de la idea de que en el diálogo lo que se implican son textos. Textos que pueden o no ser producto del habla, motivo por el cual, todo tipo de texto puede ser objeto de un diálogo; así, yo puedo dialogar con un amigo, pero también lo puedo hacer con un libro o con alguna otra forma de expresión. Lo anterior implica que todo texto del pasado, por más remoto que sea, puede ser objeto de un diálogo, de su lectura.

Además, como anteriormente mencione, el diálogo se da en forma de interpretaciones, principio básico que posibilita al sujeto para dar sentido a lo que se nos dice y que no necesariamente depende de lo dicho por el otro; así todo diálogo lleva como condición de su generación la interpretación que cada partícipe hace. Ello implica, que no se puede pensar que en un diálogo se da de manera literal, en correspondencia plena con lo que significan las palabras, pues toda palabra implica

polisemia, diversidad que están dados por la cultura, por el tipo de conocimiento que implica, por su aplicación a situaciones utilitarias.

También resulta importante en esta reflexión, preguntar si en realidad se necesita la oralidad para que se dé el diálogo. Si nos ponemos a pensar en algunos hechos que nos acontecen en la vida diaria, nos podemos encontrar con diversidad de ejemplos en los que el acto oral no fue necesario para establecer un diálogo con la otra persona. Por ejemplo, cuando una pareja de novios sin necesidad de emitir una palabra, uno sabe que el otro está contento o enojado; o cuando dos muchachos de un grupo de amigos, a través de ciertas actitudes, se comunican para indicar que hay un riesgo o que algo está pasando. Así, al encontrar imágenes del pasado, sin que se medie la oralidad, se puede entablar un diálogo sobre el significado que éstas tienen para una cultura o para entender el por qué de su estado.

Claro está que el diálogo que se puede establecer con el pasado, es un diálogo que corresponde al presente, pues el pasado como tal ya no existe, sólo en la condición sintética producto de su devenir. Además, el diálogo con el pasado se hace presente, pues para ello lo que se implica son sujetos y herramental cognitivo de este presente. Por lo menos en el momento actual, no hay sujeto que se pueda transportar al pasado para poder dialogar con él y aunque se pudiera, siempre estaría en su dialogar una visión del presente.

Finalmente es conveniente indicar, que el dialogar con el pasado no es una necesidad puramente ornamental, sino un recurso básico cuando de interpretar se trata, cuando se busca hacer una hermenéutica; pues en todo acto de interpretación está presente la necesidad de poner el texto en su contexto y para ello, considero que la única manera de hacerlo es entablar un dialogar con el pasado, en términos de pensar lo que antes indiqué.

Referencias

- Alcalá, R. (1999). *Hermenéutica, analogía y significado* (Discusión con Mauricio Beuchot), ed. Surge: México; col *Magnum Bonum*, número 1.
- Bajtín, Mijáilobich. (1958) *Estética de la creación verbal*, ed. Siglo XXI: México; trad. Tatiana Bubnova; Segunda Edición.
- Beuchot, Mauricio. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. ed. Caparrós Editores: Madrid; col. Esprit, número 38.
- Gadamer, Hans-Georg. (2001). *Arte y verdad de la palabra*. ed. Cátedra: Madrid; trad. Arturo Parada, col. Teorema. Segunda Edición..
- Gadamer, Hans-Georg. (1994). *Verdad y Método*, ed. Ediciones Sígueme: Salamanca; tomo I, trads. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, col. Hermeneica, número 7. Segunda Edición.
- Habermas, Jürgen. (2000). *Conciencia moral y acción comunicativa*. ed. Península: Barcelona; trad. Ramón García C., número 249. Tercera Edición.
- Habermas, Jürgen. (2002). *Verdad y justificación*. ed. Trotta: Madrid; trad. Pere Frabra y Luis Díez.
- Saussur De, Ferdinand. (1992). *Curso de lingüística general*, ed. Fontamara: México, número 25, Quinta Edición.
- Wittgenstein, Ludwig. (1975). *Investigaciones filosóficas*, ed. Crítica: Barcelona.

Nota de Autor

Arturo C. Álvarez Balandra, Docente Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Docente invitado de la Maestría en Investigación Educativa para el módulo Metodología de la Investigación I: *Métodos Cualitativos de Investigación Educativa*.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Arturo C. Álvarez Balandra, Universidad Nacional Pedagógica de México, Carretera Ajusco. Y vía correo electrónico a calvarez@upn.mx

Estudio de Validez del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad (CPPC)

Elma Barahona Henry

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

El Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad (CPPC), es un instrumento diseñado para medir las percepciones de los profesores con respecto a sus prácticas de enseñanza relacionadas con la creatividad. Se estructuró como una escala de auto-reporte, conformada por 48 ítems, dirigida a docentes de enseñanza media de la Región Metropolitana de Santiago. Respecto al proceso de validez, tres tipos fueron trabajados: validez de contenido, realizada por jueces expertos, validez de constructo estudiado a través del análisis factorial y, la validez concurrente realizada a través del Índice de Comportamientos de los Profesores que Fomentan la Creatividad (CFIndex) de Soh (2000). La confiabilidad se obtuvo con el Método Alpha de Cronbach. Los resultados obtenidos indican que la estructura teórica del instrumento, fue concordante con los Cuatro Principios para la Creatividad de Mena (2000a).

Palabras clave:

<creatividad> <práctica pedagógica>
<medición>

Introducción

El estudio de las prácticas pedagógicas de los profesores es un tema actual, tanto en programas de investigación en Psicología y Educación, como en proyectos de Reforma Educacional donde el rol del docente es considerado fundamental para potenciar la creatividad en los estudiantes.

Según Sternberg y Lubart (1991), esto se debe, a que un educador realmente bueno es un modelo de rol, no sólo en lo que puede llegar a saber sino de qué modo enfoca los problemas.

Los alumnos pueden adquirir buen gusto y sensibilidad creativa observándola de sus profesores y actuar luego en consecuencia. La ventaja de contar con educadores que fomenten la creatividad, agregan estos, radica tanto en el contenido explícito de la asignatura que imparten, como en el contenido implícito: el modo en que piensan, actúan y reaccionan frente al contenido. Los mejores educadores no son necesariamente aquellos que imparten las clases más entretenidas o llenas de anécdotas, sino aquellos a partir de los cuales, los estudiantes han adoptado propios modos de pensar los problemas. Soh (2000) por su parte plantea que,

“...un profesor puede directamente reforzar la creatividad a través de su interacción con los estudiantes ya sea en sus esfuerzos creativos ‘proceso’, sus resultados ‘productos’ así como en el reconocimiento de sus rasgos creativos ‘persona’. El profesor también puede indirectamente influenciar la creatividad de los estudiantes a través de la creación de un ambiente que favorezca la creatividad ya sea a través de sus palabras o acciones” (p. 118).

Así, las prácticas de pedagógicas de los profesores relacionadas con la creatividad han sido objeto de estudios tanto teóricos como empíricos (Cropley 2001; Fryer & Collins, 1991; Mena, Vizcarra & Sepúlveda, 2001-2003; Solar & Ségure 1994, 1996, 1997; Sternberg, 1996, 2000; Sterberg & Lubart 1991; Tan 2001a, 2001b) en los cuales se destaca, en primer lugar, la importancia de comprender en que consisten estos estilos de enseñanza y, el impacto que pueden tener en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. En segundo lugar, evidencian la necesidad de desarrollar instrumentos de medición para evaluar las prácticas de enseñanza creativas, área que ha juicio de Soh (2000), ha sido descuidada en la investigaciones en creatividad; lo que pudiera impactar en la escasez de estudios en esta área.

En este contexto, el presente trabajo busca aportar con la validación del Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad, el cual ha sido diseñado para medir percepciones de los profesores respecto a sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad. La estructura teórica de este instrumento se basó en el modelo de enseñanza creativa de Mena (2000a, 2001) y en la concepción epistemológica del

conocimiento que debe manejarse en creatividad, propuesto por Mena y Antonijevic (1995).

Modelo de Enseñanza Creativa

En el Modelo de Enseñanza Creativa de Mena (2000a; 2001) se identifican al menos tres dimensiones básicas en las prácticas de enseñanza relacionadas con el tema de la creatividad: (a) la profundidad y la significatividad con que se entregue el saber en cuestión, tal que permita o no usar dicho saber para crear y transformar la realidad. (b) la relación que se entabla entre el profesor y el alumno en tanto legítima o no la posibilidad del alumno de ejercer como sujeto creativo, (c) la formación de competencias o habilidades para el actuar creativo, así como valoraciones que lo fomenten o inhiban. El profesor en el modelo de la enseñanza creativa, buscaría emplear de la manera más completa los siguientes elementos:

- a) Cuatro principios para el aprendizaje en profundidad: (i) *temas esenciales*, que constituyen el saber en cuestión; (ii) *relaciones cercanas*, que permiten comprender el saber específico en el contexto de otros saberes que lo contextualizan; (iii) *multiperspectiva*, en el escenario que permite crear, se visualiza cada saber en un escenario de dimensiones múltiples y; (iv) *transferencia a campos lejanos*, donde el aprendizaje que permite crear posibilita extraer lo central de dicho saber y aplicarlo por analogía, a otro campo muy distante. Para que el profesor pueda trabajar en estos cuatro principios se hace necesario que epistemológicamente conciba el conocimiento como: (i) una construcción social, en donde hay (ii) reflexión valórica, (iii) relación entre campo; (iv) reconocimiento de conflictos y contradicciones; (v) distintas perspectivas y; (vi) afectos y emociones involucrados. Esta concepción epistemológica del conocimiento es planteada por Mena y Antonijevic (1995) en las proposiciones en el nivel curricular y pedagógico que se deben considerar para el desarrollo de la creatividad en contextos educativos.
- b) Principios para la relación pedagógica y la creación del contexto que favorezca y estimule la acción creativa. Está referido a la relación que se entabla entre el maestro y el alumno, en tanto legítima o no la posibilidad de ejercer como sujeto creativo. Los principios están basados en la propuesta de la psicología humanista de Rogers (1954 en Mena 2000a): (i) *Principio de aceptación incondicional*; (ii) *principio de congruencia*; (iii) *principio de no enjuiciamiento*, (iv) *principio de respeto mutuo*.

- c) La formación de competencias y habilidades para el actuar creativo, así como las actitudes y valoraciones que lo fomentan o inhiben. Esta propuesta se fundamentó en el trabajo de Mena y Antonijevic (1995) quienes basadas en revisiones de investigaciones y modelos, proponen un modelo de dimensiones cognitivas y actitudinales. En la *Dimensión cognitiva* las habilidades que se se proponen son: (i) capacidad de percibir con apertura, usando todos los sentidos y aprendiendo a tomar perspectivas diferentes; (ii) capacidad de procesar información usando distintos estilos de pensamiento, combinado un gran número de estrategias convergentes y divergentes, (iii) adquisición de destreza en la habilidad de generar ideas flexibles y fluidas, redefinir y hacer analogías; (iv) capacidad de metacognición, reconociendo la cualidad de los distintos momentos o etapas del proceso creativo. Respecto a las habilidades de la *Dimensión afectiva* se consideran: (i) apertura a la experiencia, como primera condición, (ii) tolerancia a la ambigüedad para no formar el cierre, confiando en el propio potencial creador o con autoestima como creador, (iii) motivación para lo incompleto, por buscar y aprender (y crear), donde hay carencias disonancias y tensiones, y (iv) capacidad para lograr independencia del juicio de otros, y con voluntad de obra para llevar a cabo la idea.

Percepciones y estilos de enseñanza creativos.

Las percepciones de los docentes y la creatividad, es un ámbito que esta siendo considerado en programas de capacitación e investigación. Esto se debe, a que estudiar las percepciones de los profesores sobre su estilo de enseñanza permite (a) profundizar en las concepciones que tienen los docentes hacia la creatividad, y por ende en las actitudes que puedan mostrar hacia su fomento en la sala de clase (Fryer y Collins, 1991), y (b) proveen además, información sobre el tipo de actividades que los docentes dirigen en la sala de clase, ya sea cuando la cultura escolar favorece o dificulta las estrategias de aprendizaje y enseñanza creativas (Tan, 2001a, 2000b), (b) por otro lado, en las reformas educacionales donde se demanda la cooperación y el compromiso de los profesores y estudiantes, las percepciones de los profesores y alumnos vinculadas al desarrollo de la creatividad, deben ser consideradas y estudiadas, ya que el reconocer y examinar en la práctica la efectividad de estas percepciones permitirá estimular una cultura para aprendizaje creativo (Tan, 2001a).

En Chile, una línea de investigación en Educación y Creatividad se ha desarrollado desde la década de los 80 en la Pontificia Universidad

Católica de Chile. En dos de las últimas investigaciones: “Estudio de impacto de una estrategia de desarrollo de la creatividad en tres liceos con dificultades” (FONDECYT 1980610, 1998-2000), y “Creatividad y planificación de la enseñanza: Estudio en profundidad y medición de impacto de una estrategia para la creatividad en los sistemas educativos” (FONDECYT 1010931, 2001-2003); se han realizado esfuerzos por desarrollar instrumentos, a través de los cuales se pueda acceder a la evaluación de las prácticas de enseñanza de los profesores en el contexto de la creatividad.

Medición de la Creatividad.

Cómo medir el potencial creativo de las personas es un tema que genera discusiones en la actualidad. A pesar haber muchos acuerdos sobre la definición de creatividad (López, 1999), todavía se considera un constructo de difícil definición (Niu & Sternberg, 2000); esto puede deberse según Csikszentmihalyi (1996), a que la creatividad es esencialmente un término presente en la mente de los críticos y no tanto una característica de un producto.

Cropley (2000) plantea que a diferencia de otros constructos como la inteligencia, investigados desde hace 100 años, el estudio de la creatividad como campo de interés para investigadores de diferentes disciplinas inicia de manera sistemática y sostenida a partir de la década de los 50, generándose avances importantes desde la fecha. Sin embargo, Sternberg (2001) sostiene que es mucho lo que se desconoce sobre este importante constructo psicológico.

En términos de la medición de la creatividad, Thorndike (1963 en Cropley, 2001), señalaba como imperativo obtener una mejor comprensión de lo que estaban midiendo los diferentes test sobre creatividad, y que la definición de creatividad empleada en los mismos debía ser confinada a los teóricos y constructores que los diseñan. La evaluación de la creatividad (Cropley, 1999) debe implicar un acuerdo en lo que varios observadores consideran como creativo.

Cropley (2000) en un estado del arte sobre instrumentos más empleados en el ámbito de la creatividad, señala que el desarrollo de test se ha dado tanto en áreas que evalúan procesos cognitivos específicos, así como aspectos no cognitivos relacionados con la creatividad. Mostrando estos grados aceptables de consistencia interna. El desarrollo de instrumentos de medición, agrega este autor, tienen una gran utilidad en Educación e Investigación, pero deben verse como una medida del

potencial creativo de las personas, ya que el rendimiento creativo está relacionado a una serie de factores ligados entre sí, tales como habilidades técnicas, conocimiento de un campo, salud mental y las oportunidades que la persona pueda tener, de ahí que la multidimensionalidad del concepto de creatividad, indica que la evaluación deba basarse en varios test más que en una puntuación individual.

El proceso de validación de un instrumento

Cronbach (1971, en Aiken 1985) describe la validación como un proceso en donde se recoge evidencia que da soporte a las inferencias que se hagan de las puntuaciones obtenidas en el test. Para Aiken (1995), el validar un instrumento permite aumentar la comprensión sobre lo que el test mide, ofreciendo mejor y mayor información al examinador, lo cual le ayudará en la toma de decisiones respecto a los resultados obtenidos por el examinado.

Para asociaciones de definición de estándares para la Medición en Psicología y Educación (Standards for Educational & Psychological Testing: AREA, APA, NCME, 1985, 1999, en Gregory 2000) se considera que un test es válido en la medida que las inferencias obtenidas en él sean apropiadas, significativas y útiles.

La tendencia actual en la línea de investigación y psicología consiste en un proceso complejo de acumulación de evidencia teórica y empírica sobre el significado de los puntajes del test, con el fin de entender mejor lo que mide, y poder determinar si en realidad está midiendo aquello para cual fue diseñado, y con el fin de establecer orientaciones claras que apoyarán la interpretación de los puntajes arrojados por un test. Es importante destacar que el proceso de validación de un test es permanente (Gregory, 2000).

En general, cuando se habla del proceso de validez, implica dos procesos separados pero relacionados entre sí: validez y confiabilidad. Respecto a la validez, (Aiken, 1985; Croker & Algina, 1985; Garaigordobil, 1998) tres tipos se consideran relevantes: (a) Validez de contenido, la cual tiene como propósito evaluar si los ítems representan adecuadamente el dominio o desempeño específico del constructo de interés. El procedimiento típico es que un panel de expertos independientes (diferentes a los redactores de los ítems) juzgan si los ítems representan adecuadamente el dominio de interés; (b) Validez referida a criterio de tipo concurrente: este análisis implica demostrar que el test es efectivo para evaluar el desempeño del evaluado a partir de un

producto medido, relacionando los resultados del test con otro criterio previamente establecido y medido al mismo tiempo; (c) Validez de constructo: establece el grado en la cual la técnica mide determinado rasgo o constructo hipotético. El constructo que subyace al test será validado en la medida que se mantengan relaciones entre puntuaciones del test y características del constructo predichas por la teoría que la sustenta.

La confiabilidad, por su parte, se refiere a la medición de características en forma consistente y confiable. Se obtiene a través del coeficiente de confiabilidad, definida como la correlación entre test paralelos, equivalente también, a la proporción de varianza observada de las puntuaciones que es atribuible a la varianza verdadera de las puntuaciones de los examinados. Es importante destacar que la confiabilidad nunca puede ser exactamente determinada, solamente puede ser estimada, ya que el significado que se pueda obtener a partir de la interpretación de las puntuaciones son calculadas a partir de una muestra y no de una población (Aiken, 1985).

Un método para estimar la confiabilidad es el Coeficiente Alpha de Cronbach. Se emplea cuando hay una aplicación única del instrumento a un grupo también único de participantes, y cuando los ítems del instrumento cuentan con un rango de puntuaciones, tal es el caso de las escalas o inventarios de actitud (Croker & Algina, 1985).

Objetivos del Estudio

1. Revisar y perfeccionar el Cuestionario de prácticas pedagógicas para la creatividad (CPPC).
2. Evaluar la validez contenido, constructo y confiabilidad del CPPC.
3. Evaluar la validez de tipo concurrente del CPPC.

Método

Diseño

La presente investigación se definió como una investigación de tipo correlacional. El proceso de validación se realizó a través de tres tipos de validez: (a) validez de contenido, realizado a través de un panel de expertos; (b) validez de constructo, realizado con la técnica de análisis factorial, y (b) validez referida a criterio en donde se estudió las correlaciones entre las puntuaciones de dos instrumentos: Cuestionario de prácticas pedagógicas para la creatividad (CPPC) y el Índice de estilos pedagógicos (CFIndex) de Soh (2000).

La confiabilidad de ambos instrumentos, se estimó con el Método Alpha de Cronbach, lo que permitió evaluar la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los participantes.

En relación a la traducción del CFIndex al español, se realizó a través de la técnica del *decentering*. Este es un concepto de traducción refiere a procesos por el cual un instrumento es traducido de manera fluida, de modo que resulte natural en la versión del segundo lenguaje (Werner y Campbell, 1970).

Muestra

A través de un sistema intencionado, se conformó la muestra por 210 profesores/as de enseñanza media de la RM de Santiago, de las áreas de Ciencia (Matemática, Física, Química, Biología) y de Humanidades (Ciencias Sociales y Lenguaje), pertenecientes a tres tipos de dependencia: particular pagado, particular subvencionado y municipalizado. Los criterios para la selección de los colegios fueron:

- a. ser colegios donde existía apertura y autorización para llevar a cabo el estudio;
- b. ser colegios en donde la planta docente fuera mínima de 45 (según base de datos del Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2001), pues se requería captar el mayor número de participantes por colegio y,
- c. que la muestra fuera lo más heterogénea posible, de ahí que los colegios se eligieron al azar.

Procedimiento

La *primera etapa de revisión de instrumentos*, se dividió en dos momentos simultáneos. Inicialmente se revisó la estructura teórica del CPP, lo que llevó a agrupar los ítems de acuerdo a contenidos, para luego diseñar las dimensiones y sub-dimensiones correspondientes. Los ítems para esta versión del instrumento fueron mejorados en su redacción y contenido, haciéndolos más específicos de acuerdo al constructo que se pretendía medir. Estos pasaron a conformar el nuevo banco de ítems.

En un segundo momento, se revisó el CFIndex, por dos jueces expertos en creatividad y prácticas pedagógicas, a fin de determinar si el instrumento diseñado en inglés podía ser utilizado para realizar el proceso de validación referida a criterio externo. Aprobado este punto, fue traducido a través de la técnica del *decentering*.

Un banco de 90 ítems fueron construidos en la segunda fase, denominada *Revisión y redacción de ítems*. De este banco 70 fueron presentados a 3 jueces expertos en Creatividad, de los cuales 57 fueron escogidos. Posteriormente, los 57 ítems fueron revisados por 2 expertos en el tema de construcción de instrumentos, el objetivo fue que identificaran el nivel de comprensividad de los ítems, la escala de respuesta, y que hiciera sugerencias sobre el instrumento en general. En este proceso el número de ítems quedó definido en 50.

En la tercera fase relacionada con *la aplicación piloto*, se realizó la primera aplicación a 10 profesores a fin de evaluar la comprensividad y grado de dificultad de los ítems, y comentarios generales al instrumento. En una segunda aplicación, participaron 7 profesores. El objetivo era revisar los ítems que los profesores en el primer piloto, encontraron con un lenguaje repetitivo, además se acortaron las oraciones a fin de que fueran lo más exactas y coherentes posibles.

En la cuarta fase de *Aplicación de los instrumentos*, se les hizo llegar a través de la/el Jefe de UTP, Coordinador Académico, Orientador, Subdirector o director, según fuera el caso de cada colegio; los dos instrumentos el CFIndex, el CPPC y una hoja general de instrucciones en un sobre, el cual debían devolver sellado al encargado en cada colegio. Con esto se buscó garantizar la confiabilidad y disminuir en lo posible cualquier variable interviniente que pudiera afectar las respuestas de los participantes.

Instrumentos

Dos instrumentos fueron empleados para realizar este estudio: El Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad (CPPC), objeto de validación de esta investigación, y el Índice de Estilos Pedagógicos (CFIndex).

Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad CPPC.

Inicialmente el CPPC, fue concebido como Cuestionario de Prácticas pedagógicas y de Gestión. Diseñado en el FONDECYT 1980610 (1998-2000), se buscaba contar con un instrumento para indagar sobre las dimensiones pedagógicas y de gestión que se han visto relacionadas con la creatividad en un establecimiento escolar.

En un segundo estudio, actualmente en curso, "Creatividad y planificación de la enseñanza: Estudio en profundidad y medición de impacto de una estrategia para la creatividad en los sistemas educativos"

(FONDECYT 1010931, 2001-2003), surgió la segunda versión denominada Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (CPP). El objetivo era evaluar las percepciones de los profesores con respecto a sus prácticas pedagógicas. Hasta ese momento se había trabajado con el instrumento, y las revisiones habían sido en relación al mejoramiento de la estructura de los ítems y análisis descriptivos de los mismos.

La tercera versión del instrumento se denominó Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad (CPPC). El instrumento fue revisado en su constructo, el cual se basó en el Modelo de Enseñanza Creativa de Mena (2000a) y la concepción epistemológica del conocimiento de Mena y Antonojevic (1995). Los ítems se agruparon en dos dimensiones: (a) Conocimiento y, (b) Aprendizaje, de las que surgieron 10 sub-escalas a partir de las cuales se diseñaron 5 ítems a cada una de ellas.

La dimensión de conocimiento se definió como la concepción epistemológica que se tiene del conocimiento en un estilo de enseñanza creativo, el mismo es visto como: (a) una construcción social, (b) donde hay reflexión valórica, (c) relación entre campos, (d) reconocimiento de conflictos y contradicciones, (e) distintas perspectivas, (f) Afectos y emociones involucrados. A cada uno de estos indicadores se les diseñó cinco ítems, haciendo un total de 50 ítems. La escala de respuesta fue de Siempre 1 2 3 4 5 6 Nunca.

Índice de Estilos Pedagógicos (CFIndex)

El Índice de Estilos Pedagógicos (CFIndex), titulado así para la versión en español, fue diseñado por Soh (2000). Es una escala de auto reporte, compuesta de 45 ítems, basada en nueve comportamientos propuestos por Cropley (1999): (1) motivar a los estudiantes a dominar el conocimiento factual, ya que este tiene base sólida para el pensamiento divergente; (2) dejar que los estudiantes juzguen lo que los estudiantes han trabajado; (3) fomentar el pensamiento flexible; (4) promover la auto evaluación en los estudiantes; (5) tomar las sugerencias y preguntas de los estudiantes seriamente; (6) ofrecer a los estudiantes la oportunidad de trabajar con diferentes materiales y en diferentes condiciones; (7) ayudar a los estudiantes a que aprendan de la frustración y el fracaso; (8) motivar a los estudiantes a que trabajen con cosas nuevas e inusuales; (9) desarrollar en el aula una atmósfera de tolerancia a preguntas inesperadas sugerencias, etc.

De cada una de las nueve características, cinco ítems fueron generados para cada uno de ellos. Validándose a través de jueces para posteriormente

ser respondido por 117 profesores de secundaria y de primaria. Se realizó análisis factorial a cada escala a fin de confirmar la correspondencia de los ítems diseñados para cada una de ellas. Las escalas resultantes fueron: dependencia, integración, motivación, juicio, flexibilidad, evaluación, cuestionamiento, oportunidades, frustración. La correlación media entre las escalas es de 0.67. La escala en total explica el 69.95% de la varianza y el nivel de confiabilidad es de 0.96. En relación a las variables demográficas se reportan diferencias estadísticamente significativas en relación al género.

Análisis e Interpretación de los Resultados

A. Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad

El *Análisis de ítems* se realizó evaluando: a) la tasa de omisión, y b) la capacidad discriminativa de los ítems. En relación a la tasa de omisión, esta fue baja, oscilando entre 0,4% a 3,3%, lo que indicaría que el lenguaje, la redacción y longitud del instrumento fueron adecuados para la población a la que estaba dirigido. Respecto a la capacidad discriminativa ($r > 0.3$), esta se consideró adecuada para ambas dimensiones. En la dimensión de conocimiento las correlaciones ítem - test oscilaron de 0,3 a 0,9; y en la dimensión de aprendizaje de 0,4 a 0,7. Los ítems 14 y 39 fueron borrados por presentar las correlaciones más bajas, además de afectar negativamente la confiabilidad de las subdimensiones en las que se ubicaban, rol activo del alumno y, relaciones entre campos respectivamente.

La *validez de constructo*, se llevó a cabo a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE), el cual se realizó para cada una de las dimensiones por separado (conocimiento y aprendizaje).

El AFE realizado para Dimensión de Conocimiento (ver Tabla 1), se efectuó con 29 ítems que integraban las seis subdimensiones teorizadas. Al no ajustarse a esta solución a la planteada teóricamente, pues los factores aparecían mezclados entre sí, se fueron evaluando soluciones con menos factores llegando a la solución rotada de 5 dimensiones, que resultó satisfactoria, pues era coherente con el conjunto de los ítems. Este análisis se llevó a cabo con el análisis de componentes principales y rotación varimax; los cinco factores obtenidos explican el 67, 80% de la varianza.

Tabla 1.

Ítems abreviados y factores rotados de la Dimensión de Conocimiento.

Ítems abreviados	Factores				
	I	II	III	IV	V
Preguntas que lleven a reflexiones éticas	.734				
Expresión de reflexiones valóricas	.717				
Énfasis en exponer reflexiones valóricas.	.812				
Mostrar su posición sobre temas éticos.	.697				
Conocer diferentes posturas éticas sobre los contenidos	.779				
Identificar contradicciones del conocimiento.	.471				
Expresar posición sobre los contenidos	.660				
Mostrar relación entre contenidos afines.	.712				
Profundizar en diferentes puntos de vista	.726				
Explicar la existencia de diferentes puntos de vista sobre los contenidos	.555				
Presentar diferentes puntos de vista en los trabajos	.641				
Pasarla bien en la asignatura.		.472			
Prestar atención a las preguntas para mostrar relaciones		.744			
Investigar sobre preguntas sin respuesta.		.421			
Desarrollar un tema desde una perspectiva		.659			
El desacuerdo lleva a profundizar		.652			
Aplicar de diferentes formas los contenidos.		.692			
Pasarlo bien enseñando		.604			
Prestar atención a emociones que genera el contenido		.654			
Estrategias para situarse en el contexto histórico			.573		
Estrategias para comprender el contexto histórico			.578		
Iniciar con el contexto histórico			.838		
Analizar los contenidos dentro de un contexto histórico.			.737		
Explicar la fuente del conocimiento				.598	
Transmitir reflexiones en relación a los temas				.694	
Enseñar diferentes formas para aplicar contenidos.				.698	
Muestro relación entre contenidos y asignaturas afines					.653
Identificar las contradicciones en el contenido					.506
Relacionar el tema con experiencias previas.					.503

Los factores encontrados fueron nombrados de la siguiente forma:

El Factor 1, fue llamado *Reflexión Valórica* y quedó integrado por 11 ítems y hace referencia a ítems que en la versión original correspondían a las sub-dimensiones de reflexión valorica y distintas perspectivas.

El Factor 2, fue nombrado *Afectos y Emociones* y quedó integrado por 8 ítems y hace referencia a ítems de las sub-dimensiones originales afectos y emociones y conflictos y contradicciones.

El Factor 3, fue llamado *Construcción Social* integrado por cuatro ítems, se mantuvo de acuerdo a la escala original.

El Factor 4, denominado y en la escala de *Relaciones entre campos* contiene 3 ítems, y hace referencia ítems de la sub-dimensiones originales perspectivas y relaciones entre campos.

El factor 5, nombrado *Distintas perspectivas* quedó agrupada por 3 ítems, y refiere a ítems que integraban las sub-dimensiones relación entre campos, reconocimiento de conflictos y contradicciones.

En relación a la Dimensión de Aprendizaje (ver Tabla 2), se realizó el AFE con 19 ítems que integraban las 4 sub-dimensiones teorizadas. Se comenzó con 4 factores, no ajustándose a la solución teóricamente planteada, ya que los ítems se agrupaban de manera diferente. Se evaluó una solución rotada de 3 factores que resultó satisfactoria ya que los ítems eran coherentes entre si.

Tabla 2.

Ítems abreviados y factores rotados de la Escala de Aprendizaje.

Ítems abreviados	Factores		
	I	II	III
Decidir cómo aprender los contenidos.	.598		
Hacer muchas anotaciones para seguir aprendiendo.	.532		
Explicar procedimientos de una actividad terminada	.658		
Expresar opiniones, intereses y reflexiones personales en los trabajos.	.789		
Hacer propuestas sobre el desarrollo de la clase.	.730		
Explicar la autoevaluación.	.648		
Dar tiempo para reflexionar sobre temas.	.709		
Definir metas de aprendizaje.	.697		
Buscar el sentido del humor en las clases	.624		
Elegir entre diferentes alternativas para realizar trabajos.	.680		
Discutir ideas para clarificar si son factibles.	.748		
Discutir ideas inusuales.	.611		
Escoger entre diferentes estrategias de acuerdo a su estilo de aprendizaje.		.705	
Explicar los procedimientos de una actividad.		.790	
Definir metas de aprendizaje a alcanzar en clase.		.781	
Clarificar las fallas en una actividad que fracasa			.522
Dedicar tiempo en desarrollar un ambiente disciplinado y agradable.			.733
Exigir un clima de respeto en clase			.762
Exigir esfuerzo por aprender la asignatura.			.642

Este análisis se llevó a cabo con el análisis de componentes principales y rotación varimax; los 3 factores explican el 58.4% de la varianza. Los factores encontrados fueron denominados de la siguiente forma:

El Factor 1, nombrado *Rol Mediador del Profesor* quedó integrada 12 ítems, reagrupa ítems de de las sub-dimensiones de activo del profesor, clima para el aprendizaje creativo, evaluación y rol activo del alumno.

El Factor 2, llamado *Rol Activo del Alumno* quedó conformado por 3 ítems, refiere a ítems de la sub-dimensión original de evaluación y rol activo del alumno.

El Factor 3, denominado *Clima para el Aprendizaje Creativo*, contiene 4 ítems y los ítems pertenecían a la sub-dimensión original.

Respecto a la *Confiabilidad*, los niveles obtenidos en las sub-dimensiones, a través del método Alpha de Cronbach fueron adecuados y oscilaron entre 0.95 a 0.62 para la Dimensión de Conocimiento y de 0.91 a 0.75 para la Dimensión de Aprendizaje, tal como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Confiabilidad de las Dimensión de Conocimiento y Aprendizaje

Dimensiones/sub-dimensiones	Nº de ítems	Consistencia interna
Conocimiento		
Reflexión valórica	11	0.95
Afectos y emociones	8	0.85
Construcción social	4	0.89
Relaciones entre campos	3	0.62
Distintas perspectivas	3	0.70
Aprendizaje		
Rol mediador del profesor	12	0.91
Rol activo del alumno	3	0.82
Clima para el aprendizaje creativo	4	0.75

B. Cuestionario de Estilos Pedagógicos (CFIndex)

A fin de determinar si se cumplía la estructura teórica en relación a los comportamientos de los profesores que fomentan la creatividad en los estudiantes, se realizó la *validez de constructo*, a través del AFE.

Diez escalas fueron obtenidas, no ajustándose esta solución a la planteada teóricamente, ya que los factores aparecían mezclados entre si, se procedió a evaluar diversas soluciones con menos factores llegando a la

solución rotada de 6 factores que resultó satisfactoria, ya que la conjunción de los ítems era coherente entre sí. Este análisis se llevó a cabo con el análisis de componentes principales y rotación varimax; los seis factores explican el 58.4% de la varianza. Los factores obtenidos fueron:

El Factor 1, se denominó *Independencia* y quedó conformada por 17 ítems.

El Factor 2, se llamó *Oportunidades* y quedó integrada por 7 ítems.

El Factor 3, se nombró *Preguntas* y quedó compuesto por 9 ítems.

El Factor 4 se denominó *Motivación* y quedó conformada por 5 ítems.

El Factor 5 se llamó *Juicio* y quedó integrada por 4 ítems,

El Factor 6 se llamó *Flexibilidad* y quedó conformada por 3 ítems.

Con relación a la *Confiabilidad*, los niveles obtenidos con el Alpha de Cronbach resultaron adecuados y oscilaron entre 0.94 para la escala de independencia y 0.68 para la escala de flexibilidad.

C. Validez concurrente

Para analizar la validez de tipo concurrente entre el CPPC y CFIndex, se correlacionaron las puntuaciones de cada cuestionario. Las mismas resultaron ser positivas y estadísticamente significativas ($p < 0,01$), lo que indica que ambos instrumentos estarían midiendo en la misma dirección las prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad.

Tabla 4.

Correlación de puntajes entre CPPC y Cfindex

Instrumentos	CPPC	CFIndex
CPPC	1,000	0,842**
CFIndex	0,842**	1,000

** Significativo al 0,01

D. Comparaciones según características demográficas de los participantes

Las Comparaciones entre grupos se realizó con la prueba *t*, encontrándose diferencias significativas en las percepciones de los profesores con respecto a sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad, por sexo, área y cursos en creatividad

En relación a la variable *sexo*, se encontró que las mujeres perciben que su estilo de enseñanza está orientado a los afectos y emociones ($M = 5,30$, $t = 0,09$, $p < 0,00$), y al manejo de las distintas perspectivas que

están presentes en el conocimiento ($M=5,33$, $t=2,15$, $p<0,03$). Así mismo, en relación a las condiciones para un aprendizaje orientado a estimular la creatividad se encontró que las mujeres perciben que su practica de enseñanza fomenta el rol activo del alumno ($M=4,38$, $t=1,75$, $p<0,00$). Como muestra la tabla 5, no se encontraron diferencias significativas con respecto a los hombres, en ninguna de las escalas.

Tabla 5.
Comparaciones según Sexo

Sub escalas CPPC	Mujeres		Hombres		T	P
	M	SD	M	SD		
Conocimiento						
Reflexión valórica	4,86	0,98	4,65	1,03	1,47	0,14
Afectos y emociones	5,30	0,61	5,14	0,71	1,68	0,00*
Construcción social	5,12	1,00	5,00	1,00	0,89	0,37
Relaciones entre campos	5,02	0,72	4,94	0,92	0,70	0,48
Distintas perspectivas	5,33	0,50	5,11	0,90	2,15	0,03*
Aprendizaje						
Rol mediador del profesor	5,16	3,86	4,55	0,97	1,61	0,10
Rol activo del alumno	4,88	3,42	4,28	1,16	1,75	0,00*
Clima para el aprendizaje creativo	5,79	3,72	5,26	0,77	1,48	0,14

* Significativo al 0,05

Diferenciados por *área de enseñanza* (humanidades y ciencias), se encontró que los profesores que pertenecen al área de humanidades, perciben que su practica pedagógica está orientada mostrar una reflexión valórica ($M=5,02$, $t=3,74$, $p<0,00$) presente en el conocimiento, así mismo perciben que en su estilo de enseñanza el conocimiento está insertar en un contexto histórico, lo que permite verlo como una construcción social ($M=5,70$, $t=2,68$, $p<0,00$). En el grupo de ciencias, no se encontraron diferencias en ninguna de las sub escalas del CPPC tal como lo muestra la tabla 6:

Tabla 6.
Comparaciones según Área de Enseñanza

CPPC/ Sub escalas	Humanidades		Ciencias		T	P
	M	SD	M	SD		
<i>Conocimiento</i>						
Reflexión valórica	5,02	0,77	4,63	1,10	3,74	0,00*
Afectos y emociones	5,41	0,38	5,13	0,75	1,38	0,16
Construcción social	5,70	0,43	4,72	1,05	2,68	0,00*
Relaciones entre campos	5,02	0,85	4,96	0,80	1,04	0,29
Distintas perspectivas	5,21	0,71	5,24	0,72	2,01	0,46
<i>Aprendizaje</i>						
Rol mediador del profesor	4,92	0,59	4,86	3,62	1,34	0,18
Rol activo del alumno	4,41	1,04	4,72	3,21	1,08	2,28
Clima para el aprendizaje creativo	5,38	0,45	5,65	3,47	0,62	0,53

* Significativo al 0,05

En relación a los profesores que reportan haber recibido *cursos en creatividad*, se encontró que éstos perciben su práctica pedagógica orientada a una concepción del conocimiento como una construcción social ($M=5,31$, $t=9,51$, $p<0,00$), en donde hay reflexión valórica ($M=5,11$, $t=2,97$, $p<0,00$) así como afectos y emociones involucradas ($t=3,53$, $p<0,00$). No se encontraron diferencias significativas para ninguna otra sub dimensión, tal como muestra la tabla 7, ni en relación al grupo de profesores que reportan no haber recibidos cursos en creatividad.

Tabla 7.
Comparaciones según Curso de Creatividad

CPPC/ Sub-dimensiones	SI		NO		T	P
	M	SD	M	SD		
<i>Conocimiento</i>						
Reflexión valórica	5,11	0,67	4,63	1,09	2,97	0,00*
Afectos y emociones	5,32	0,49	5,19	0,72	3,53	0,00*
Construcción social	5,31	0,67	4,97	1,08	9,51	0,00*
Relaciones entre campos	5,08	0,86	4,94	0,81	0,46	0,64
Distintas perspectivas	5,36	0,49	5,18	0,78	-3,43	0,73
<i>Aprendizaje</i>						
Rol mediador del profesor	4,83	0,91	4,64	0,94	0,17	0,86
Rol activo del alumno	4,57	1,10	4,38	1,01	-1,03	0,30
Clima para el aprendizaje creativo	5,04	0,62	5,34	0,64	-0,93	0,36

* Significativo al 0,05

Respecto a las comparaciones entre grupos, esta se realizó a través del análisis de la varianza (ANOVA). En la variable *tipo de dependencia*: municipal, particular subvencionado y particular pagado, (ver anexo) no se encontraron diferencias significativas ($F=0,367$, $gl=2/97$, $p<0,695$, $\alpha 0,05$) respecto a las percepciones de los profesores y sus practicas de enseñanza orientadas a la creatividad, relacionadas con el tipo de dependencia.

Para realizar *comparaciones* en las variable edad y años de servicio se empleó la *correlación* (tabla 8). En la dimensión de conocimiento, las sub-dimensiones: reflexión valórica, afectos y emociones, construcción social, relaciones entre campos, distintas perspectivas, correlacionaron de manera inversa con la variable edad. En la dimensión de aprendizaje, las sub dimensiones rol medidor del profesor y clima para el aprendizaje creativo presentan una correlación positiva con respecto a la edad, la sub escala rol activo del alumno que muestra una correlación positiva y significativa ($r=0,15$, $p<0,05$).

En general, el patrón de las correlaciones obtenido en la variable años de servicio y las diferentes sub-dimensiones del CPPC fue bajo. La única que obtuvo la correlación mas alta ($r=0,71$), fue en la sub-dimensión de construcción social del conocimiento.

De las sub-dimensiones relacionadas con el aprendizaje, se obtuvieron dos correlaciones negativas, rol mediador del profesor ($r=-0,02$) y clima ($r=-0,01$) y una positiva rol activo del alumno ($r=0,05$), pero estas igual resultaron bajas.

Tabla 8.

Correlaciones según Edad y Años de Servicio

CPPC Sub-escalas	Edad	Años de Servicio
Conocimiento		
Reflexión valórica	-0,02	0,06
Afectos y emociones	-0,03	-0,03
Construcción social	-0,04	0,71
Relaciones entre campos	-0,06	0,05
Distintas perspectivas	0,06	0,11
Aprendizaje		
Rol mediador del profesor	0,05	-0,02
Rol activo del alumno	0,15*	0,05
Clima para el aprendizaje creativo	0,03	-0,01

*significativo al 0,05

Discusión y Conclusiones

El “Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad” (CPPC), es un instrumento de auto-reporte diseñado para medir las percepciones de los profesores con respecto a sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad. Respecto al uso del CPPC, este puede ser empleado en procesos de capacitación e investigación relacionados con la creatividad. Entre las ventajas del instrumento, esta su fácil comprensión, lo cual es confirmado por los bajos porcentajes de omisión obtenidos en el mismo (0,3% a 3,3%). El ser un instrumento de lápiz y papel, dicen de su bajo costo en términos del uso de materiales y de la facilidad en su administración.

Entre las consideraciones a seguir para analizar los resultados obtenidos en el CPPC, es que éste debe ser realizado dentro del contexto de otras evaluaciones ya sean cualitativas o cuantitativas, pues la multidimensionalidad del constructo de la creatividad indica que la evaluación deba basarse en varios test (Cropley, 2000). Si bien, el CPPC muestra utilidades y ventajas, los resultados obtenidos en el proceso de validación hace necesario seguir indagando sobre el instrumento a fin de proponer nuevos estudios relacionados con el mismo.

Respecto al proceso de validación.

Al analizar los resultados del AFE se encontró que las sub-dimensiones propuestas teóricamente al ser sometidas a validación empírica no se comportan como tales. En la dimensión de conocimiento como se muestra a continuación, puede observarse el resultado obtenido en el AFE:

Dimensión de Conocimiento

Propuesta teórica	Resultados obtenidos en el AFE
1. Construcción social	1. Reflexión valórica
2. Reflexión valórica	2. Construcción social
3. Relación entre campos	3. Afectos y emociones
4. Conflictos y contradicciones	4. Relaciones entre campos
5. Distintas perspectivas	5. Distintas Perspectivas
6. Afectos y emociones	

A fin de poder comprender cómo se articularon las sub-dimensiones resultantes, se analizó cada una de ellas en base a los Cuatro Principios para la Creatividad de Mena (2000a):

La primera sub-dimensión se nombró *Reflexión Valórica*. Aquí se agruparon ítems de reflexión valóricas y distintas perspectivas. Las distintas perspectivas en el manejo del conocimiento es considerada como una característica muy importante para la creatividad (Antonijevic, 2002; Cole, Suikoka & Yamagata-Lynch, 1999), ya que el pensamiento creativo (Koester, 1970; Torrence, 1976) opera en planos múltiples y simultáneos lo que permitía hacer asociaciones nuevas, redefiniciones y mirar desde distintas perspectivas. Así, para hacer *reflexiones valóricas* acerca del contenido implícito presente en los contenidos implicaría ir mostrando como el contenido ético puede verse desde distintos planos (biología, física, historia) lo que generaría nuevas asociaciones valóricas y redefiniciones de esos contenidos éticos a fin de poder situarse desde distintas perspectivas posibles, y así tomar una postura valórica frente a determinado tema o área del saber. En relación a la teoría de Mena (2000a) sobre los cuatro principios para la creatividad la forma en cómo se estructuran los ítems apuntan al principio de la multiperspectiva.

La segunda la sub-dimensión se denominó *Construcción Social*, esta se refiere a mostrar que el conocimiento está dentro de un contexto histórico, por tanto los contenidos de aprendizaje no están desvinculados de la historia de la humanidad, forman parte de ella. Respecto a los cuatro principios de la creatividad, la forma en como se estructuraron los ítems de esta sub-dimensión corresponde al principio de temas esenciales.

La sub-dimensión tres llamada *Afectos y Emociones*, se integró por ítems de afectos emociones y conflictos y contradicciones, hace alusión tanto a los afectos y emociones presentes en el contenido que se imparte, como a la reacción que las contradicciones y debilidades presentes en el mismo generan. Las reacciones pueden ser variadas: sorpresa ante el descubrimiento, temor al comprobar que el conocimiento no es estático, ambigüedad ante la amplia gama de conocimiento por aprender, motivación por aprender. A fin de fomentar el desarrollo de habilidades afectivas necesarias para el actuar creativo, Sternberg y Lubart (1996) señalan que el profesor debe motivar a los estudiantes a discutir supuestos y estimular la tolerancia a la ambigüedad. Con relación a los cuatro principios de la creatividad, esta sub-dimensión sería explicada por el principio de temas esenciales.

La cuarta sub-dimensión se denominó *Relaciones entre campos*, aquí se integraron ítems de relaciones entre campos y *distintas perspectivas*. Mena (2000a; 2001) señala que las diferentes teorías sobre creatividad destacan la importancia de establecer relaciones. Los fenómenos en la realidad,

agrega, no actúan en aislado por lo que es importante conocer cómo se relacionan con otros fenómenos. Así, el contenido está relacionado con el de asignaturas afines y con experiencias previas. Pero para hacer estas relaciones (aplicar los contenidos a diferentes problemas) implicaría adoptar *distintas perspectivas* sobre el contenido, visualizarlo desde diferentes planos para redefinirlo y poder verlo desde distintas perspectivas posibles. En términos de los cuatro principios para la creatividad esta sub-dimensión la explicaría las relaciones cercanas.

La quinta sub-dimensión se nombró *distintas perspectivas*, y se integraron ítems de distintas perspectivas y relaciones entre campos. Mostrar las relaciones que tienen los contenidos con el de otras asignaturas, es importante como se explicó anteriormente ya que se requiere conectar esos contenidos o ligarlos, ¿cómo se ligan las relaciones con las contradicciones? Una hipótesis sería que generar relaciones significativas en términos de la creatividad implica ir vinculando éstas con las contradicciones presentes en el conocimiento. En base a los principios de la creatividad, esta sub-dimensión la explicaría el principio de multiperspectiva.

En relación a la Dimensión de Aprendizaje, en el siguiente cuadro se puede visualizar los resultados obtenidos a partir de la propuesta teórica:

Dimensión de Aprendizaje

Propuesta teórica	Resultados obtenidos en el AFE
1. Rol mediador del profesor	1. Rol mediador del profesor
2. Rol activo del alumno	2. Rol activo del alumno
3. Evaluación	3. Clima para el aprendizaje
4. Clima para el aprendizaje	

La sub-dimensión nombrada *Rol Mediador del Profesor* apunta a la participación que tiene este actor dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Es esta sub-dimensión se agregaron ítems de evaluación y de rol activo del alumno. Esto lleva a pensar que para lograr que el alumno tenga un rol activo dentro de su proceso de aprendizaje es fundamental que el profesor genere estrategias para que el alumno pueda evaluar su aprendizaje y participar en la toma de decisiones.

La sub-dimensión *Rol Activo del Alumno*, hace referencia al papel que juega el estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en la generación de propuestas de enseñanza, toma de decisiones y definición

de metas de aprendizaje a alcanzar. A ésta sub-dimensión, se agregaron ítems de evaluación, sobre todos aquellos relacionados con la auto-evaluación. En creatividad un aspecto fundamental para que la persona pueda crear es la metacognición, en este caso para que el alumno pueda tomar decisiones y definir metas de aprendizaje es importante que él pueda seleccionar y evaluación sus propios procesos cognitivos a fin de hacer elecciones más efectivas en términos de la creatividad.

La sub-dimensión *Clima para el Aprendizaje Creativo*, alude al ambiente que se crea dentro del aula de clase que permite al alumno sentirse confiado, aprender de sus errores. Dentro de la dimensión de aprendizaje fue la única que apareció claramente delimitada.

Figura 8

Respecto a la Validez Concurrente.

La validez concurrente, se obtuvo relacionando los resultados del test (CPPC) con otro criterio (CFIndex) previamente establecido y medido al mismo tiempo (Aiken, 1985, 1996; Crocker & Algina, 1986). En este estudio se encontró correlaciones positivas y estadísticamente significativas ($r=0,842$; $p<0,001$) entre ambos instrumentos. Esto indica que el constructo a la base del CPPC y del CFIndex son similares por tanto están midiendo las prácticas pedagógicas de los docentes relacionadas con la creatividad.

Este resultado positivo es aun más relevante si se considera que el análisis factorial realizado al CFIndex se encontró que el comportamiento teórico de las escalas es similar al CPPC. Soh (2000) al diseñar el instrumento, propuso una estructura teórica de nueve escalas, basada en la propuesta de Cropley (1999) sobre los comportamientos de los profesores que fomentan la creatividad en los estudiantes.

CFIndex

Propuesta teórica	Resultado del AFE
Independencia	Independencia
Integración	Oportunidades
Motivación	Preguntas
Juicio	Motivación
Flexibilidad	Juicio
Evaluación	Flexibilidad
Preguntas	
Oportunidades	
Frustración	

Un análisis de cómo se agruparon las dimensiones se encontró que de las escalas que se reagruparon la de evaluación fue una de ellas. La escala de frustración relacionada con el manejo de las emociones, la de integración ligada con un estilo de enseñanza cooperativo y socialmente integrativo, también se reagruparon. Pareciera ser que el manejo de las emociones más un estilo integrador de la enseñanza cruzaran los demás comportamientos de los profesores que fomentan la creatividad en los estudiantes. Estos resultados, hacen pensar que en modelo de enseñanza creativa hay prácticas pedagógicas que son centrales y otras que son transversales. En todo caso, estas son hipótesis que deben ser abordadas en futuros estudios.

Respecto a la confiabilidad.

Los coeficientes de consistencia interna (Alpha de Cronbach) obtenidos en el CPPC, que oscilaron entre 0.95 a 0.62 para la Escala de Conocimiento y de 0.91 a 0.75 para la Escala de Aprendizaje, indican que el CPPC es confiable para medir las percepciones de los profesores con respecto a sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad.

Conclusiones Generales

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir en los siguientes aspectos:

1. El bajo nivel de omisión, la capacidad discriminativa de los ítems y la confiabilidad obtenida, dicen que el CPPC es un instrumento confiable para medir las percepciones de los profesores con respecto a sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad.
2. Respecto a la estructura teórica resultante en el AFE, relacionada con el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad, la misma resultó concordante con los Cuatro Principios para la Creatividad propuestos por Mena (2000a), por tanto, se propone seguir desarrollando instrumentos de medición en base a estos principios. Asimismo, se sugiere validar la estructura teórica obtenida en el CPPC a través de jueces expertos, y que ésta a su vez, sea mantenida ya que el análisis detallado de como se agruparon los ítems indica que es la mejor explicación teórica sobre el instrumento. Además, debe seguir indagándose la

capacidad del instrumento para evaluar prácticas de enseñanza reales, es decir, obtener información sobre la capacidad que tiene el CPPC de medir lo que efectivamente están haciendo los profesores en el contexto de la sala de clase.

3. En relación a la validez concurrente los resultados obtenidos evidencian que el CPPC esta midiendo percepciones de los profesores con respecto a sus prácticas pedagógicas relacionadas con la creatividad; lo que confirma la solidez del constructo que está a la base del CPPC.
4. Los resultados obtenidos en las comparaciones en variables asociadas de los participantes aportan evidencia de diferencias estadísticamente significativas en relación a género, área de enseñanza, cursos de creatividad y edad. No se encontraron diferencias en las variables tipo de dependencia y años de servicio. Estos resultados, hacen necesario seguir indagando como estas variables pueden ser evaluadas a través de instrumentos de medición, para luego poder describir, explicar y analizar las variaciones obtenidas en estas variables en el contexto de la creatividad, y desde una perspectiva culturalmente pertinente.

Referencias

- Antonijevic, N. (2002). Comunicación personal.
- Aiken, L. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validation of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 121-140
- Aiken, L. (1996). *Test psicológicos y evaluación* (8va. ed.). México D.F: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Cole, D. G., Sugioka, H. L. & Yamagata-Lynch, L. C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *Journal of Creative Behavior*, 33, 4, 277-293.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Forth Worth. FL: Harcourt Brace Jovanovich F.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning. A guide for teachers and educators*. Great Britain: Kogan Page.
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: are creativity test worth using? *Roeper Review*, 23, 2, 72-79.
- Cropley, A. J. (1999). Education. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of creativity* (pp. 629-642). New York: Macmillan Library.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad: El flujo de la psicología del descubrimiento y la invención* (1ª. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1999). *Enfoques de enseñanza* (3ra ed.). Buenos Aires: Amarrortu editores.
- Fryer, M. & Collins, J. R. (1991). British teachers' views of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 3, 25, 75-81.
- Koester, A. (1970). *El acto de la creación*. Buenos Aires: Losada.
- López, R. (1999). *Prontuario de la creatividad*. Santiago: Universidad Educare.
- Mena, I. (2000a). Aprender a crear. *Revista Phsyké*, 9, 2, 143-153.
- Mena, I. (2000b). *Cuestionario de Prácticas Pedagógicas*. Material sin publicar. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

- Mena, I. (2001, septiembre). Aprender para crear: cuatro principios para el trato con el nuevo saber. Ponencia presentada en el I Congreso de de Creatividad y cultura, Barcelona, España.
- Mena, I. & Antonijevic, N. (1995). *Cuaderno creativo*. Santiago: PUC.
- Mena, I., Vizcarra, R. & Catalán, J. (1998-2000). *Estudio de impacto de una estrategia de desarrollo de la creatividad en tres liceos con dificultades* (Proyecto FONDECYT 1980610). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología.
- Mena, I., Vizcarra, R. & Sepúlveda, G. (2001-2003). *Creatividad y planificación de la enseñanza: Estudio en profundidad y medición de impacto de una estrategia para la creatividad en los sistemas educativos* (Proyecto FONDECYT 1010931). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología
- Mineduc (2002). *Base de datos de colegios de la Región Metropolitana*. Extraído en junio 15 del 2002 del sitio web Ministerio de Educación de Chile: www.mineduc.cl.
- Niu, W. & Sternberg, R. (2001). Cultural influences on artistic creativity and its evaluation. *Internacional Journal of Psychology*, 36, 4, 225-241.
- Rogers, C. (1976). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrence, P. & Myers, R. (1987). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana
- Sternberg, R. (1996). Investment in creativity: many happy returns. *Educational Leadership*, diciembre-febrero, 80-84.
- Sternberg, R. (2000). Creativity is a decision. En A.L. Costa (Ed.). *Teaching for intelligence II* (pp.83-106). Arlintong Heights, IL: Skylight Training and Publishing Inc.
- Sternberg, R. (2001). Creativity from the new millennium. *American Psychologist*, 56, 4, 332.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1991). Creating creative minds. *Phi Delta Kappan*, invierno, 608-614.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: el desafío de las masas*. (1ª ed). Buenos Aires: Paidós.

- Solar, M. I. & Ségure, J. T. (1994). Adaptación y estandarización del cuestionario de creatividad en una población chilena. *Revista PAIDELA*, 19, 61-70.
- Solar, M. I. & Ségure, J. T. (1996). Talleres de creatividad: su eficiencia en el mejoramiento de las estrategias docentes. *Revista PAIDELA*, 21, 23-32.
- Solar, M. I. & Ségure, J. T. (1997). Evaluación de la creatividad: estudio cualitativo sobre un contexto de aprendizaje. *Revista PAIDELA*, 23, 59-69.
- Soh, K. C. (2000). Indexing creative fostering behavior: A preliminary validation study. *Journal of Creative Behavior*, 34, 2, 118-134.
- Tan, A. G. (2001a). Singaporean teachers' perceptions of activities useful for fostering creativity. *Journal of Creative Behavior*, 35, 2, 131-147.
- Tan, A. G. (2001b). Elementary school teacher's perception of desirable learning activities: a Singapore perspective. *Educational Research*, 43, 1, 47-61.
- Werner, O. & Campell, D. (1970). Translating working through interpreters and problems of decentering. In R. Naroll y R. Cohen (Eds.), *Handbook of method in cultural anthropology* (pp. 8-19). Boston: MIT.

Nota de Autor

M.Sc. Elma Barahona Henry. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Este artículo es un subproducto de la tesis que la autora realizó sobre el tema para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Fue realizada con fondos del Proyecto Fondecyt 1010931: “Creatividad y Planificación de la Enseñanza”, y del Programa de Becas de Desarrollo USAID-AGCI.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser enviada a: ebarahona@upnfm.edu.hn y/o elma_barahe@yahoo.com

Acuerdo Valórico en la Pareja Conyugal y su Relación con la Satisfacción Marital

Claudia María Sánchez Hernández

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Se refieren los hallazgos de un estudio realizado en Santiago de Chile con una muestra de 60 matrimonios. Se investigó la relación inversa entre el grado de concordancia valórica y el grado de satisfacción marital, empleando para ello la teoría de valores de Schwartz (Schwartz y Sagiv, 1995).

Los resultados revelaron que no existe suficiente evidencia empírica para afirmar que el grado de concordancia valórica se relaciona con el grado de satisfacción marital. Solamente existieron correlaciones significativas, en los tipos valóricos: estimulación, autodirección, benevolencia, y tradición con ciertas áreas de la satisfacción marital. Finalmente, se discuten los alcances, limitaciones y sugerencias del estudio.

Palabras clave:

<Valores> <Satisfacción de necesidades>
<Relación de pareja> <Satisfacción mental>

Introducción

La relevancia del presente estudio radica en estudiar factores que influyen la calidad matrimonial. Así, la satisfacción marital podría ser un indicador de la calidad de vida de la pareja en cuanto a su desarrollo integral vinculándola a la satisfacción familiar. Esto, se asocia con lo propuesto con Bradbury, Fincham y Beach (2000), quienes plantean que el contar con matrimonios estables y consolidados tiene positivas repercusiones para la sociedad.

Además, dado que en Chile existe escasa evidencia empírica de estudios en el tema de valores en la pareja, se consideró relevante estudiar de qué manera los valores, considerados como orientaciones que sirven de guía para conductas, creencias y expectativas, están presentes en la relación de pareja y pueden influir en la convivencia diaria de los cónyuges.

Para ello, la investigación se enfocó en la pareja conyugal, ya que esta es considerada la base para la construcción de la familia, planteándose estudiar dos variables que se asocian con la vida en pareja, esto es, la concordancia valórica, definida como el acuerdo en la importancia que ambos miembros de la pareja otorgan a valores específicos, y observar como ésta se relaciona con la satisfacción marital, definida como la forma en que la pareja percibe, interpreta y vivencia los hechos de su vida marital.

Familia Chilena

Artola y Piezzi (2000), afirman que la familia es el inicial y más importante grupo primario en que se inserta el ser humano. La familia ha existido siempre y es por ello, un núcleo primario en el cual todo ser humano participa. Es el resultado en primer lugar, de una experiencia de género y de alianza entre géneros. Requiere para su constitución, del encuentro y de la relación entre un hombre y una mujer que quieren unir su vínculo mediante el afecto entre ellos y hacia los hijos que surgen de su relación. Esta experiencia posibilita la mantención, la transmisión y la proyección de la vida en lo que ésta tiene de más básico (Comisión Nacional de la Familia, 1994).

En la historia, se han dado transiciones que van desde la familia extensa, en la era patriarcal, a las familias nuclear y urbana en la era industrial. La familia nuclear y urbana ha pasado a ser un grupo de mayor intimidad, menor cantidad de miembros y más independiente de otras instituciones sociales (Artola y Piezzi, 2000).

Al respecto Linares (1997), plantea características de tres distintos tipos de familia, la patriarcal, la moderna y la postmoderna. Según este autor, *la familia patriarcal* esta basada en la diferencia y en la visión según sexo y trabajo, el apego es inicialmente limitado, tendiendo a un desarrollo posterior, su fuente de legitimidad se basa en la comunidad y en la familia extensa. El género regula estrictamente las conductas, su estructura típica es la familia extensa y predomina una regulación social de la natalidad.

A diferencia de la anterior, la *familia moderna*, se fundamenta en la igualdad y en el enamoramiento, su vínculo es establecido a través de la pasión y manifiesta una tendencia a la fusión total. Para este tipo de familia, su fuente de legitimidad está el cónyuge y la propia pareja, el género deja de ser un referente claro de rol y jerarquía, su estructura típica es la familia nuclear, y existe una regulación voluntaria de la natalidad.

Finalmente, la *familia postmoderna*, está basada en el hedonismo y en la búsqueda de placer y confort, existe una consideración de la separación. Este tipo de familia se legitima en la necesidad de delimitar territorios individuales, los roles de género se pueden invertir o alternar, su estructura típica es la familia reconstituida, y tiende a establecer nuevas formas de parentalidad (homoparental, monoparental).

Por ello, la decisión de formar una familia nueva en la cultura urbana es una empresa y una aventura que, por carecer de la estabilidad preasegurada de épocas anteriores, tiene que ser activa y permanentemente construida por los protagonistas principales de la familia: padres e hijos (Artola y Piezzi, 2000).

De acuerdo con Florenzano (1995), los dos tipos predominantes de familia en Chile son la nuclear (constituida por uno o ambos padres y sus hijos solteros) y, el tipo más frecuente de familia extendida que es aquella en la que están los padres de uno u otro de los padres, es decir, alguno de los abuelos, seguida por las familias en las que están los hijos o nietos del jefe de hogar. Es así, que las familias nucleares constituyen la realidad más frecuente (61,3%) del total de hogares, existiendo un número apreciable de hogares formados por familias extensas (23,6%). Los porcentajes son menores para los hogares uniparentales (7,5%), hogares no familiares, es decir aquellos en que sus integrantes no tienen relación de parentesco entre sí (5%), y los hogares compuestos (2,6%) (Comisión Nacional de la Familia, 1994).

Desde un punto de vista evolutivo, es importante señalar, que toda familia en su desarrollo enfrenta varias etapas, que forman parte del ciclo vital de la familia.

Ciclo Vital de la Familia

Florenzano (1995) sostiene que la familia atraviesa una secuencia de etapas interconectadas. Este ciclo se inicia con la formación de la pareja, y termina al desaparecer ambos miembros de ésta. Múltiples autores han formulado aportes sobre este tema (Glick, 1981; Willi, 1978; Haley, 1986; Minuchin, 1984; y Pittman 1990 citados en Sarquis, 1995).

Duvall (1977, citado en Florenzano, 1995), refiere seis etapas en este ciclo, que ha sido descrito como la travesía del ciclo familiar a lo largo del tiempo. Vale hacer notar que cada etapa la marca el hijo mayor de la familia. Las seis etapas comprenden: 1) formación de la pareja y comienzo de la familia, 2) etapa de crianza inicial de los hijos, 3) familia con hijos preescolares, 4) familia con hijos escolares, 5) familia con hijos adolescentes, y 6) etapas media y terminal de la familia.

Cabe señalar que este modelo corresponde a una abstracción realizada con fines explicativos. En la práctica, es fácil observar como las fases se superponen unas o otras, así como también es posible encontrar familias que no evolucionan en la dirección que el modelo predice (Sarquis, 1995).

Pareja Conyugal

En la constitución de pareja, pareciera que lo primero que debe existir es el sentimiento de percibir al otro como alguien especial y deseable, este atractivo sirve para organizar y dirigir varios aspectos de la vida en común. Es así, que la presencia del otro es en sí misma una fuente de seguridad, satisfacción y alegría (Sarquis, 1995).

Así, el matrimonio legal, confiere a la pareja unos derechos legítimos que la protegen de ingerencias externas, de voluntades ajenas a los cónyuges, y en la mayoría de las sociedades, este marco legal tiende a reforzar el vínculo conyugal, la exclusividad en el amor y la estabilidad de la pareja (Leal, 1986).

Martin (2000), propone que la pareja conyugal es aquella que busca y procura un proyecto que de sentido para sus vidas. En su vivencia y en su horizonte hay atracción afectiva y sexual y un profundo deseo de enriquecerla; anhelan vivir y compartir sus vidas. Esta pareja matrimonial, es aquella que se caracteriza por una permanencia del vínculo, en que se suman, vida afectiva, relaciones sexuales, intercambio económico, deseo de compartir el futuro junto a un proyecto vital que les da sentido y que determina el establecimiento de dependencias cualitativamente diferentes de las que pueden darse en cualquier otro vínculo (Feisntein, 1986, citado en Sarquis, 1993).

Según Grez et al (1991), cualquier intento de comprender el funcionamiento de la díada esposo-esposa, significará apreciar a la pareja como un sistema, ya que los determinantes individuales y socioculturales pueden ser mejor considerados bajo la articulación o mediación que de ellos hace el sistema conyugal por medio de la interacción de sus miembros. Así, esposo y esposa constituyen su propio sistema

microsocial, fundado en sus historias previas, conflictos intrapsíquicos, valores, premisas y pautas de comportamiento influidos socialmente, pero creando con todo ello una modalidad propia de funcionamiento y estilos de intercambio.

Es de esta manera, que la pareja conyugal constituye un sistema diádico integrado por dos personas, ambos ligados entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción dialéctica, en el que el estado de uno es función del estado del otro, lo cual a su vez afecta la relación total (Fuchs y Ramos, 1985). Sería arbitrario explicar aquello que sucede sólo por la influencia de una persona sobre la otra; ambos se influyen y son influidos por el contexto (Sarquis, 1995).

Es por ello que el sistema conyugal no constituiría una sumatoria sólo de características individuales, tales como roles, valores, expectativas, necesidades, y personalidades de cada cónyuge, sino que constituiría en sí mismo un nuevo patrón emergente de secuencias comunicacionales recíprocas e inseparables de sus miembros, trascendiendo con ello las características individuales de cada esposo (Sager, 1976).

Es importante tener presente que la pareja matrimonial deber ser entendida como un proceso en constante evolución, un proceso de permanentes cambios que se van dando a través del tiempo y a través de los cuales se comparten una multiplicidad de hechos con los cuales los cónyuges van construyendo su propia historia común (Speiser, 1978 citado en Grez et al., 1991).

Sarquis (1995), afirma que es posible observar cómo los esposos llegan a constituirse en pareja con esquemas predeterminados de cómo se debe ser, con una idea de cómo debería ser su desempeño y el del otro. Estas concepciones surgen de un largo proceso de aprendizaje, especialmente en el seno de la familia de origen, el que no siempre se modifica con el paso del tiempo. El desarrollo de la vida en pareja supone la posibilidad de absorber y darle un nuevo contexto a estas concepciones.

Satisfacción Marital

Leal (1986), plantea que los lazos de unión de la pareja están fundamentados, en gran medida, en el hecho favorecedor de que cada cónyuge encuentre satisfacción a necesidades básicas y universales, como son las necesidades de amor, de compañía mutua, de comunicación profunda, de satisfacción sexual, de ayuda y comprensión recíproca, de consolidación social, de protección económica y estatus legal. Para los dos

mismo tiempo, es posible identificar áreas de la satisfacción marital, entre ellas, comunicación, sexualidad, independencia personal, crianza de los hijos, relación con los parientes, entre otras.

Finalmente, es relevante destacar el carácter evolutivo de la satisfacción marital, puesto que ella no constituye una variable estática en el tiempo. Ella evoluciona, como lo hacen las personas y como lo hacen las parejas. Por ello, ésta es difícilmente una sensación permanente, muy por el contrario, está expuesta a múltiples y constantes fluctuaciones a lo largo del tiempo, fluctuaciones que tienen que ver a su vez con la evolución de cada cónyuge, de la díada, con el ciclo de vida familiar, y con los múltiples eventos de sus vidas (Speir, 1978 citado en Grez et al., 1991).

Valores

Los valores expresan lo que es estimado como bueno y deseable en sí mismo. Son el criterio para juzgar la conducta y elegir entre varias posibles metas o alternativas (Reyes, Muñoz, Aylwin, Tomic-Obraldj, Ferrando, Hidalgo, y Halcartergaray, (1995), y a partir de lo cual, entre otras cosas, se generan las expectativas para una determinada relación.

Es importante hacer notar que es en la interacción social, donde el individuo aprende los valores, normas, actitudes y conductas que le serán característicos. Su conciencia y su conducta son el resultado de un proceso de formación denominado socialización, proceso a través del cual la persona aprende e internaliza los valores así como los conocimientos, los sentimientos y las pautas de comportamiento transmitidos como apropiados por aquellos con quien interactúa (Dressler y Willis, 1975 citado en Reyes et al., 1995).

Estudios sobre Valores en Chile

En el caso de Chile, diversos trabajos han abordado el tema de valores desde distintos enfoques (García-Huidobro, y Weinstien, 1983, 1988; González, Perez-Luco, y Poffald, 1988; Hernández, 1983; Méndez, 1992; Moyano, 1985; Navarro, 1984, Salfate, 1983).

En el presente estudio, se empleó el enfoque teórico de Schwartz, el cual ha sido también objeto de investigación en Chile (Brinkman, Fuentes, Bizama, y Bascur, 1992; Brinkmann, Araneda, Bizama, Fuentes y Valenzuela, 1995; Guzman, Labraña y Maldonado, 1995; citados en Gempp, Guajardo, y Soto, 1997, Saiz y Gempp, 1996).

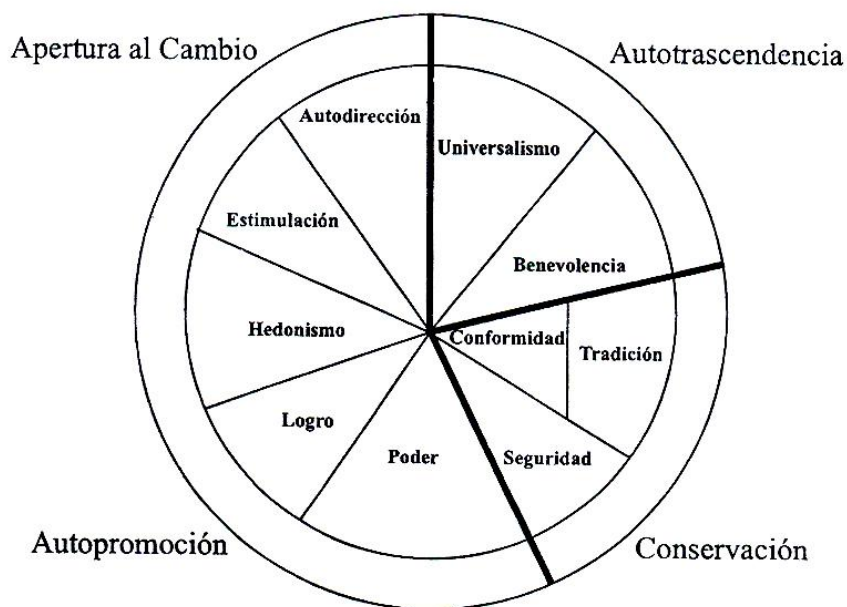
Este enfoque teórico, plantea que los valores humanos son metas deseables, que varían en su importancia relativa y que sirven como

principios rectores en la vida de las personas. Según esta teoría, cada uno de los valores específicos tiene un propósito motivacional que lo diferencia de algunos y que a la vez lo asemeja a otros. De acuerdo a la meta motivacional que expresan, los valores específicos pueden ser agrupados en tipos valóricos que expresan un propósito motivacional similar. Concretamente, los valores representan respuestas, en la forma de metas conscientes, a tres requerimientos universales que todo individuo o grupo debe enfrentar: (1) las necesidades biológicas, (2) las necesidades de interacción social coordinada, y (3) la necesidad de un funcionamiento social armonioso y de supervivencia de los grupos. De los tres requerimientos universales, se derivaron teóricamente 10 tipos valóricos: Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y, Seguridad (Gempp et al., 1997).

La teoría postula también que a un nivel más básico, estos tipos forman un continuo motivacional que se expresa en la circularidad de la estructura. La naturaleza del continuo resulta clarificada al examinar con detenimiento los énfasis motivacionales de los tipos sucesivamente adyacentes. Los énfasis compartidos son los siguientes: (a) *poder y logro* enfatizan la estima y superioridad social; (b) *logro y hedonismo* expresan la búsqueda de satisfacción autocentrada; (c) *hedonismo y estimulación* implican un deseo por activación afectiva placentera; (d) *estimulación y autodirección* involucran un interés intrínseco por la novedad, el cambio y el manejo hábil del ambiente; (e) *autodirección y universalismo* expresan confianza en el propio juicio y en el bienestar de todo lo existente; (f) *universalismo y benevolencia* se preocupan del desarrollo de los otros y de trascender intereses egoístas; (g) *benevolencia y conformidad* llevan a comportamientos normativos que promueven relaciones sociales cercanas; (h) *benevolencia y tradición* promueven la dedicación al endogrupo; (i) *conformidad y tradición* implican la subordinación de la persona frente a las expectativas sociales; (j) *tradición y seguridad* remarcan la preservación de acuerdos sociales ya existentes que otorgan certidumbre a la vida; (k) *conformidad y seguridad* enfatizan la protección del orden y la armonía en las relaciones y; (l) *seguridad y poder* llevan a evitar o enfrentar la amenaza de incertidumbre mediante el control de las relaciones y recursos. (Saiz, y Gempp, 1996).

La figura 1 muestra la estructura de los 10 tipos valóricos.

Figura 1.
Modelo Teórico de Relaciones entre Tipos Valóricos, y Dimensiones Valóricas de Schwartz



Las oposiciones entre los tipos valóricos conflictivos pueden ser resumidas al considerar a los tipos como organizados en dos dimensiones bipolares, como puede observarse en la figura 1. Estas dimensiones están compuestas por cuatro tipos valóricos de orden superior que combinan los 10 tipos valóricos básicos. La primera dimensión denominada *Apertura al cambio versus Conservación*, opone valores que enfatizan la independencia en el pensamiento y la acción y la disposición al cambio (autodirección + estimulación) versus valores que remarcan un autocontrol sumiso, la preservación de las practicas tradicionales y la protección de la estabilidad (seguridad + conformidad + tradición).

La segunda dimensión denominada, *Autopromoción versus Autotrascendencia*, opone valores que enfatizan la búsqueda de éxito personal y dominio de otros (poder + logro) versus valores que remarcan la aceptación de los demás como iguales y la preocupación por el bienestar de ellos (universalismo + benevolencia). De acuerdo a la teoría, el tipo hedonismo está igualmente relacionado con Apertura al cambio” y Autopromoción (Saiz y Gemp, 1996).

Concordancia de Valores y Satisfacción Marital

La concordancia de valores es concebida como contribuyente a la estabilidad social al incrementar la cooperación y reducir la probabilidad que la violencia sea usada para resolver conflictos (Schwartz y Sagie, 2000; Schwartz y Sagiv, 1995). Es así, que el compromiso a compartir valores anima a los miembros de una sociedad a identificarse uno al otro, aceptar metas comunes y estar de acuerdo en las normas que prescriben cómo estas metas pueden lograrse (Cohen, 1968; Kahl, 1968 citado en Schwartz y Sagie, 2000).

Por otro lado, el estudio sistemático de la satisfacción marital permanece vital, y el significado social de estudiar cómo y porqué los matrimonios varían en su calidad está asociado a un complejo rango de factores que deben ser considerados. En ese sentido, una de las razones para estudiarla estriba en su centralidad en el bienestar del individuo y la familia, y los beneficios para la sociedad cuando matrimonios sólidos son formados y mantenidos. Así como, en la necesidad de desarrollar intervenciones empíricas para la pareja, que prevengan el desajuste matrimonial y divorcio (Bradbury, Fincham, y Beach, 2000).

En la literatura sobre matrimonio y familia se subraya la importancia de los valores para relaciones plenas y positivas. Al respecto, se revisan algunos estudios.

Zaleski (1981), hipotetizó que las parejas satisfechas podrían ser más similares en sus consideraciones valóricas que las parejas insatisfechas. En este estudio, 30 parejas satisfechas y 30 insatisfechas, fueron identificadas usando una escala de satisfacción marital y examinadas con una escala jerárquica conteniendo 12 grupos de valores: material, estético, político, salud, científico, moral, hedonista, social, religioso humanista, prestigio, y riesgo. Los resultados mostraron que parejas satisfechas fueron significativamente más congruentes en sus consideraciones de valores hedonistas y religiosos. Se realizaron además, comparaciones entre participantes satisfechos e insatisfechos separadamente por sexos, demostrándose que las mujeres satisfechas apreciaron más los valores humanistas, a diferencia de las insatisfechas quienes prefirieron valores tales como prestigio, material, salud y científico. Los hombres satisfechos prefirieron valores religiosos, y los insatisfechos prefirieron los mismos valores escogidos por las mujeres insatisfechas. El autor sugiere que los valores, incorporados en la estructura de la personalidad, desempeñan una función reguladora en la conducta humana. Individuos que tienen una jerarquía similar de valores forman más fuertemente grupos conectados y

desempeñan sus tareas comunes más efectivamente. El autor concluye que la similitud de valores aceptables puede ser un factor importante para determinar la efectividad de diferentes tipos de grupos.

Odell y Quinn (1998), en un estudio longitudinal examinaron la relación matrimonial durante su primer año para descubrir relaciones existentes entre congruencia en valores iniciales y expectativas de roles, ajuste matrimonial y deseo de cambio en el cónyuge.

Encontraron que congruencia estaba positivamente relacionada con ajuste matrimonial y negativamente relacionada con el deseo de cambio en el cónyuge, aunque esta relación fue estadísticamente significativa solo al primer mes de matrimonio. Pocas diferencias de género fueron encontradas, aunque se encontró una relación consistente entre el deseo por parte de la esposa del cambio en su esposo y el ajuste marital del esposo. Estos resultados pueden indicar que parejas exitosas hacen adaptaciones dentro de su sistema marital y que las expectativas iniciales no son predictivas del ajuste matrimonial durante el primer año de matrimonio.

En un estudio de Morales (1998), se examinaron cinco valores: creencias religiosas, igualdad, familia, valores instrumentales y terminales, en 56 parejas latinas, prediciendo que a mayor similaridad en familia, valores instrumentales y terminales habría una positiva correlación con satisfacción marital. Se predijo además, que a mayor similitud en los valores familia, religiosidad e igualdad habría una relación positiva con satisfacción marital. Los resultados mostraron que familia e igualdad relacionaron con satisfacción marital para esposas, aunque no para esposos. Familia, y valores instrumentales y terminales, correlacionaron significativamente y valores terminales correlacionaron con creencias religiosas.

Resulta importante mencionar, el estudio realizado por Skaldeman y Montgomery (1999b), en el que un total de 56 participantes (mujeres y hombres, casados o divorciados), jerarquizaron la importancia y logro de 30 valores en relación a su matrimonio o ex-matrimonio. El estudio reveló cinco dimensiones de valores: coordinación, satisfacción personal, valores altruistas, valores emocionales, y comunicación. La importancia jerárquica tiende a ser del mismo nivel para casados y divorciados. Los autores plantean que al parecer, divorciados y casados desean aproximadamente las mismas cosas del matrimonio, pero los divorciados tienen menor éxito en lograrlas.

miembros de la pareja, el amor compartido es sin duda, la mayor fuente de satisfacción sentimental y de seguridad psicológica de que disponen.

De igual manera, las expectativas que se tienen respecto a lo que ha de ser un esposo o una esposa, las actividades que uno realiza para el hogar, la expresión del afecto, la satisfacción de la vida sexual, la participación en la toma de decisiones, la solidaridad frente a los problemas, la forma de comunicarse va configurando la evaluación que cada uno de los cónyuges va haciendo de la calidad de su vida matrimonial (Muñoz y Reyes, 1997). En ese sentido, la evaluación de la satisfacción marital, se vuelve necesariamente un proceso interno, personal en el que intervienen criterios subjetivos de evaluación; en definitiva lo importante es la sensación personal de estar o no satisfecho en la relación (Grez et al., 1991).

Es así, que la satisfacción marital es definida como la percepción subjetiva del individuo acerca de los componentes específicos al interior de su relación matrimonial (Durodoye, 1997). Ampliando los elementos de la definición anterior, la satisfacción marital puede ser definida según la forma en que cada cónyuge y la pareja en conjunto percibe, interpreta, vivencia y significa subjetivamente los hechos de la vida matrimonial. De aquí entonces que lo verdaderamente importante no sea lo que sucede en sí en el matrimonio, sino los significados a ellos atribuidos (Fuchs y Ramos, 1985; O'Neill y O'Neill, 1979 citado en Grez et al., 1991; Sager, 1976).

Por tanto, el análisis de la satisfacción marital que hace cada persona, se centra en los procesos interaccionales y no sólo en las variables individuales, y su evaluación, debe ser necesariamente un proceso interno y personal, llevado a cabo por los cónyuges, en base a criterios subjetivos ya que no existen parámetros que la definan externamente. Es así, que la satisfacción marital experimentada por los cónyuges, dependerá de la percepción que cada uno tenga respecto del grado en que la relación matrimonial da cumplimiento a sus expectativas. La discrepancia o coincidencia entre la realidad percibida y las expectativas será entonces el factor más importante en la satisfacción marital (Sager, 1976; González, 1986 citado en Grez et al., 1991).

Es importante resaltar que la satisfacción marital hace referencia al matrimonio que es una relación de dos personas, pero en el que pueden identificarse dos elementos en interacción: el yo, y el nosotros. Por tanto y en esa medida, podrían identificarse dos indicadores de la satisfacción matrimonial: la de cada cónyuge, y la de la pareja (Grez et al., 1991). Al

Estos mismos autores realizaron otro estudio, utilizando esta vez la teoría de valores de Schwartz, y examinaron la congruencia entre los puntajes de valores del individuo y los puntajes de los valores que éste individuo percibía de su cónyuge o ex-cónyuge. Un total de 125 personas casadas o anteriormente casadas (o conviviendo), con una edad promedio de 32 años, jerarquizaron la importancia de valores específicos para la presente situación y la situación cuando el matrimonio comenzó. Personas casadas y hombres, percibieron más congruencia de valores entre los valores propios y los de su pareja, a diferencia de los anteriormente casados y las mujeres, en los cuales la congruencia fue menor (Skaldeman y Montgomery, 1999a).

De esta manera, esposos que perciben que ellos comparten los mismos valores creerán que ellos han fortalecido la tendencia a preferir el mismo modo de conducta y estado final de existencia, lo cual puede facilitar las posibilidades de los esposos de cooperar entre sí y de su compromiso de continuar la relación (Skaldeman y Montgomery, 1999a).

Hipótesis

- H1.El grado de concordancia valórica de las parejas varía según el tipo valórico.
- H2.El grado de satisfacción marital varía según el área de contenido.
- H3.El grado de concordancia valórica está relacionado con el grado de satisfacción marital de la pareja, esto es, a mayor concordancia de valores entre los miembros de la pareja, mayor el grado de satisfacción marital.

Método

Participantes

Un grupo de 60 matrimonios cuyos hijos asistían a los jardines infantiles de la JUNJI (Junta de Jardines Infantiles) e Integra de cuatro comunas de la Región Metropolitana (Huechuraba, Peñalolen, Quilicura, y El Bosque) participaron de manera voluntaria y anónima en un estudio sobre matrimonio y valores. Para la elección de la unidad de estudio se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: 1) parejas con once o menos años de matrimonio, 2) primeras nupcias de ambos, 3) con al menos un hijo en edad pre-escolar o escolar, 4) con educación básica completa como mínimo nivel de escolaridad, 5) de un nivel socioeconómico medio-bajo.

La edad promedio de los hombres fue de 29,7 años, y en las mujeres de 27,3 años. El mayor porcentaje de los hombres y mujeres contaban con educación media (55% y 48% respectivamente). En cuanto al trabajo, el 96,7% de los hombres trabaja, en tanto sólo un 47,5% de las mujeres lo hace. Se observa entonces que la responsabilidad de generar ingresos para el hogar, esta básicamente a cargo de los hombres. El promedio de años de casados fue de 6,2 años, y el mayor porcentaje tenía dos hijos (43,3%).

Instrumentos

Se administraron dos cuestionarios y una breve encuesta que recogía los datos sociodemográficos de los participantes:

1) *El Inventario de Valores de Schwartz (IVS)*, versión en español de Saiz y Cosullo (1996), el cual incluye 44 valores específicos que se desprenden de 10 tipos valóricos (Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad, y Seguridad). Los valores que integran los diferentes tipos valóricos están entremezclados a través del cuestionario. Cada persona evaluó la importancia que tiene cada valor como principio que guía su vida, usando para ello una escala de nueve puntos. En la escala aparecen definidos los puntos 7 (de máxima importancia), 6 (muy importante), 3 (importante), 0 (no importante) y -1 (opuesto a mis valores).

2) *El Cuestionario de Satisfacción Matrimonial (SM)*, versión modificada a partir de la propuesta por Fuchs y Ramos (1985). Comprende 7 áreas principales: Comunicación, Sexualidad, Independencia Personal, Crianza de los Niños, Responsabilidad en el Hogar, Uso y Manejo del Dinero, y Relación con los Parientes. El cuestionario es autoadministrado, la persona debe evaluar la frecuencia en que ocurre la afirmación en su experiencia, puntuando en una escala tipo Likert, en la que aparecen definidos los puntos 1 (Nunca), 3 (Algunas Veces), y 5 (Siempre). Seguidamente, aparece la frase *Esto para mí es...* debiendo señalar si la frecuencia puntuada es satisfactorio (1), o insatisfactorio (2). El cuestionario es igual para Esposo y Esposa, variando solo el género (masculino o femenino), según sea el caso.

3) *Breve encuesta* para obtener antecedentes respecto a la pareja en términos de edad, años de casados, número de hijos por sexo, nivel educacional y situación actual de trabajo. Se registraba en el mismo cuestionario los datos de ambos cónyuges.

Procedimiento

La administración de los cuestionarios estuvo a cargo de psicólogos, orientadores, y estudiantes avanzados de psicología. Se respondieron los cuestionarios individualmente, o en grupos pequeños, de manera anónima, primero el cuestionario de valores, luego el cuestionario de satisfacción matrimonial y finalmente, la encuesta sociodemográfica. Para la aplicación de los instrumentos se convocó a los matrimonios a los jardines infantiles, en otros casos donde la disponibilidad de las parejas no se ajustaba a los horarios disponibles, se realizaron visitas domiciliarias.

Resultados

Los resultados de este estudio son presentados en función de cada una de las hipótesis planteadas.

Tipos Valóricos

La teoría de Schwartz proporciona un marco conceptual que permite abordar los valores tomando a las personas como unidad de análisis (Schwartz, 1994 citado en Gempp et al., 1997); no obstante, en el caso de este estudio se tomó a las parejas como unidad de análisis y se hipotetizó que el grado de concordancia valórica de las parejas variaría según el tipo valórico que se tratara. Se esperan variaciones en el grado de concordancia de los matrimonios, dado que la teoría plantea que los 10 tipos valóricos son motivacionalmente diferentes. Asimismo, existirían relaciones de compatibilidad y conflicto entre los tipos valóricos, relaciones que proporcionan organización al sistema de valores de las personas (Gempp et al., 1997).

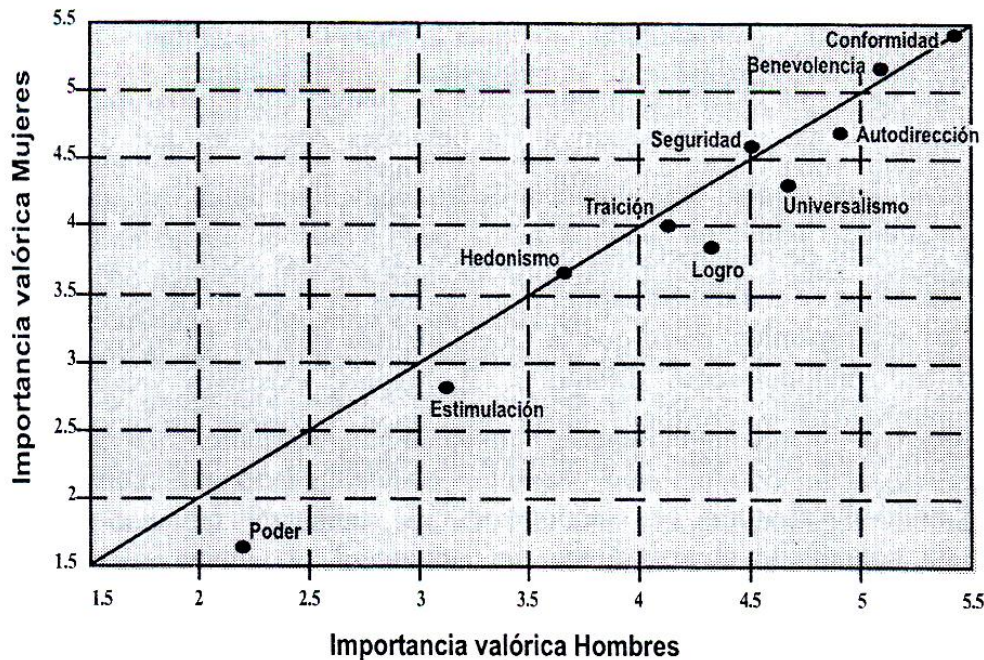
Importancia Valórica Individual

Para ello, se procedió a establecer para esposas y esposos por separado, un puntaje por cada tipo valórico, resultando así, 10 puntajes. Este puntaje representó el promedio de las puntuaciones en los ítems que conforman cada tipo valórico. Así, el puntaje de esposos y esposos por separado indicó la importancia que otorgaron a cada uno de los tipos valóricos, en la escala de -1 a 7 puntos, donde 7 (de máxima importancia), 6 (muy importante), 3 (importante), 0 (no importante) y -1 (opuesto a mis valores).

Se realizó una prueba ANOVA de mediciones repetidas (Girden, 1992) con la intención de observar la importancia que otorgaron esposos y esposas a cada uno de los tipos valóricos, vale decir, si en general los promedios de importancia fueron o no parecidos para el conjunto de

esposas y esposos (al interior de cada grupo). Así, la prueba de mediciones repetidas resultó significativa para ambos sexos. El f observado para esposos fue de 48,3, con un nivel de significación del 0,000, y en las esposas el f observado fue de 73,3 con un nivel de significación de 0,000. Es decir, tanto esposos como esposas al interior de sus grupos variaron en la importancia que asignaron a los 10 tipos valóricos. El gráfico 1, refleja los promedios de importancia valórica otorgados por hombres y mujeres en forma separada.

Gráfico 1.
Importancia Valórica Individual.



El eje de las x representa las puntuaciones de hombres y el eje de las y , el de las mujeres. A menor puntaje, menor importancia otorgada. En términos generales, los promedios de importancia son bastante parecidos para hombres y mujeres. La línea diagonal muestra la convergencia de las puntuaciones. Así se observa que dos tipos valóricos resultaron con igual promedio de importancia: conformidad y hedonismo. Además, conformidad, benevolencia y universalismo resultaron ser los tres valores más importantes para hombres y mujeres, valores asociados a la

dimensión *conservación y autotrascendencia*. El valor al que se otorgó menor importancia por hombres y mujeres fue poder, correspondiente a la dimensión autopromoción.

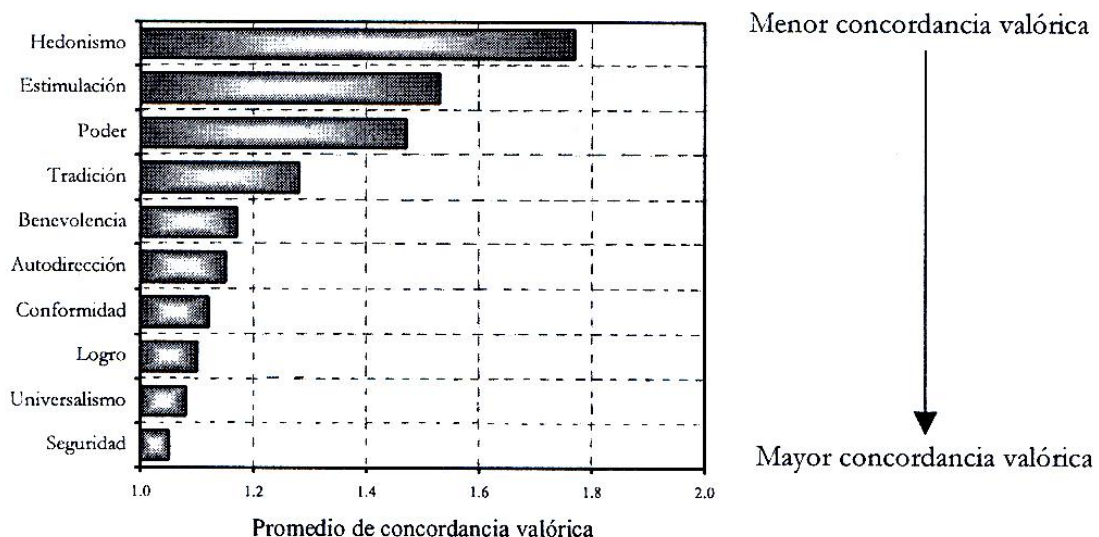
Se observa que tanto hombres como mujeres se centran en otorgar mayor importancia a valores que tienen que ver con la preservación de las prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad, así como con la aceptación de los demás como iguales y preocupación por el bienestar de las personas. Y muy poco centrados en valores asociados a la búsqueda de éxito y logro personal y dominio de otros.

Concordancia Valórica de las Parejas

Se estableció un puntaje de concordancia valórica por pareja en cada uno de los tipos valóricos a partir de la diferencia de los puntajes de esposo y esposa, obteniéndose 10 puntajes de diferencia absoluta, en una escala que osciló de 0 a 5 puntos, en donde 0 fue alta concordancia y 5 fue baja concordancia. Los puntajes de concordancia fueron analizados, utilizando nuevamente la prueba ANOVA de mediciones repetidas, para observar si al interior de las parejas existían variaciones en los tipos valóricos. Confirmando la hipótesis 1, los resultados obtenidos en la prueba de mediciones repetidas, fueron estadísticamente significativos, obteniéndose un f observado de 3,3 y un nivel de significación de 0,001. El gráfico 2 ilustra estas variaciones.

Gráfico 2.

Grado de concordancia valórica de las parejas en los 10 tipos valóricos.



El acuerdo valórico (asignar importancia similar a un mismo valor) pudo estar en otorgar mucha, poca, o ninguna importancia al tipo valórico. Los valores son presentados según el puntaje de concordancia. De esta forma, las parejas mostraron mayor concordancia en seguridad, y universalismo, valores asociados a las dimensiones conservación y autotransendencia. Y menor concordancia en hedonismo y estimulación, que son valores asociados a las dimensiones: apertura al cambio y/o autopromoción.

En suma, puede señalarse que tal como la Hipótesis 1 lo propuso, el grado de concordancia valórica de las parejas de este estudio varía según el tipo valórico que se trate.

Áreas de la Satisfacción Marital

La segunda hipótesis proponía que el grado de satisfacción marital de las parejas variaría según el área de contenido que se tratara. Ello, basado en el hecho que la satisfacción marital esta integrada por varias dimensiones, tales como necesidades de amor, compañía, comunicación, sexualidad, protección económica, entre otros (Leal, 1986). De esta manera, las parejas darán cuenta de cómo ellos interpretan, vivencian y significan subjetivamente los hechos de su vida matrimonial (Fuchs y Ramos 1985; O'Neill, 1979 citado en Grez et al., 1991; y Sager, 1976).

Para ello, se calculó un puntaje por pareja, basado en la coincidencia en las respuestas de satisfacción por cada una de las siete áreas, denominado para los propósitos de esta investigación grado de satisfacción marital de la pareja. De este modo, mientras mayor es el puntaje, mayor es la satisfacción de la pareja. Se obtuvieron 7 puntajes por pareja, los puntajes oscilan en una escala de 0 a 1, (0 equivale a baja satisfacción y 1 equivale a alta satisfacción).

Se llevó a cabo una ANOVA de mediciones repetidas, para observar si al interior de las parejas existían variaciones en las áreas, tal como se realizó para la primera hipótesis. De esta forma, este análisis da cuenta si en general los promedios de diferencia son parecidos o distintos para el conjunto de parejas.

Confirmando la hipótesis 2, los resultados de la prueba fueron estadísticamente significativos. El f observado fue de 5,5 y el nivel de significación de 0,000, es decir, el grado de satisfacción de las parejas varió según las áreas.

Los matrimonios mostraron menor satisfacción en las áreas independencia personal y relación con los parientes, mayor satisfacción en

el área de responsabilidades en el hogar, y finalmente, mediana satisfacción en las áreas comunicación, crianza de los hijos, dinero, y sexualidad.

Es posible, que dado que el área de independencia personal involucra actividades que se realizan en forma independiente, donde se espera el respeto por la vida independiente del otro y de sí mismo las parejas de este estudio no perciban coincidencia en la satisfacción. Así mismo, la percepción que cada uno tenga acerca de cómo debe ser la relación con las familias de origen, resulte en menor satisfacción como pareja.

Es posible pensar, que en cuanto a la división de las responsabilidades en torno a las labores necesarias para el funcionamiento del hogar, haya mayor satisfacción como pareja por los roles tradicionales que pueden estar definidos, la mayor parte de los hombres trabaja fuera de casa y cerca de la mitad de las mujeres no lo hace. Puede afirmarse entonces, que tal como fue planteado en la Hipótesis 2, el grado de satisfacción marital varía según el área de contenido de que se trate.

Relación entre concordancia valórica y satisfacción marital

La tercera hipótesis de este estudio, proponía que el grado de concordancia valórica estaría relacionado con el grado de satisfacción marital, es decir, a mayor concordancia de valores entre los miembros de la pareja, mayor el grado de satisfacción marital experimentado.

Para ello, se realizaron correlaciones de Pearson, entre el puntaje de concordancia en los diez tipos valóricos y el puntaje de satisfacción en las siete áreas de la satisfacción. La tabla 1 da cuenta de los resultados obtenidos.

Tabla 1.

Correlación entre Tipos Valóricos y Areas de la Satisfacción Marital.

<u>Tipos Valóricos</u>	<u>Co</u>	<u>Sex</u>	<u>Ind</u>	<u>Di</u>	<u>Par</u>	<u>Cri</u>	<u>Resp</u>
Poder	-0,13	-0,15	-0,08	0,05	0,11	-0,14	-0,14
Logro	-0,23	-0,02	-0,12	-0,14	-0,08	-0,22	-0,23
Hedo	-0,17	-0,05	-0,20	0,09	-0,02	-0,05	0,08
Estim	-0,31*	-0,27*	-0,18	-0,09	0,16	-0,19	-0,20
Autodi	-0,07	-0,10	-0,32*	-0,08	-0,14	-0,24	-0,25*
Univer	0,14	0,02	0,11	0,04	0,05	0,09	0,00
Bene	-0,17	-0,24	-0,12	-0,31*	-0,18	-0,16	-0,26*
Tradi	-0,19	-0,16	-0,37**	-0,16	-0,27*	-0,28*	-0,31*
Confor	-0,19	-0,16	-0,10	-0,10	0,02	-0,22	-0,16
Segu	-0,07	-0,16	0,05	-0,04	0,05	-0,08	-0,00

Nota. ** p>0,01 *p< 0,05

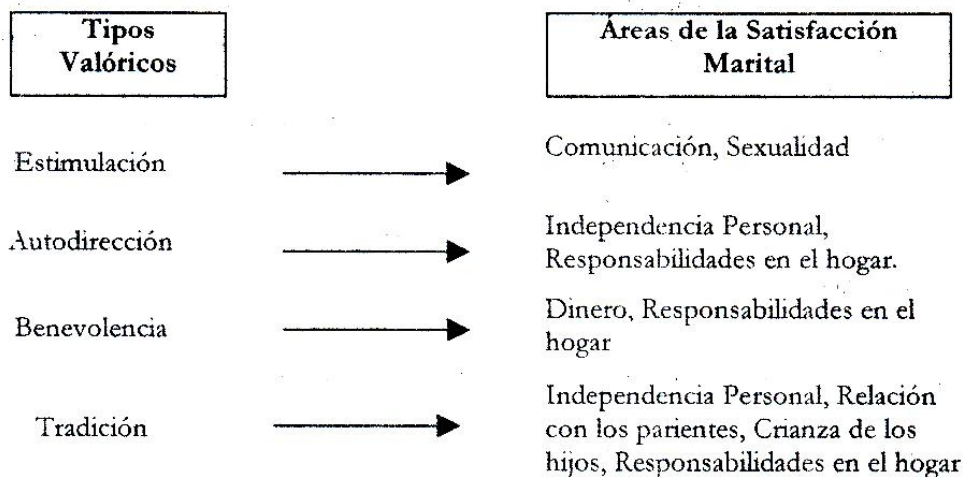
Como puede observarse en la tabla 1, en términos generales, el patrón de correlaciones se conforma a lo esperado, es decir las correlaciones (aún cuando son relativamente bajas) tienden a ser negativas, no en todos los aspectos, pero si en la mayoría de ellos, es decir, a menor diferencia valórica en las parejas, mayor satisfacción marital.

No obstante, y de acuerdo a los resultados anteriores, se puede decir que se encuentra un apoyo parcial para la hipótesis 3, dado que no se encontraron relaciones significativas que involucren a todos los tipos valóricos; en la practica, solamente se encontró evidencia significativa en 10 de 70 posibles correlaciones. Por lo tanto, no se encontró evidencia sustantiva a favor de la hipótesis.

Las correlaciones que resultaron significativas involucraron solo cuatro tipos valóricos (estimulación, autodirección, benevolencia y tradición), que correlacionaron con ciertas áreas de la satisfacción marital. La figura 2 da cuenta de estas asociaciones.

Figura 2.

Relación Inversa entre Variables.



Así, *estimulación* correlacionó con dos áreas de la satisfacción marital. Específicamente, mientras mayor es la concordancia de las parejas en conductas que reflejan el grado de excitación, novedad y desafíos que valoran para la propia vida, mayor es la satisfacción de las parejas en comunicación y sexualidad. *autodirección* correlacionó con dos áreas de la satisfacción. De esta forma, mientras menor es la concordancia de las parejas en valores que se relacionan con el grado de autonomía en el

pensamiento y elección de acciones, menor es la satisfacción en la independencia personal y responsabilidades en el hogar. Estos dos tipos valóricos pertenecen a la dimensión apertura al cambio, que relaciona valores que tienen que ver con la independencia en el pensamiento y la acción y disposición al cambio.

Benevolencia correlacionó con dos áreas de la satisfacción marital. En ese sentido, mientras mayor es la concordancia que las parejas muestran en conductas que valoran en menor o mayor grado el bienestar de las personas con las cuales se tiene contacto personal frecuente, mayor es la satisfacción en dinero y responsabilidades en el hogar. Finalmente, tradición correlacionó con tres áreas de la satisfacción. Así, mientras menor es la concordancia valórica de las parejas en valores que reflejan respeto a la cultura tradicional y la religión, menor es la satisfacción de las parejas en independencia personal, relación con los parientes, crianza de los niños y responsabilidades en el hogar. *Benevolencia* se asocia a la dimensión autotrascendencia (bienestar de los demás), y *tradición* a conservación (la preservación de las tradiciones de la cultura tradicional y protección de la estabilidad).

De estos cuatro tipos valóricos, *tradición* correlacionó con 4 de las 7 áreas de la satisfacción. *Responsabilidades en el hogar* correlacionó con tres de los tipos valóricos siendo el área donde las parejas mostraron mayor satisfacción.

Se observa entonces, que el acuerdo valórico no se relaciona altamente con la satisfacción en las parejas participantes en este estudio. Aparentemente, la satisfacción marital esta relacionada con muchos otros factores que se explican en conjunto y no por separado. Y en ese sentido, la concordancia valórica estaría formando parte de este conjunto de factores.

Discusión

Los resultados de este estudio indican que existen diferencias significativas en términos de las variaciones en que se da la concordancia valórica en los diez tipos valóricos medidos, así como variaciones en la satisfacción marital en las siete áreas medidas en las parejas participantes. Es posible decir, que las parejas pueden manifestar diferencias en su acuerdo valórico y satisfacción marital dependiendo de los aspectos evaluados.

Acerca de la *importancia valórica individual*, los tipos valóricos que tanto esposos y esposas otorgaron mayor importancia pertenecen a la

dimensión *autotrascendencia*, que contiene valores que remarcan la aceptación de los demás como iguales y la preocupación por el bienestar de ellos. Asimismo, los esposos y esposas coincidieron en dar menor importancia a valores que se ubican en la dimensión *apertura al cambio y autopromoción*, las cuales enfatizan la independencia en el pensamiento y la acción y disposición al cambio, y la búsqueda de éxito personal y dominio de otros, respectivamente. Al parecer, las parejas del estudio están mayormente orientadas a procurar el bienestar de los otros y menos enfocadas en ellos mismos.

En lo referente a la *concordancia valórica*, las parejas mostraron mayor grado de acuerdo en dos tipos valóricos que pertenecen según lo plantea la teoría a la dimensión *conservación* valores que remarcan un autocontrol sumiso, la preservación de las prácticas tradicionales y la protección de la estabilidad. Asimismo, en la dimensión *autotrascendencia* que contiene valores que remarcan la aceptación de los demás como iguales y la preocupación por el bienestar de ellos (Schwartz y Sagiv, 1995). Al parecer, las parejas tienden a estar más de acuerdo en dar mayor o menor importancia a tipos valóricos que se incluyen en estas dimensiones relacionadas con el sentido de lo estable, y el bienestar de los otros. En tanto, su acuerdo valórico es menor en aquellos valores ubicados en la dimensión *apertura al cambio* la cual asocia valores que enfatizan la independencia en el pensamiento y la acción y disposición al cambio, y en la dimensión *autopromoción* con valores que enfatizan la búsqueda de éxito personal y dominio de otros (Schwartz y Sagiv, 1995). Vale decir, las parejas muestran mayor diferencia en valores que tiene que ver con su desarrollo y cambio personal.

Lo anteriormente expuesto, se relaciona con los resultados encontrados por Fenell (1993), en su estudio acerca de las características de matrimonios (primeras nupcias) de larga duración. En dicho estudio, se identificaron 10 características consideradas como las más importantes que los cónyuges poseían; 1) compromiso de vida al matrimonio, 2) lealtad al cónyuge, 3) consistentes valores morales, 4) respeto para el cónyuge como mejor amigo, 5) compromiso a la fidelidad sexual, 6) deseo de ser un buen padre, 7) fe en Dios y compromiso espiritual, 8) deseo de complacer y apoyar al cónyuge, 9) buena compañía para el cónyuge, 10) disposición para perdonar y ser perdonado. Como puede observarse, estas características tienen que ver con la preocupación por el otro en términos de la relación. Los matrimonios participantes en dicho estudio creyeron importante que ellos y sus cónyuges poseyeran consistentes valores

morales, y aún más importante para ellos fue que la pareja compartiera dichos valores. Cuando un individuo encuentra a otro que sostiene valores similares, el o ella gana apoyo para la conclusión de que sus propios valores son correctos, es decir, se le da validez social a sus puntos de vista (Berscheid y Walster, 1969 citado en Murstein, 1970).

De acuerdo a lo anterior, es posible que las parejas participantes en este estudio, se asocien mayormente a un tipo de familia más patriarcal, la cual según lo planteado por Linares (1997) se legitima en la comunidad. En ese sentido, ¿será que los matrimonios de este estudio son familias modernas con “vestigios” de familia tradicional? Los resultados indican una tendencia a buscar el bienestar de los otros, y menos centradas en ellas mismas. El sentido de comunidad es claramente visible. Es posible que esto pueda deberse a la continuidad de los patrones de crianza dada por sus familias de origen.

Acerca de la *satisfacción marital*, la parejas mostraron diferentes grados de satisfacción en cada una de las áreas al tiempo en que se llevo a cabo el estudio, esto dado que la calidad del matrimonio, es definida a menudo en términos de cuan bueno es el matrimonio desde el punto de vista de los esposos en un determinado tiempo, o como una combinación de las características relacionales, y sentimientos de los esposos en un determinado tiempo (Glenn, 1990).

Los resultados mostraron que la mayor satisfacción se presentó en el área de responsabilidades en el hogar. Es posible que las parejas no tengan ninguna complicación en percibirse satisfechas en un área que tiene que ver con las tareas para el funcionamiento del hogar, y esto podría deberse a que sus conductas son reguladas por el género, ya que en estos matrimonios, el 96,7% de los hombres trabaja fuera de la casa, en tanto, el 52,5% de las mujeres no lo hace.

Es interesante hacer notar, que la mayor insatisfacción resultó en el tema de las relaciones con las familias de origen y la independencia personal, apuntando a las lealtades familiares y al grado de autonomía individual. ¿Señalan las parejas de este estudio, atisbos de valoraciones asociadas a la postmodernidad? Pareciera ser, que las parejas participantes inician un proceso hacia este tipo de familia en términos de la búsqueda de placer y confort, así como la necesidad de delimitar territorios individuales.

En cuanto a la última hipótesis de esta investigación, el patrón de resultados no siguió claramente las expectativas derivadas de la teoría, es decir en este estudio no se encontró suficiente evidencia empírica para

afirmar que la concordancia valórica esta relacionada con la satisfacción marital. Esto hace suponer, que el sólo hecho que las parejas coincidan en el acuerdo valórico no es suficiente para estar relacionado con la satisfacción marital. Pareciera ser, que aún cuando las parejas estén de acuerdo, resultaría más relevante identificar cuáles son los valores más importantes para ellos como matrimonio. Dado, que el cumplimiento de las expectativas es evaluado personalmente, ya que no siempre los hechos de la realidad son interpretados de la misma manera por las diferentes personas. Entonces, aún cuando ambos cónyuges pudieran tener expectativas congruentes, la evaluación de si en la realidad estas se cumplen o no, puede ser muy distinta (Grez et al., 1991).

Por otro lado, es muy posible que la satisfacción en las parejas (de este estudio) tenga relación con aspectos más tangibles como las percepciones del individuo en aspectos más concretos de su vida en pareja (atracción, estabilidad económica, sexualidad, etc.). Lo anterior coincide con el estudio de Odell y Quinn (1998), en el cual la congruencia valórica correlacionó significativamente con el ajuste matrimonial solamente al primer mes de matrimonio. Es muy posible que los cónyuges en ese periodo de tiempo concebido como una prolongación de la luna de miel, se sientan satisfechos al percibirse similares, pero en el transcurso de los meses y años, esta percepción no aportaría mayor satisfacción, o se descubre que no son tan similares y se revelan las diferencias.

Es relevante considerar la posibilidad que existan valores en los cuales es importante que las parejas concuerden, pero que habría otros valores en los cuales la complementariedad tendría mayor relevancia. Esto coincide con lo expuesto por Winch (1958 citado en Fenell, 1993), el cual sugiere que la complementariedad es necesaria para que los matrimonios tengan éxito. Este autor postulaba que las parejas de matrimonios exitosos tienen características que difieren y que un cónyuge sirve de complemento al otro.

A partir de los hallazgos encontrados y la discusión planteada, se considera que el acuerdo valórico no explica por sí mismo la satisfacción marital. Es posible que el tema valórico en los matrimonios, sea más bien, una combinación entre la concordancia y complementariedad valórica. Así, la concordancia de valores en la pareja sea más relevante en determinados tipos valóricos y no en otros.

Finalmente, este estudio permitió la continuidad del empleo de la Teoría de valores de Schwartz en la población chilena. Además, el hecho

de haber empleado a la pareja conyugal como unidad de análisis proveyó de una riqueza de información y análisis significativo.

La principal limitación del presente estudio, fue el no encontrar en Chile, evidencia empírica de este tipo de investigaciones, que permitiera contrastar los resultados y poder sugerir una línea de investigación en el tema.

Por otro lado, debe considerarse que la muestra de las parejas seleccionadas, aún cuando reúne características asociadas a un sector de la sociedad chilena, no garantiza que los resultados sean generalizables a toda la población.

Se sugiere, el desarrollo de nuevas investigaciones incorporando otras variables, para determinar el peso que tienen los valores en el conjunto de los factores (tipos de familia, etapas del ciclo vital, nivel socioeconómico, conductas). Así como el desarrollo de estudios orientados a identificar que valores resultan más relevantes en la satisfacción marital, asociando la concordancia y la complementariedad valórica. Es posible que sucesivos estudios, realizados con diversos tipos de muestras logren establecer con precisión cuanto aporta la concordancia valórica a la satisfacción marital en las parejas chilenas. Futuras investigaciones deberían abordar un análisis de los tipos valóricos de la teoría de Schwartz, otorgando direccionalidad a la importancia valórica.

Referencias

- Artola, A., Piezzi, R. (2000). La familia en el mundo actual. En Artola, A., Piezzi, R. (Eds.). *La familia en la sociedad pluralista*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bradbury, T., Fincham, F., y Beach, S. (2000). Research on the nature and determinants of marital satisfaction: A decade in review. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 964-980.
- Comisión Nacional de la Familia (1994). *Informe Comisión Nacional de la Familia*. Santiago: Autor.
- Durodoye, B. A. (1997). Factors of marital satisfaction among african american couples and nigerian male/african american female couples. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(1), 71-80.
- Fenell, D. (1993). Characteristics of long term first marriages. *Journal of Mental Health Counseling*, 15(4), 446-460.
- Florenzano, R. (1995). *Familia y salud de los jóvenes*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago: Chile.
- Fuchs, K., y Ramos, P. (1985). *Relación entre satisfacción marital, características de personalidad y la pareja: Una aproximación interaccional* Memoria para optar al título de psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología. Santiago.
- García-Huidobro, J., y Weinstein, J. (1983). *Diez entrevistas sobre la juventud chilena actual*. Santiago, Chile: Sur.
- García-Huidobro, J., y Weinstein, J. (1988). *Conciencia juvenil de estudiantes secundarios*. Santiago, Chile. Cide.
- Gempp, R. M., Guajardo, C. A., y Soto, A. (1997). *Validación transcultural de la teoría de valores de Schwartz. Un estudio en una muestra nacional de profesores chilenos*. Memoria para optar al título de psicólogo, Departamento de Psicología, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Girden, E. (1992). *ANOVA: Repeated measures*. (Sage University Paper series on Quantitative applications in the Social Sciences, series no. 07-084). Newbury Park, CA: Sage
- Glenn, N. (1990). Quatitative research on marital quality in the 1980's: A critical review. *Journal of marriage and the family*, 52, 818-831.

- González, M., Perez-Luco, R., y Poffald, L. (1988). *Valores en estudiantes de cuarto año de educación media de las ciudades de Santiago y Temuco*. Memoria para optar al título de psicólogo, Departamento de Psicología, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Grez, M.C., Contreras, P. P., y Vidal, M. F. (1991). *Inclusión del hombre en el hogar y su correlación con la satisfacción matrimonial en parejas de doble carrera*. Memoria para optar al título de psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Hernández, R. (1983). Educación y Valores. *Revista de Educación*, 107, 22-24.
- Leal, F. (1986). *La pareja humana*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Linares, J. (1997). Modelo sistémico y familia multiproblemática. En Coletti, M., y Linares, J. (Eds.). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: La experiencia de ciutat vella*. Barcelona: Paidós.
- Martin, O. (2000). Vida afectiva y sexualidad en la pareja conyugal. En Artola, A., Piezzi, R. (Eds.). *La familia en la sociedad pluralista*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Méndez, R. (1992). Nuevas dimensiones en la política chilena. *Estudios Públicos*, 45, 229-243.
- Moyano, E. (1985). Medición de valores interpersonales en jóvenes adultos: Una aproximación comparativa. *Boletín Educativo*, 16, 19-31.
- Muñoz, M., y Reyes, C. (1997). *Una mirada al interior de la familia: ¿Qué piensan hombres y mujeres en Chile? ¿cómo viven en pareja? ¿cómo son los padres? ¿qué sienten los hijos?* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Murstein, B. (1970). Stimulus-value-role: A theory of marital choice. *Journal of marriage and the family*, 465-481.
- Navarro, I. (1984). *Los valores y la educación desde la perspectiva del humanismo cristiano*. Santiago, Chile: Instituto Blas Cañas.
- Odell, M., y Quinn, W. (1998). Congruence, desire for change, and adjustment during the first year of marriage. *Marriage and Family Review*, 27(1-2), 91-112.
- Reyes, C., Muñoz, M., Aylwin, N., Tomic-Obraldj, V., Ferrando, M., Hidalgo, C., y Halcartegaray, M. (1995). *La conciencia moral sobre la familia* (Informe Final, Proyecto de Investigación BCEN 1995/9307F).

Santiago: Dirección de Investigación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Sager, C. J. (1976). *Contrato matrimonial y terapia de pareja*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Saiz, J., y Cosullo, M. (1994). *El Inventario de Valores de Schwartz: Versión en español para Argentina y Chile*. Manuscrito no publicado, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Saiz, J., y Gempp, R. (1996). Los tipos valóricos de S. H. Schwartz en Chile. Una validación transcultural. En Asociación Mexicana de Psicología Social (Ed.). *La Psicología Social en México*: vol. 6, 581-586. Hermosillo, México: UNISON-AMEPSO-CIADAL.
- Salfate, M. (1983). Los valores en la formación de las personas. *Revista de Educación*, 107, 18-21.
- Sarquis, C. (1993). *Introducción al estudio de la pareja humana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Sarquis, C. (1995). *Introducción al estudio de la pareja humana*. (2ª Ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Schwartz, S., y Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 465-497.
- Schwartz, S., y Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (26)1, 92-116.
- Skaldeman, P., y Montgomery, H. (1999a). Importance and attainment of values among married and divorced couples. *Journal of Divorce and Remarriage*, 30 (3/4), 143-160.
- Skaldeman, P., y Montgomery, H. (1999b). Interpretational of value-profile: Perception of own and partner's values in married and divorced couples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(3), 345-365.
- Zaleski, Z. (1981). Consistence in value appreciation and marriage satisfaction. *Roczniki Filozoficzne: Psychologia*, vol 29(4), 163-173.

Nota del Autor

Claudia María Sánchez Hernández, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Esta investigación fue financiada por la Agencia de Cooperación Internacional (AGCI). La autora agradece a los docentes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Sra. Carmen Gloria Hidalgo y Sr. Jorge Manzi, así como al Sr. José Luis Saiz de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, por el apoyo brindado en el proceso de esta investigación.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Claudia María Sánchez Hernández, Apartado Postal 2492, Tegucigalpa, Honduras.
E-mail: claudiamariasan@yahoo.es y/o claudiasan_31@hotmail.com

Un Movimiento Étnico-Religioso en el Área de Copán (Honduras): La Iglesia Milenarista del Siglo Nuevo.

Ignacio R. Mena Cabezas

Lázaro H. Flores Mejía

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

A consecuencia de los movimientos socio-religiosos que han surgido a nivel regional y/o mundial, el campo religioso hondureño se encuentra fragmentando y sometido a las irrupciones, tensiones y contradicciones de nuevos agentes que compiten por el monopolio de la oferta y demanda de bienes simbólicos de salvación. En la población indígena se han presentado efectos a estos movimientos sociales, este artículo analiza el contexto, desarrollo, características y significados del movimiento étnico-religioso *La Iglesia del Nuevo Siglo* surgido recientemente en el área chortí de Copán en Honduras, que constituye uno de los cuatro agentes que compiten por el capital simbólico siendo los otros el culto maya ancestral teñido de sincretismo católico, el catolicismo y los cultos protestantes.

Palabras clave:

<religión> <factores religiosos>
<grupos religiosos> <grupos étnicos> <mitología>

Introducción

La pluralidad, complejidad y vitalidad de los movimientos socio-religiosos en todo el mundo, y en el área centroamericana en particular, constituye uno de los fenómenos más interesantes en la actualidad para las ciencias sociales. Diferentes acontecimientos mundiales en las últimas

décadas del pasado siglo y, en paralelo a la extensión, desarrollo y consolidación del proceso de globalización económica, política y cultural como: los fenómenos migratorios generalizados, la revitalización de los nacionalismos la reafirmación de las identidades étnicas o religiosas las diferentes formas de integrista, el milenarismo, etc. han terminado por cuestionar las tesis de la secularización y racionalismo modernos. Honduras no ha estado al margen de esos procesos globales. El campo religioso hondureño se encuentra, pues, fragmentando y sometido a las irrupciones, tensiones y contradicciones de nuevos agentes que compiten por el monopolio de la oferta y demanda de bienes simbólicos de salvación.

En Honduras conviven las instituciones y grupos jerárquicos inmovilistas con una tendencia acusada a una paulatina fragmentación del catolicismo universalista en grupos más reducidos y cohesionados: carismáticos, catecumenales, comunidades de base, grupos seguidores de la teología de la liberación o de la pastoral indígena, congregaciones fundamentalistas, etc. por otro lado, la extensión y pluralidad de formas protestantes está minando la tradicional supremacía católica hasta límites insospechados, además frente al estancamiento de las iglesias protestantes históricas (anteriores del siglo XIX), las iglesias evangélicas y pentecostales en su complejo repertorio denominacional, son las que mejor se han adaptado a las condiciones de pobreza, desestructuración política y mundialización de la economía, con sus supuestos ideológicas de fundamentalismo bíblico, rigorismo moral, conservadurismo político, acción social limitada, contenidos milenaristas, salvación escatológica para sus seguidores y renacimiento personal por medio de los dones carismáticos. El análisis del pluralismo religioso latinoamericano con especial incidencia en el pentecostalismo como agente del reencantamiento y visibilidad de lo religioso en la esfera pública puede verse en los estudios de Pilar Sanchiz Ochoa: "Pluralismo religioso en América Latina", en *Religión y Cultura* (Rodríguez Becerra, coord.) Sevilla Consejería de Cultura: Tomo II. 1999: 385-394. *Evangelismo y poder. Guatemala ante el nuevo milenio.* Sevilla Univ. Sevilla 1998. Y en Manuela Cantón: *Bautizados en fuego.* Vermont (USA). Plumsock Mesoamerican Studies-CIRMA. 1998.

Pero esta efervescencia y revitalismo religioso (que supera el ámbito de las iglesias como instituciones) ha calado también en los movimientos sociales indígenas hondureños. Las pervivencias prehispánicas que conformaron formas sincréticas con el catolicismo han acabado por

despertar y comenzar a desligarse de la costumbre, entendida como el resultado ritual de la negociación e intercambio entre los universos simbólicos precolombinos y católicos europeos. Y pese a los esfuerzos de la iglesia católica en su vertiente más progresista de la teología de la liberación hacia la conformación de una Teología India como religión de los oprimidos en sus particularidades étnicas, algunos movimientos indios han acabado por desarrollar respuestas y estrategias nativistas, revivalistas y milenaristas para enfrentarse a la realidad y dar significado a los conflictos del presente. Gil Tébar expone las claves del desarrollo de la Pastoral Indígena y la Teología India en el catolicismo desde las caducas formas indigenistas hacia las formas de autogestión del indianismo y consolidación de una iglesia autóctona, enraizada en los diferentes grupos indígenas, en un proceso de inculturación (contrario a la aculturación anterior) y reivindicación, "Recreando la palabra. La teología india y la pastoral indígena", en *Religión y Cultura* (Rodríguez Becerra, 1999).

Así pues, entendemos que esta revitalización religiosa ha sido paralela al despertar de los movimientos sociales, políticos, étnicos y de género en un país que se mantuvo con relativa distancia (aunque bajo control neocolonial) de los movimientos revolucionarios de los años sesenta y setenta centroamericanos.

De este modo, la observación y el trabajo de campo ha podido identificar la presencia en el campo religioso chortí de Copán, cuatro agentes que compiten por el capital simbólico: el culto maya ancestral teñido de sincretismo católico, el catolicismo, los cultos protestantes y la Santa Misión o iglesia milenarista del Siglo Nuevo. La competencia a nivel estructural se refleja en los propios agentes del mercado simbólico indígena chortí. Así, por ejemplo, en la aldea de Carrizalón (con menos de setecientos habitantes), y dependiendo de los intereses, problemas, inquietudes, ofrendas y expectativas, un chortí puede dirigirse a Don Leonardo o Ma Jesús, rezadores y celebradores de la costumbre, a Modesto Oaxaca, chucurero de la tradición maya chortí, que afirma que si se reza en chortí se tiene mejor resultado porque los dioses escuchan mejor o a Guillermo García, otro chucurero tradicional pero fundador del Nuevo Siglo. Y aunque las comunidades son muy pequeñas y el sentido comunitario es muy fuerte, la competencia y conflictos están siempre latentes. En las páginas que siguen analizaremos el contexto, desarrollo, características y significados de un movimiento étnico-religioso surgido recientemente en el área chortí de Copán en Honduras, aunque con conexiones en Guatemala: la Iglesia del Siglo Nuevo o Nuevo Katum.

Contexto histórico y cultural.

Los Chortís de Honduras constituyen un grupo étnico poco conocido por los investigadores sociales, aunque sí lo han sido sus parientes de Guatemala. Junto a los Pech, Tolupanes o Xicaques, Tawahkas, Misquitos, Lencas, Garífunas y Creoles forman parte de la realidad multicultural hondureña. Sin embargo esta realidad pluriétnica sigue siendo desconocida o ignorada por el resto del país, que construye un imaginario nacional mestizo donde reina la armonía étnica y oculta de los conflictos. Para Brenda Mendoza (2001), el carácter multirracial y multicultural resultado de la conquista y de los flujos migratorios posteriores de caribes africanos y árabes palestinos permanece ignorado en los discursos políticos. “Y es así como la mayoría de hondureños desde 1930 hasta hoy configuran su identidad: pensándose habitantes de un país donde reina la armonía entre las razas, pues las dos únicas razas reconocidas, la de los españoles y la de los indígenas, se ha fusionado en una sola para conformar el mestizo” (pág. 259).

Dicho imaginario elaboró un discurso idealista del mestizaje en las primeras décadas del siglo XX que oculta la estrategia de los grupos criollos para redefinir su protagonismo “ante el enclave bananero instaurado por los Estados Unidos y la inmigración árabe-palestina que logra rápidamente una posición ventajosa en el nuevo orden económico (...) Más aún, no sólo su naturaleza ficticia se hace visible sino que también su función ordenadora de un sistema que está programado para limitar y legitimar el acceso a los bienes materiales y simbólicos a unos mientras se los niega a otros” (Mendoza, 2001 pp 260) . En dicho proceso se encuentra la exclusión de lo africano de la historia nacional o la ocultación de la proporción de negros y mulatos de las estadísticas. La inclusión formal y abstracta de los grupos indígenas en la identidad nacional oculta su negación y discriminación real. En esta misma dirección se encuentra lo que autores como Euraque (1996) y Mortesen (2001) han denominado la mistificación de lo indígena en símbolos nacionales míticos o la “mayanización” de todos los grupos étnicos del país y de la historia patria.

Distribuidos en el área noroccidental de Honduras en los departamentos de Copán y Ocotepeque, los chortís forman parte de los grupos de influencia maya más meridionales. Y guardan relación lingüística y cultural con los chontales y choles más septentrionales. En la actualidad su población está formada por unas diez mil personas que conviven con la población ladina mayoritaria en la zona aunque los indios

tienden a concentrarse en la zona de Copán en las aldeas y caseríos de: San Antonio Tapesco, Choncó, Carrizalón, Rincón del Buey, Boca del Monte, Corralito, El Nispero, Chilar, El Tigre, La Laguna, Estanzuela, Barvascadero, San Rafael y Monte de los Negros. Dichas comunidades están asentadas en las faldas y valles de la cordillera del Merendón con niveles de altura entre los mil y dos mil metros sobre el nivel del mar y a menos de veinte kilómetros de la actual frontera de Guatemala. La estructura familiar es la base de todas las relaciones sociales y económicas. Marca los ámbitos de sociabilidad y de cooperación en los aspectos agropecuarios, festivos y religiosos. El grupo familiar básico es el nuclear aunque también existen otras formas múltiples formadas por unidades domésticas emparentadas que viven y trabajan juntos o en vecindad.

El patrón de asentamiento de estas comunidades es de tipo semidisperso en tierras comunales aunque también existen pequeñas parcelas de propiedad individual, siendo la actividad económica fundamental la agricultura de subsistencia (maíz y frijoles) complementaria con el trabajo estacional asalariado en plantaciones de café o tabaco cercanas y a las reducidas ventas de artesanías en el centro turístico cercano de Copán Ruinas. En todo caso, su posición dependiente y subalterna en relación a la economía local y nacional, les lleva a una permanente reivindicación de sus tierras tradicionales, que pese a estar formalmente reconocidas desde hace más de una década, las usurpaciones y conflictos son recurrentes. Ello explica que todavía se mantengan situaciones de indios apatronados (sin propiedad de las tierras y con la obligación clientelar de tipo precapitalista de trabajar con días de mano en los cortes de café o en el cuidado del ganado de sus patronos) en las comunidades asentadas en las zonas montañosas más altas. A diferencia de los chortís de Guatemala, con quienes guardan continuos contactos debido a la proximidad y las relaciones familiares, los hondureños han perdido signos diacríticos étnicos como la lengua o los vestidos tradicionales, si bien en la actualidad parecen existir intentos de revitalización.

Las relaciones intraétnicas con los grupos sociales de la misma etnia en Guatemala contribuyen con bastante probabilidad a que desarrollen un sentimiento de pertenencia étnica y de diferenciación. Y ello porque las relaciones de subordinación y racismo que los vincula a los mestizos de la zona no conduce a que se sientan integrados sino a todo lo contrario, a su exclusión. Su autoidentificación y la identificación de los otros, son procesos de afirmación y negación, de negociación constante en la

reconstrucción histórica y en la memoria colectiva. Por eso, aunque la lengua chortí se encuentra casi extinguida, la percepción de pertenencia grupal y las celebraciones religiosas y festivas permiten elaborar una conciencia identitaria propia.

Pese a ello, Ramón Rivas (1993), en su completo y clásico estudio, niega el carácter étnico a los grupos chortí de Honduras debido a los procesos de aculturación crecientes, por ello opta por denominarlos “campesinos de tradición chortí”. Además no incluye a los grupos de Ocotepeque por el marcado proceso de ladinización a su juicio existente y ello pese a que éstos últimos se autoidentifican como chortís y fueron los primeros activistas de la etnia.

La apropiación de la cultura maya por parte del Estado hondureño ha sido uno de los factores de negación de la cultura chortí y de usurpación de su historia específica. Como comenta Mortensen (2001), la arqueología y luego el turismo han constituido la estrategia de construcción y articulación de la historia nacional. Ello explica que “el papel de Copán sea continua explícitamente enfatizado por varios medios”, o que “Copán no solo ha emergido como producto de la arqueología, el turismo y las producciones del Estado sobre patrimonio e historia, sino que ha sido elaborada en el caldero histórico del imperialismo transnacional”. La estela de Morley, Stephens, Catherwood y Stone continua pues en la actualidad. Frente a esta lógica ideológica, los verdaderos mayas y el resto de grupos indios aparecen ocultos, subordinados y esquilados. Todo ello explica que las ruinas, como símbolo nacional, fueran ocupadas el 12 de octubre de 1998 por casi dos mil indios chortís en deshonra al día de la raza y la Conquista, en reclamación de tierras y derechos y solicitando investigación sobre la muerte de algunos de sus líderes que quedaron inmunes. La violencia simbólica del acto sacudió las conciencias de los grupos de interés nacional y además bloqueo del acceso al parque arqueológico supuso un costo económico elevado.

El elemento central de la religiosidad chortí tradicional lo constituye el *tsikin*. Los *tsikines* son rituales de ofrenda y comunicación con los muertos que se celebran el 1 de noviembre pero que pueden durar todo ese mes. También suelen celebrarse tras la muerte de algún familiar o vecino. Pueden tener un carácter familiar o comunal. En las viviendas se colocan altares familiares decorados encima de una mesa o tapesco con flores, bebidas, comidas (maíz, ayotes, puros, chepes, tamales), regalos, velas, copal cruces y hojas de pino como ofrenda a los muertos. Estos altares son bendecidos por los chamanes o chucureros que durante toda la

noche, pero en un ambiente de alegría, realizan plegarias y rezos. Al concluir las oraciones, tras una agitada noche y ya de madrugada, se reparten y consumen entre los asistentes las comidas y bebidas. Las funciones parecen claras a cualquier investigador:(Lázaro,1995 y Martínez,1997).

- Cohesión social, por medio del comensalismo alegre y fraterno.
- Participación activa de los miembros de la comunidad que refuerzan sus vínculos, la ayuda mutua, el trabajo comunal y la solidaridad.
- La utopía y esperanza en una vida mejor en el más allá y en la comunicación con los muertos y espíritus con los que comparten sus alimentos y problemas.

Otra ceremonia de la religiosidad tradicional chortí es el padrinerio del agua. Cuando los cultivos necesitan lluvias o la comunidad padece tensiones, el chamán o padrino se dirige en procesión con la comunidad a cenotes o lugares sagrados (especialmente pozas, manantiales o cimas de montaña). Allí celebra un breve ritual del plegarias y ofrendas hasta acabar con el sacrificio de algún pollo o jolote (pavo). Los huesos de estos animales previamente hervidos y ofrendados se colocan en la orilla de las pozas y luego son arrojadas al agua o enterradas en su orilla.

De auxiliares estatales a líderes campesinos y luego líderes indígenas.

A partir de los años setenta en las tierras altas del Departamento de Copán, más próximas a Guatemala, comenzó a gestarse un movimiento social de lucha por la tierra y afirmación identitaria frente a las injusticias y la desigualdad de su exclusión social. Las reformas agrarias que se implementaron solo dieron respuesta formal a las reivindicaciones concretas dado que la forma de explotación comunal por parte de latifundistas, hacenderos y rentistas se mantienen, con matices, hasta la actualidad. Al hilo de estos procesos reivindicativos que transformaron en apenas treinta años, los supuestos ideológicos de los agentes sociales, las categorías sociales analíticas fueron también permutando su sentido y referencia: de los auxiliares estatales en las comunidades de los años sesenta se pasó a los líderes campesinos de los sesenta y ochenta, hasta llegar a los actuales líderes indígenas organizados en el Consejo Nacional Indígena Chortí de Honduras en 1994 o CONICHH (amparados por la

Confederación Nacional de Pueblos Autóctonos de Honduras o CONPAH y algunos profesores y estudiantes de la UNAH y la UPN).

Estos movimientos socio-políticos de base étnica, articulados en la lucha por la tierra, el cambio en la organización social y en la afirmación identitaria, guardan una estrecha relación con la diversidad de procesos religiosos de la región. En el fondo de estos movimientos se encuentra la revitalización de componentes culturales ancestrales mayas que consideran a las tierras, aguas y sus productos como elementos divinos. Esa memoria histórica se articula en ceremonias tradicionales sincréticas como los tzikines, el padrineo del agua y el calendario festivo pero sus instituciones y rituales aparecían subordinados o sustituidos respecto a las celebraciones de las instituciones religiosas y sociales hegemónicas estatales. No obstante, la influencia católica siempre había sido débil en la zona, concentrada en la parroquia de Copán Ruinas y en las escasas ermitas de los cerros de la zona, y aunque la mayoría se consideraban y consideran católicos de la costumbre, el ejercicio real de la evangelización y control quedaba relegado a delegados y celebradores de la palabra indígena (dada la escasez de sacerdotes católicos, la lejanía de las iglesias y las deficientes vías de comunicación con caminos de herradura y la inexistencia de cofradías o hermandades), que en muchos casos reapropiaban y reelaboraban los elementos cristianos con los elementos mayas: cruces, altares, plegarias, bautizos, ceremonias festivas, bendición de granos, velorios de agradecimiento o el propio santoral más importante: San José, San Marcos, San Sebastián, San Marcos, Santiago, San Andrés, San Silvestre, los Ángeles y la Virgen María. Los ladinos acusaban a los indígenas chortís de esta redefinición de los rituales y las funciones de los sacerdotes. La facilidad con que los indios adaptaban y mimetizaban las funciones, cargos y ritos cristianos, ha sido siempre objeto de conflictos. Los sacerdotes (chamanes o chucureros o padrinos chortís, varones ancianos respetados y ejemplares) sustituyen a los sacerdotes católicos como celebradores de la palabra. Y sus funciones y rituales ancestrales se complementan con los católicos (bautizos, oraciones, casamientos). Sin embargo, los sacerdotes católicos no pueden sustituir como es natural a los indígenas en ceremonias tradicionales como tzikines o el padrineo del agua (Martínez, 1997).

En las zonas más bajas, próximas a los valles y llanuras, del Departamento de Copán, donde los procesos de ladinización acompañan la implantación de nuevas formas económicas capitalista en forma de cooperativas, empresas transnacionales dedicadas al cultivo de café, tabaco

o caña, empresas ganaderas, comenzaron a extenderse desde los años sesenta iglesias evangélicas y pentecostales de procedencia norteamericana aunque con base en la zona bananera de la costa norte caribe. De este modo el proselitismo religioso acompañado por cambios en los modelos de racionalidad económica y ética más cercanos al individualismo y al capitalismo pero que incluye mejoras evidentes en los campos educativos, sanitarios y de vivienda. Si bien es verdad que estos procesos no pueden interpretarse de manera mecanicista dado que se excluiría el papel de los actores sociales en la reapropiación de los mensajes religiosos. De hecho, estas mismas condiciones de aparente modernización económica, que en los indígenas chortís de la zona implica siempre una posición subalterna y dependiente, no impiden que en los últimos años el movimiento del Nuevo Siglo comience a extenderse en los trabajadores temporeros o sedentarios chortís de la zona.

En este contexto el activismo indígena a devuelto protagonismo a los descendientes de los autores de las Ruinas de Copán. El movimiento Nuevo Siglo constituye una manifestación de los movimientos sociales emprendidos en la zona y a la revitalización étnica y política se unió la religiosa.

Orígenes, estructura y proclamas de la iglesia Siglo Nuevo.

En la comunidad de San Antonio Tapesco tiene su centro espiritual y ceremonial fundamental la Iglesia del Nuevo Siglo. Se trata de una iglesia milenaria y nativista que intenta recuperar los elementos tradicionales de la religión maya chortí como la veneración de los fenómenos naturales, culto a los muertos o la propia concepción milenarista. A la reivindicación de la cultura maya se une el interés por establecer alternativas de esperanza colectiva para la etnia, que pasan por el renacimiento personal y comunitario. La salvación pasa por la destrucción del siglo viejo y la restauración de un mundo nuevo y mejor para los chortís. Esta concepción escatológica y cíclica de la historia hunde sus raíces en la tradición maya. Pero además de los elementos prehispánicos el nuevo movimiento religioso se apropia y redefine elementos del cristianismo como el santoral, la figura de los ángeles o la denominación de Santa Misión o casa parroquial al centro ceremonial. Otros elementos, en cambio, aunque existieron en la cosmotología maya, como la cruz (representando el centro del mundo y los cuatro puntos cardinales) o a la figura del mesías, tienen su origen en forma sincréticas. Su fundador es un

chucurero o chamán indígena: Guillermo García, casado, analfabeto y de 55 años de edad. Nacido en la aldea próxima del Guayabo en el departamento de Chiquimula en Guatemala, aunque las relaciones transfronterizas entre los chortís son algo habitual.

En el área chortí de Guatemala surge el movimiento a finales de los setenta pero no se instaura y desarrolla en Honduras hasta principios de los noventa. Guillermo es el único Mesías, tras recibir los “dones para representar al Siglo Nuevo por Dios Padre” y como tal dice poseer facultades para interpretar los mensajes de destrucción del siglo anterior y profetizar el nuevo milenio. Su ungimiento y consagración le permite curar enfermedades, ahuyentar malos espíritus, aconsejar en disputas familiares o comunales y ser respetado por todos los integrantes de la comunidad. Él es el enlace único y verdadero entre el pueblo y Dios. Su “bendición y elección” procede del año de 1978 cuando, según cuenta, “murió durante varias horas y su alma fue conducida ante el Padre que le dio los poderes y le devolvió a la vida” (Lázaro,1996; Martínez,1997). A primeros de los noventa, con ayuda de algunos vecinos, levantó el centro ceremonial en lo alto de una colina en San Antonio Tapasco, si bien reside y preside alternativamente otra Misión en su aldea de Guatemala. La Misión Santa cuenta con dos espacios básicos: en primer lugar, un amplio recinto cerrado con palmas, varas y hojas y en el centro una gran cruz decorada y llena de ofrendas; y en segundo lugar, una casa de oración donde se encuentra el altar sobre un tapesco decorado de hojas, ofrendas, velas, incensarios de copal, cruces, santos y vírgenes. En el interior de la sala hay otro tapesco auxiliar, un conjunto de carteles con proclamas y profecías, y ofrendas como machetes, armas y rifles de madera que se utilizan en las ceremonias por parte de los guardianes del centro sagrado para proteger al Mesías y a la comunidad de la influencia de los malos espíritus. Sus mensajes y profecías son confusas, a veces contradictorias, utilizando un lenguaje metafórico y aforístico donde se mezclan los términos y los significados de las palabras. He aquí una muestra:

Habló el padre. Examinó a Guillermo García, que se está anotando, dijo el Siglo, que lo están imaginando. Entonces dijo el Siglo anterior que no son sueños, dijo el Siglo anterior a las dos de la mañana , cuando cantó el primer pollo. Estábamos con él. Estábamos los dos siglos. Les estaban dando a saber que de muy vivos los quieren

enredar en pláticas. No sean papos ustedes cuando va a llegar a parar toda la generación hay que hacer una obligación, de hacer una alegría, de una música de banda de merecimiento para el Nuevo Siglo.

Atención el 91, el 92 y el 93, entonces desde el 91 estaba prendido una electricidad. Estaba hablando con el Padre a todas las personas para que se conecten y entonces apaciguar estas calamidades, entonces el primero de agosto volvió a avisar el Padre. Dice que el mundo estaba prendido. Entonces las personas que allí están andando tienen esa persona que ha enviado el Padre. Entonces el Padre mandó levantar un representante.

Él tiene desde que murió, quince años. Entonces después desde los quince años que él murió se está hablando a toda la generación. Entonces hoy el tiene su representante que está dando saber. Entonces el representante está hablando de todas las calamidades que están pasando porque él murió el 25 de octubre de 1978.

El “contumento” del Siglo. Atención. El “contumento” del siglo y el “contumento” del siglo anterior, que hoy para allá no quiero guerras, que yo dejo mi palabra, que yo soy comandante y soy comandante para que dejéis las armas, que sólo mis coronas lo vence. Yo descubro Centroamérica, nuestros hijos, me muero también como un “presentante”, yo lo estoy diciendo porque no lo creyeron, el que vino a legitimar.

Atención; Habla el siglo anterior y el siglo nuevo, veinte años de lo que hemos conocido y cuando murió son catorce años. Por medio de

la comunidad Guillermo García fue reconocido que de ninguna autoridad fue amenazado y en la aldea del Guayabo, municipio de Camotán, departamento de Chiquimula, primero empezaron cuidando a los hermanos. Entonces después habla el Siglo. Cuando despertó y comprueban sus familias. Particularmente dijeron que era un engañador. Y no era engaño, sino que era la purísima verdad porque así le hablaban del siglo anterior y por una casa parroquial.

A su comprensión tampoco ayudan los documentos y carteles que redactan sus seguidores escribanos, dado que el Mesías no sabe leer ni escribir, con los que proclama sus mandatos, advertencias y profecías. Dichos mensajes son fundamentalmente la defensa de los valores culturales chortís, la esperanza de una nueva generación, el restablecimiento de la solidaridad y reciprocidad comunal, el peligro de contaminación exterior, los castigos y amenazas de incumplimiento de sus mandatos, la invocación a sus poderes para “defender el grano de oro” (maíz), “la sabanita de oro” (tortilla), etc. He aquí otra muestra que reproduce algunas de las ilustraciones y su credo:

Che, organizar para el nuevo siglo. Che, convertir. Che, coronar. Che, corporar. Che gobernar. Che levantar la Misión Santa. Che defender el granito de oro. Che levantar los ángeles. Che, levantar las montañas, Che, defender la sabanita de oro. Che defender la pita de oro. Che defender la cruz blanca de Cristo. Che, hablar del siglo anterior porque habrán muchas calamidades. Che, terminar con la fe anterior, por eso hay pobreza.

Respetar a sus padres, respetar a sus esposos aunque no se casado, pero respetarlo. El que cuida a su esposa cuida su vista, su espíritu y su corazón.

El representante del siglo no puede ser español, pues las religiones son venidas de otras naciones. No son nacidas en Centroamérica y por eso nos vienen votando.

Tiene que estar el nuevo siglo, tiene que estar el cambio, porque sino hay cambio no vamos a acabar y en este cambio van a desaparecer las religiones porque sino nos vamos a morir de hambre.

La organización del movimiento se estructura con los caminantes, personas elegidas, respetadas y que cumplen funciones especiales en el funcionamiento de la iglesia: organizar las ceremonias, preparar y auxiliar a los enfermos, transmitir informaciones con discreción, etc. Uno de esos caminantes, proclamado por el Mesías, es el antropólogo Lázaro Flores, debido a sus esfuerzos por el pueblo chortí. Le siguen los Miembros Parroquiales que preparan los altares y proveen de ofrendas y fondos a la iglesia. Además existen coordinadores que se encargan de las actividades e intermediación de las Iglesias en cada una de las comunidades del área. Por último está el cuerpo de Guardianes, que protegen el santuario y al Mesías en las ceremonias. Junto a los tzikines existen celebraciones periódicas en la Santa Misión donde se procesiona y desfila por el interior del santuario, se curan enfermos, se escucha el discurso del profeta y se participa alegremente en una fiesta de música y baile con guitarras, violines y chirimías. El baile lo inician los portadores de las armas ficticias, mientras las mujeres preparan comidas de atol, tamales y frescos de chicha. La fiesta se prolonga hasta bien entrada la madrugada, por esta razón se encienden velas toda la noche.

Significados e interpretaciones

En estos contextos y circunstancias la religión forma parte del interés de los indios por organizar la arquitectura simbólica de seguridad de su existencia. Establece energías y estrategias comunitarias de acción simbólicas eficaces para interpretar las necesidades vitales inmediatas. Y frente a las religiones cristianas históricas incapaces en su ambición universalista de asumir las condiciones de pobreza y contextos particulares indígenas (o a lo sumo sólo de forma retórica), los nuevos movimientos

religiosos milenaristas asumen de forma heroica la tarea incómoda de enfrentarse a la sociedad del riesgo, las desigualdades e injusticias y la anomía social y moral que distorsiona y sacude el edificio cultural de las comunidades indígenas en los tiempos confusos de la globalización.

Como analizaba Marzal (1985), las ciencias sociales no cuentan todavía con una teoría general que pueda explicar adecuadamente la complejidad y diversidad de los fenómenos sincréticos. La necesidad de estudios particulares sobre los procesos de aculturación o los nuevos movimientos religiosos posibilitan que la antropología, por su metodología y tradición, sea una disciplina adaptada a esos cometidos.

El campo religioso chortí responde a los conflictos y procesos de etnogénesis de las últimas décadas en Honduras. Tanto la revitalización de las ceremonias ancestrales mayas de los tzikines o el padrineo del agua, como la aparición de la iglesia mesiánica milenarista del Siglo Nuevo forman parte de un esfuerzo colectivo simbólico por adecuar y sostener las relaciones sociales identitarias y restablecer el equilibrio y solidaridad del grupo chortí en momentos de cambio social y ladinización creciente. Ambos posibilitan rituales donde la *communitas* refuerza los sentimientos de solidaridad y cohesión social. Pero al mismo tiempo, desvelan las tensiones, y conflictos intraétnicos e interétnicos de los procesos históricos y sociales en los que se enmarcan.

En este sentido, los movimientos milenaristas y nativistas son también en parte expresiones del fracaso de las estrategias culturales tradicionales para resolver esos nuevos conflictos.

El milenarismo de tipo mesiánico con sus rasgos de legitimación y reivindicación de un pueblo elegido perseguido y discriminado históricamente como los chortís de Honduras, el rechazo a la contaminación de influencias extrañas, las profecías de destrucción y castigo, la esperanza de un renacimiento material y espiritual comunitario o la aparición de líderes carismáticos que movilizan y cohesionan a las comunidades indias frente a los representantes de las instituciones religiosas o estatales, conjuga elementos revivalistas y nativistas.

Wallace (1972) resumía sintéticamente las fases de estos tipos de movimientos sociales: partiendo de una situación cultural estable, se suceden períodos de tensión individual y grupal debido a factores internos y externos al propio grupo y que dan lugar a períodos de distorsión cultural. Ello posibilita la aparición y formulación profética de un código utópico al que le siguen las fases de comunicación, organización y adaptación del movimiento mesiánico. Wallace sostiene que estos tipos de

movimientos de transformación cultural suelen ser cíclicos y que, por tanto, suelen llegar a fases de rutinización y vuelta a la estabilidad cultural.

El milenarismo surge en el área chortí debido a la influencia de circunstancias específicas locales, internacionales e históricas como los movimientos indígenas y los efectos locales de la globalización a través del arqueoturismo y nuevas formas del capitalismo. Y como respuesta a las necesidades sociales y simbólicas étnicas en paralelo a la génesis de movimientos socio-políticos identitarios que dieron lugar a la aparición del CONICHH y al proyecto de regeneración nacional desde el reconocimiento de la realidad multiétnica de Honduras, a partir del reconocimiento en 1994 del Estado hondureño del convenio n° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas (inicialmente canalizados en la lucha por la tenencia de la tierra y la reivindicación de derechos económicos, sociales y políticos).

Los elementos centrales del movimiento socio-religioso proceden de los mensajes proféticos de su líder, basados en componentes culturales ancestrales mayas y en las costumbres tradicionales del proceso de aculturación tras la conquista. La aparición concreta en los años noventa se puede también explicar por la convergencia de los factores anteriores, el descontento por las condiciones de vida, la autoconciencia de la necesidad de lucha y transformación social que generaron los movimientos indios en toda Latinoamérica y la cristalización concreta de elementos psicológicos, sociales y culturales en un líder mesiánico como Guillermo García.

Contrapunto.

Asistimos en este final de siglo a una revitalización de los movimientos sociales de base étnica en todo el mundo. En el caso de América Latina las últimas décadas han contemplado la extensión y profundización de organizaciones políticas que se autodenominan indias o indígenas. Esta eclosión de movimientos etnopolíticos no es ajena a la reestructuración geopolítica mundial tras el derrumbe de los sistemas comunistas y a una nueva estrategia de reactivación del capitalismo en forma de globalización.

Las movilizaciones étnicas representan y articulan amplios sectores de las poblaciones latinoamericanas que se distinguen conscientemente del resto, aunque en sí mismas reflejan toda una gama de contrastes y diferencias internas. Ante este contexto de modificación del espacio social,

político y simbólico que ha posibilitado la eclosión de los movimientos indios y sobre todo por la dimensión política de su movilización, las sociedades dominantes y hegemónicas han reaccionado desde la violencia hasta el silencio e incompreensión. En la mayoría de los casos las políticas indigenistas estatistas han conjugado hábiles maniobras de instrumentalización de las representaciones indígenas con la descarnada represión y violencia étnicas.

Un repaso histórico a las políticas indigenistas de los países americanos, pese a sus diferencias nacionales y su desigual carácter pluriétnico, muestra un objeto latente común: la integración de los indios. La constitución de los gobiernos liberales postcoloniales adoptando el modelo del Estado nacional napoleónico impedía admitir la realidad pluriétnica de los pueblos que conformaban los límites de las antiguas fronteras coloniales. El objetivo integracionista respondía a la necesidad capitalista de consolidar y ampliar los mercados internos nacionales junto a los supuestos evolucionistas y positivistas del liberalismo criollo: se trataba de incluir a los indígenas en la vida nacional pero excluyendo su identidad cultural diferenciada. Al borrar las distinciones legales y sociales el progresismo liberal elevaba al indio a la categoría universal de ciudadano, ignorando la base indígena social los indios desaparecían como tales del proyecto nacional.

La construcción de una nación en los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales, debía ajustarse al ideal de un Estado homogéneo, en este modelo no cabría el indio por su refractaria particularidad cultural. Es así como las minorías criollas instrumentalizaron los logros independistas en su propio beneficio de clase dominante y modelaron el proyecto nacional diseñando una paulatina integración de indios atrasados o bárbaros al modelo civilizatorio evolucionista y positivista del estado. Hoy ya nadie puede negar que la independencia americana supuso una autodeterminación incompleta de los pueblos americanos en la medida que no trajo consigo la emancipación real de los sectores indígenas, mayoristas en algunos países, que simplemente pasaron del dominio colonial al dominio nacional.

El movimiento indigenista integracionista, justificado en las políticas estatales para los sectores indígenas, adquiere mayor expresión a partir de los años treinta de este siglo y tiene en el Primer Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro de 1940 su definición institucional y programática: reconociendo la existencia del indio (y el fracaso de los supuestos evolucionistas liberales) se trataba de arbitrar políticas estatales

especiales protectoras encaminadas a rescatar ciertos aspectos culturales no conflictivos para los grupos hegemónicos y al fomento de la incorporación del indio a la vida nacional.

Pese al reconocimiento del pluralismo étnico con ciertas dosis de relativismo cultural (en boga en los círculos antropológicos culturalistas de aquellos momentos), tanto las políticas indigenistas estatistas como el indigenismo de las iglesias católicas o las ya pujantes iglesias protestantes fueron incapaces de articular el reconocimiento real del contexto plurinacional de las sociedades latinoamericanas y mucho menos de las recientes movilizaciones etnopolíticas, de ahí que su reacción haya sido, según las condiciones históricas nacionales, o bien la pura represión directa o bien la manipulación y control hasta la configuración de un aceptable relicario cultural.

La mayoría de las organizaciones políticas de izquierda latinoamericana no han logrado tampoco aceptar ni ideológica ni prácticamente, el hecho pluriétnico nacional, las movilizaciones étnicas recientes o el renacimiento religioso. En realidad dicha incompreensión ideológica proviene de la negación o falseamiento de la realidad indígena: el indio en la tradición marxista queda subsumido en la categoría de campesinos, categoría a la que por otra parte se le niega también capacidad revolucionaria autónoma.

Las ciencias sociales sólo hasta hace muy poco han ido desprendiéndose de los matices culturalistas y funcionalistas (que propiciaron las políticas indígenas estatistas) y han comenzado a reflexionar sobre el reto intelectual que las movilizaciones étnicas representan en la actualidad. Pero uno de los mayores obstáculos para la comprensión de la eclosión de la etnicidad ha sido intentar, de forma prematura, forjar una teoría explicativa de carácter global. Dicho intento sólo es concebible si está asociado al desarrollo de teorías generales de los sistemas económicos, sociales y simbólicos, pero dado que dicha posibilidad ha resultado bastante problemática lo más razonable, epistemológicamente hablando, es facilitar la discusión de hipótesis parciales, sujetas a campos de observación contrastables y propiciar un debate democrático sobre su alcance y validez.

Todo este repaso nos permite comprender las claves de la etnicidad chortí. Su pervivencia y existencia latente no han llevado hasta hace muy poco a su visibilidad y autoconciencia entre un proceso y otro mediante factores culturales e históricos. Este hecho es fundamental para comprender el movimiento étnico o religioso emprendido en los últimos

años, porque explica cómo en ciertos casos puede haber un bajo nivel de autoconciencia junto a un difuso sentimiento de pertenencia étnica, y ello es debido a la existencia de factores de bloqueo, sobre todo impulsados por el Estado en la construcción ideológica de una historia oficial nacional como comentamos en páginas anteriores. Dichos bloqueos y alineaciones han impedido o deformado la percepción consciente de la etnicidad chortí, su historia, el significado de sus experiencias culturales o sus relaciones con otras etnias. Así, por ejemplo, a los chortís se les niega su pasado maya o se le deforma su singularidad al construir una identidad estatal hondureña genéricamente maya, una estrategia esta última que a la vez que inventa un pasado étnico inexistente para gran parte de los pueblos de Honduras desactiva y debilita el potencial étnico chortí. En otros casos la pérdida de la lengua propia se confunde ideológicamente con la ausencia de la etnicidad chortí, o más frecuentemente, la utilización de la denominación de campesinos como estrategias para disolver las diferencias. No hay que confundir, por tanto, a los elementos culturales que señalan una etnicidad con los fenómenos estructurales que definen al grupo étnico respecto a otros grupos y al Estado. Unos y otros tienen relación pero son los segundos los que actúan como catalizadores de la conciencia política y social, acentuando además la previa conciencia de etnicidad -o generando ésta desde el sentimiento étnico- al intensificar el valor simbólico de algunos de estos marcadores, como por ejemplo ocurrió en el uso de banderas amarillas en las movilizaciones chortís de octubre de 1998. En el conflicto pacífico que generó la ocupación de las Ruinas arqueológicas de Copán por parte de más de dos mil chortís en octubre de 1998, éstos utilizaron el amarillo del maíz como símbolo étnico en sus banderas.

Pero el difuso sentimiento de etnicidad, según Moreno (1991) puede transformarse en autoconciencia cuando algunos de los elementos diferenciadores o marcadores de la etnicidad no solo son vividos en su forma cotidiana o denotativa sino simbólica y connotativa, siendo utilizados como medios de afirmación étnica. Este salto simbólico cualitativo no se da por las características de los elementos culturales diferenciadores, los cuales pueden tenerla o no, y dado que son siempre polisémicos, sino porque dichos elementos son hechos significativos y valorados por grupos sociales concretos de la etnia, que los cargan de una significación determinada, convirtiéndolos en instrumentos para el logro de objetivos económicos, políticos e ideológicos. En otras palabras, los marcadores étnicos, que pueden ser la lengua, el territorio, la religión las

instituciones, las formas de sociabilidad, las expresiones culturales, etc, tienen por una parte, una existencia real y objetiva, pero por otra, solo se convierten en ejes de la autoconciencia de la etnicidad en contextos determinados y por medio de la acción de clases y grupos sociales concretos. Contextos que tienen que ver directamente con el papel que juega el grupo étnico y su territorio en la división del trabajo dentro del Estado, y también hoy, con la importancia creciente de los ámbitos supraestatales de decisión económica y política.

Conclusiones.

La estructura y la dinamicidad del movimiento del Siglo Nuevo nos invita a comprender, desde una mirada antropológica, la pluralidad, complejidad y paradojas de los nuevos movimientos socio-religiosos en este final del milenio. No en vano, éstos han sido interpretados muchas veces como síntesis ideológicas y afectivas, teóricas y prácticas, de sectores sociales desfavorecidos y que se encuentran sin campo social y simbólico donde desarrollar su identidad. Cuando el cambio social y económico ha sido rápido y sustancial, nuevos grupos sociales se sienten necesitados de una reinterpretación o redefinición de su posición social. Así, esta hipótesis (para nosotros insuficiente) considera que los chortís como otros grupos étnicos, buscaría su propia justificación trascendental en clave de salvación personal y de grupo, y lo harían con tanto mayor rigor, cuando más excluidos estén de la distribución del papel social y religioso existente. Su búsqueda de acomodación conflictiva a un nuevo orden real les exigirá una promesa escatológica satisfactoria en este mundo y en el más allá.

La perspectiva que sigue esta investigación, lejos de secundar los planteamientos que explican estos movimientos étnico-religiosos como respuesta a la anomia social, la privación, la desorganización social o la pérdida cultural, plantea una interpretación de los fenómenos religiosos como motores de cambio y transformación, algo que es, por lo demás, mucho más cercana a la experiencia concreta y personal de los agentes sociales. La reelaboración de este movimiento de la realidad, económica social e ideológica van mucho más allá de un mera interpretación profética del mundo al dotar a los seguidores chortís de estrategias prácticas de relación eficaz con el mundo y de transformación de las relaciones tanto intra como interétnicas.

Cerramos así el trabajo. Intentando abrir nuevos caminos. Quien escribe elige sus palabras procurando responder en un diálogo. Cualquier tentativa etnográfica es un intento de entablar una conversación con los otros. Narra la historia de un encuentro. Por ello no se busca responder preguntas sino desvelar las respuestas de los otros. Estoy convencido de que abandonando la idea del antropólogo en cuanto persona que conoce algo sobre la cultura que ningún otro conoce abandonamos también, al mismo tiempo, la idea de que su voz tiene derecho preferente a la atención de los demás participantes en la conversación. Pensar que mantener una conversación es una meta suficiente para la antropología es considerar a las personas como generadoras de nuevas descripciones y relatos más que como sujetos de quienes se espera que sean capaces de descripciones exactas.

Referencias

- A. Lanza, et. al. (1986). Los Pech. Tegucigalpa. Guaymuras.
- Barahona, Marvin. (1991). Evolución histórica de la identidad nacional. Tegucigalpa. Guaymuras.
- Barre, M. (1983). Ideologías Indigenistas y Movimientos Indios. México. S. XXI.
- Bonfil Batalla, G. (1981). Utopía y revolución. México. Nueva Imagen.
- Cantón, Manuela. (1998). *Bautizados en fuego*. Vermont (USA). Plumssock Mesoamerican Studies-CIRMA.
- Cantón, Manuela. (2001). *La razón hechizada*. Barcelona. Ariel.
- Chapman, Anne. (1985). *Los hijos del copal y la candela*. Ritos agrarios y tradición oral de los lenca de Honduras. México. UNAM.
- De Andrade Coelho, R. (1986). *Los negros caribes de Honduras*. Tegucigalpa. Guaymuras.
- Díaz Polanco, H. (1991). Autonomía Regional. *La autodeterminación de los pueblos indios*. México, S. XXI.
- Euraque, Darío. (1996). Estado, poder, nacionalidad y raza. Tegucigalpa. Edit. Subirana.
- Flores, L & Griffin, W(1991). Dioses, héroes y hombres en el universo mítico de los pech. El Salvador. UCA.
- Flores, Lázaro et. al. (1995). *Los Chortí de Honduras*. Apuntes etnográficos. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa.
- Flores, Lázaro. (1996). Siglo Nuevo. *Un movimiento mesiánico de carácter milenarista entre los Chortís de Honduras y Guatemala*, En: Revista Cambio. Tegucigalpa. UPN. Francisco Morazán. pp. 44-50:A.
- Girard, R.. (1949) *Los Chortís ante el problema maya*. México. Editorial Cultura.
- Lara Pinto, Gloria. (1997). Educación de Adultos en contextos Indígenas en Honduras. Tegucigalpa. Secretaría de Educación-GTZ.
- Martínez, Adalid. (1997). *La fuerza de la sangre chortí*. San Pedro Sula. Centro Editorial. Industrias Imet.

- Marzal, M. (1985). El sincretismos Iberoamericano. Lima. PUCP. pp 175
- Mendoza, Brenda. (2001). En: La desmitologización del mestizaje en Honduras, Mesoamérica, 42.
- Menéndez, Eduardo. (2003). La parte negada de la cultura. Barcelona Bellatera.
- Moreno, Isidoro. (1991). *Identidades y rituales*: Estudio Introductorio, en Antropología de los pueblos de España (Prat & Martínez & Moreno & Contreras, eds). Madrid. Taurus, pp. 601-636.
- Morris, B. (1995). *Introducción al estudio antropológico de la religión*. Barcelona. Paidós.
- Mortensen, Lena. (2001). *Las dinámicas locales de un patrimonio global: Arqueoturismo en Copán*, Mesoamérica, 42,
- Mosquera, A. (1984). *Los chortí de Guatemala*. Guatemala. Editorial Universitaria.
- Newson (1992) El costo de la conquista. Tegucigalpa. Guaymuras.
- Pierri, Bourdieu (1971). *Genése et structure du champ religieux*, En Revue Francaise de Sociologie. Vol. XII, No. 2. 295-334.
- Pierri, Bourdieu (1993). *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa.
- Rivas, Ramón. (1993). Pueblos indígenas y garífunas de Honduras. Guaymuras
- Sanchiz Ochoa, Pilar. (1999). *Pluralismo religioso en América Latina*, En Religión y Cultura (Rodríguez Becerra, coord.) Sevilla Consejería de Cultura: Tomo II. pp.385-394.
- Tébar, Gil. (1999). *Recreando la palabra. La teología india y la pastoral indígena*, En Religión y Cultura (Rodríguez Becerra, coord.). Sevilla. Consejería de Cultura. Tomo II pp. 395-402.
- Wallace, Anthony. *Milenarismo y Nativismo y revivalismo*, en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. (D. Sills, edit.). Varios volúmenes. Madrid. Aguilar. 1972
- Wisdom, Charles. (1961). *Los chortís de Guatemala*. Guatemala. Edit. Pineda Ibarra. Seminario de Integración Social.

Nota de Autor

Ignacio R. Mena Cabezas Master en Antropología Social de la Universidad de Sevilla, docente visitante en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Lázaro H. Flores, docente con especialización en el área de Antropología Social del Centro Universitario de Educación a Distancia, CUED de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Lázaro Flores, Unidad de Servicio Social, CUED, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Normativa para Publicación

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

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

La revista publica los siguientes tipos de artículos:

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

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

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

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

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

* En un reciente estudio de los tiempos de reacción (Rogers, 1994) ...

b) Un trabajo por múltiples autores:

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

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

Ej.

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

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

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

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

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

Formas Generales de referencias:

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

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

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

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

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

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

Paradigma

Revista de Investigación Educativa

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Dirección de Investigación

Boulevard Miraflores, Tegucigalpa Honduras. Centro América

Teléfono (504)239-8037 ext. 114

Apartado Postal 2534

investigacion@upnfm.edu.hn

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

Nombre: _____

Institución _____

Dirección: _____

País _____ Estado _____

Ciudad _____ Apartado Postal _____

Teléfono : _____ Fax _____

Correo Electrónico _____

Se Acepta Canje



Colección Textos

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

- ξ Repaso. Materiales para el examen de admisión de la U.P.N.F.M
- ξ Botánica
Luis Landa
- ξ La escuela hondureña en el siglo XIX
Jesús Evelio Inestroza
- ξ Tramando cultura en la escuela
Gloria Evangelina Ornelas



Poesía

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



Colección Arte

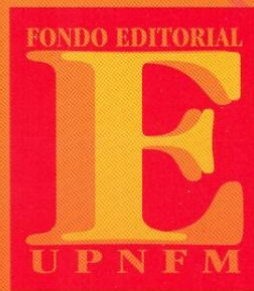
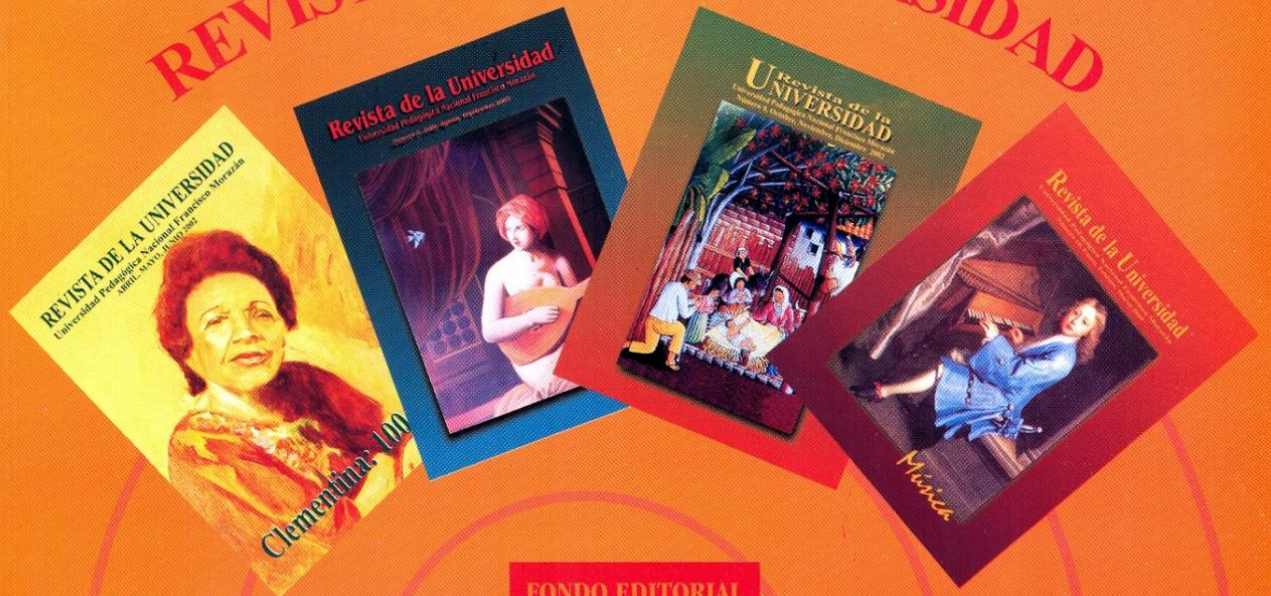
- ξ Retratos de escritores hondureños
Mario Castillo
- ξ El dinosaurio
Augusto Monterroso



Biblioteca Morazánica

- ξ El pensamiento de Francisco Morazán
Adalberto Santana
- ξ Temas morazánicos
Miguel Cáliz Suazo

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD



PEDIDOS Y SUSCRIPCIONES:

CHEQUE A NOMBRE DE

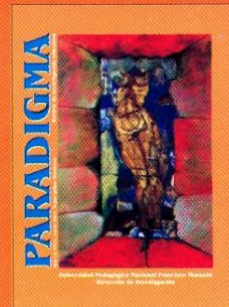
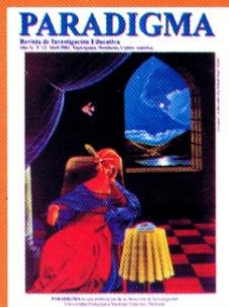
Fondo Editorial UPNFM

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Moruzán

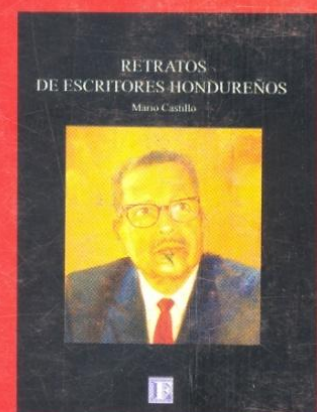
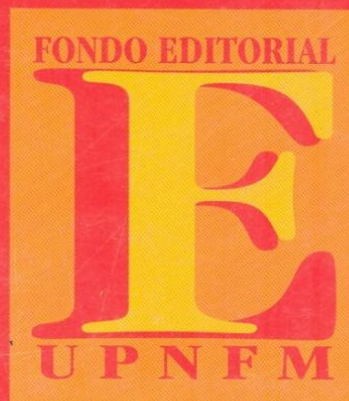
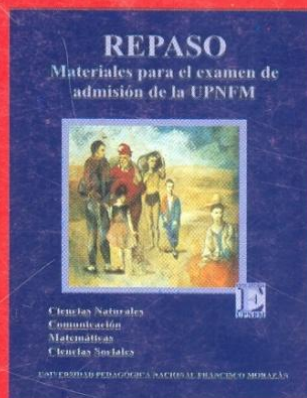
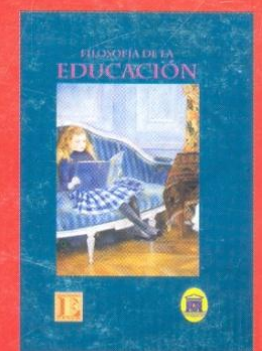
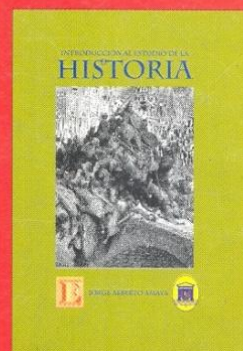
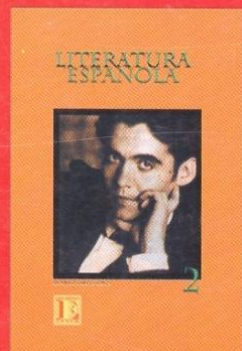
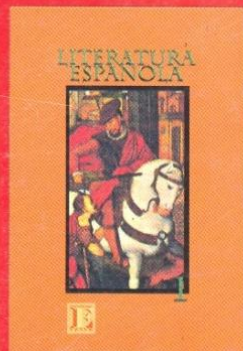
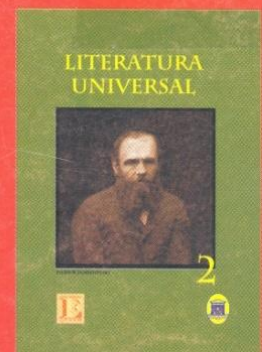
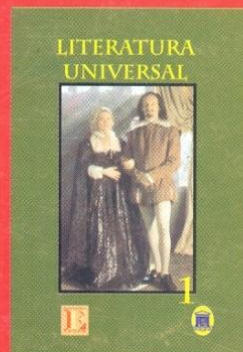
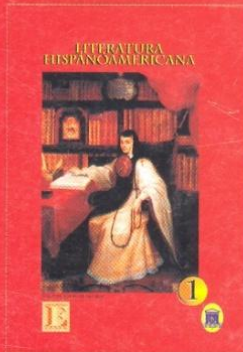
Boulevard Centro América, frente a Plaza Miraflores, Apartado postal 3394, Teléfono 235-8702
Tegucigalpa, Honduras, C.A.

Leer es crecer

PARADIGMA



Los mejores textos universitarios



PEDIDOS Y SUSCRIPCIONES:

CHEQUE A NOMBRE DE

Fondo Editorial UPNFM

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Boulevard Centro América, frente a Plaza Miraflores, Apartado postal 3394, Teléfono 235-8702

Tegucigalpa, Honduras, C.A.

Suscripciones anuales en Honduras Lps. 280.00 En América \$30.00 USA. En Europa \$ 40.00 USA.

Leer es crecer